

*La Compréhension De L'oral Du Secondaire A L'universite:
Conscientisation enseignante et propositions didactiques*

فهم المسموع من المرحلة الثانوية وصولاً إلى الجامعة:
وعي الاساتذة واقتراحات بيداغوجية

Nawal BOUDECHICHE

Laboratoire Population, Entrepreneuriat et Développement Durable à l'ère de la numérisation
Université Chadli Bendjedid, El-Tarf, Algerie.

boudechiche-nawal@univ-eltarf.dz

Djihad MESSAADIA

Doctorante. Laboratoire de Didactique des langues et communication dans le cadre des nouvelles technologies. Université Chadli Bendjedid, El-Tarf, Algerie.

dj.messaadia@univ-eltarf.dz

Date of Receipt: 26/05/2025

Date of Acceptance: 07/11/2025

Date of Publication: 20/12/2025

Corresponding Author: Nawal BOUDECHICHE, boudechiche-nawal@univ-eltarf.dz

ملخص:

يُعدّ فهم المسموع، أو الاستيعاب السمعي، في ظلّ غياب التعرّض المنتظم والكافي للغة، نشاطاً لغوياً حيويّاً في تطوير الكفاءة التواصلية في اللغة الفرنسية كلغة أجنبية. ونظراً للتحديات التي يطرحها هذا الجانب، تستكشف دراستنا الإشكالات المرتبطة بتعزيز هذه الكفاءة الاستقبالية، والآليات التعليمية التي يعتمدها الممارسون التربويون للتغلب عليها. ويُظهر تحليل البيانات المجمّعة من تلاميذ المرحلة الثانوية وطلبة السنة الأولى جامعياً وجود مجموعة من العوامل التي قد تعيق تطوير هذه العملية المعقّدة. ومع ذلك، وفي ظلّ إشراف تعليمي فعّال وواعٍ، يبدو من الممكن دعم المتعلمين في تجاوز العقبات التي تُعيق تقدّمهم.

الكلمات المفتاحية:

الاستيعاب السمعي، العراقيل، الوعي النقدي، الاداء التعليمي، البيداغوجية النقدية.

Résumé:

Fréquemment problématisée dans le cadre de l'agir enseignant, la compréhension orale, en l'absence d'exposition linguistique régulière et suffisante, est une activité langagière névralgique dans le développement de la compétence communicative en français langue étrangère. Considérant les écueils qu'elle soulève, notre étude explore les défis inhérents à l'amendement de cette compétence réceptive et les dispositifs didactiques envisagés par les praticiens pour y remédier. L'analyse des données collectées auprès de lycéens et de primo-bacheliers, nos sujets enquêtés, met en exergue une constellation de facteurs susceptibles d'entraver le développement de ce processus complexe. Néanmoins, sous l'égide d'un agir didactique optimal, conscient et réflexif, il apparaît possible d'accompagner les apprenants dans le dépassement des obstacles entravant leur progression.

Mots-Clés:

Compréhension orale ; Difficultés ; Conscientisation. ; Agir didactique ; Pédagogie critique.

1. Introduction

A l'ère de l'expansion des échanges verbaux oraux, notamment par le truchement des médias audiovisuels et des réseaux sociaux (Tomé, 2009, 2011 ; Diez- & Richters, 2020), la compréhension de l'oral s'octroie une place privilégiée en tant que compétence cardinale dans le paradigme actuel de l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère (désormais FLE). Son développement contribue significativement à l'enrichissement des autres compétences langagières qu'elles soient écrites, sociales ou interculturelles et occupe ainsi une position déterminante dans l'acquisition et l'amendement d'une compétence efficiente en langue étrangère (Vandergrift, 2007). De surcroît, la maîtrise de la compréhension de l'oral représente un levier incontournable pour garantir une communication efficiente dans des situations authentiques diversifiées, que le monde numérique met à la disposition des apprenants (Lecordix & Parpette, 2018), notamment algériens. En dépit des nombreuses recherches conduites en lien avec cette thématique, elle persiste à être un objet problématique, aussi bien dans son enseignement que son apprentissage, ou encore par rapport aux exigences littéraciques actuelles, nécessitant l'accroissement de la compétence de compréhension des supports numériques multimodaux (Lebrun, 2008 ; Soucy, 2016) et l'appréhension des spécificités socioculturelles qui inéluctablement influent sur la compréhension du message (Alrabadi, 2011). En sus de cela, la compréhension de l'oral à l'ère des développements vertigineux de l'intelligence artificielle redynamise la réflexion didactique, et nous interpelle pour innover les démarches de son enseignement-apprentissage.

L'intérêt donc de réaliser une recherche dans le domaine de la compréhension de l'oral est par conséquent argumenté. En adoptant une posture épistémologique compréhensive favorisant la compréhension de la signification élaborée par les interviewés de la réalité à laquelle ils font face, nous inscrivons la nôtre dans une démarche descriptive qualitative, visant à explorer les principales difficultés récurrentes que rencontrent des apprenants algériens, en matière de compréhension orale de supports en FLE, ainsi que les dispositifs didactiques mobilisés par une douzaine d'enseignants pour surmonter ces obstacles. Certes, notre présente étude est exploratoire et des travaux nous ont devancés (Pietro, Fisher & Gagnon, 2017 ; Boudechiche & Messaadia, 2024), toutefois, l'oral continue à être un objet problématique interrogeant le décodage phonologique, l'ambiguïté sémantique, la rétention et le traitement des informations, au regard du débit de la parole, ou encore des problématiques liées à la signification en situation d'oral sous-titré (Kandsi & Kebaili, 2024), la mise en œuvre de l'activité inférentielle, de même que la réception du discours médiatique et des informations erronées (Fake news) qui prolifèrent sur la toile numérique. Bref, l'étude des difficultés de compréhension de l'oral ouvre toujours des perspectives didactiques à confronter à la diversité des besoins, à la fois des apprenants et des développements sociétaux.

De ce préalable, en nous référant au changement social et pédagogique introduit par le numérique en contextes social, scolaire et universitaire algériens (Bernaoui, 2021 ; Zidani, 2020 ; Harkou, 2022), nous ambitionnons de focaliser notre attention sur l'appréhension des difficultés de compréhension de l'oral auxquelles se confrontent des enseignants et des enseignants-chercheurs auprès d'une population apprenante, celle du niveau du cycle secondaire en Algérie, de même que les néo-bacheliers qui débute leur parcours académique universitaire. Cette population se déploie dans un environnement inondé d'oral et de numérique d'où la plus-value de se pencher sur leurs démarches d'enseignement de l'oral. En effet ; cette variable pourrait constituer un point de relance aux études engagées dans le domaine de la compréhension de l'oral du fait que désormais, à l'intérieur comme à l'extérieur des murs de la classe, le lycéen et l'étudiant sont exposés à une mosaïque de ressources orales, ce qui peut nous permettre de vérifier l'émergence de nouvelles difficultés et de démarches didactiques innovantes absentes des travaux antérieurs en lien avec cette thématique. Pour ce faire, l'appréhension de la conscientisation des enseignants à la détection des difficultés des apprenants et la prise en compte du rôle de leurs pratiques didactiques dans la prise en charge progressive de ces écueils, pour une amélioration des démarches d'apprentissage d'une part et une innovation de l'agir didactique de l'autre est une donnée fondamentale dans cette situation problématique. Cette conscientisation aux difficultés des apprenants peut être donc, un levier d'amendement de l'agir didactique, à des fins d'efficacité pédagogique. Par conséquent, la question pivot autour de laquelle s'articule notre investigation est la suivante : Comment optimiser les pratiques didactiques pour aider les apprenants du secondaire et les néo-bacheliers à surmonter les difficultés rencontrées en compréhension de l'oral ? Cette principale interrogation ayant pour ambition d'optimiser l'agir didactique en compréhension de l'oral nécessite d'être scindée selon les questionnements subsidiaires suivants :

Quelles sont les difficultés entravant l'enseignement-apprentissage de la compréhension orale en FLE au cycle secondaire et en début de la formation universitaire ?

Quels dispositifs didactiques sont susceptibles de pallier ces difficultés et favoriser le développement de cette compétence chez l'apprenant ?

En effet, pour être en mesure de proposer des interventions didactiques inhérentes à la compréhension de l'oral, il est impératif d'entrevoir au préalable, les écueils des concernés pour envisager des voies possibles de prise en charge. C'est ce raisonnement qui nous a conduit à subdiviser notre principale question de recherche, en formulant l'hypothèse que la conscientisation de l'enseignant des difficultés des apprenants en situation de compréhension de l'oral ainsi que de son pouvoir modificateur se réverbère dans la suggestion de propositions didactiques, reflétant une posture professionnelle active, à valeur d'attitude réflexive transformatrice et émancipatrice de son agir didactique. Afin de pouvoir circonscrire ces difficultés et

comprendre l'agir didactique qui en découle, il est indispensable de se doter d'un cadre théorique et conceptuel nous permettant d'analyser les faits observés et relevés du terrain. C'est ce jalon théorique que nous mettons en saillance dans les lignes qui suivent.

2. La compréhension orale : délimitation conceptuelle et écueils

La compréhension orale est considérée selon Cuq (2003 : 49) comme étant «l'aptitude résultant de la mise en œuvre de processus cognitifs qui permet à l'apprenant d'accéder au sens d'un texte qu'il écoute ». Cette définition nous alerte sur le fait que cette activité repose sur un ensemble de processus mentaux qui aboutissent à un résultat, celui de l'appréhension de la signification des informations captées par le sens de l'ouïe mis en valeur par le verbe écouter. Cette même activité langagière est conceptualisée par Robert (2002 : 32) comme « une suite d'opérations par lesquelles l'interlocuteur parvient généralement à donner une signification aux énoncés entendus ou à les reconstituer ». Nous pouvons noter que ces deux définitions conçoivent la compréhension orale comme une démarche multiple, comportant une succession de phases avec un signal sonore déclenchant le traitement des informations dans l'ambition de les décrypter et les rendre intelligibles. Ainsi, la compréhension de l'oral se présente comme un processus c'est-à-dire un phénomène cyclique de mobilisation stratégique de connaissances et d'activation d'inférences visant à élaborer des hypothèses de sens à partir d'un discours reçu oralement. En somme, nous la concevons, dans une perspective socioconstructiviste interactive, comme un processus interactif de construction de sens, impliquant la mobilisation de stratégies d'écoute dans le dessein d'interpréter un message sonore en contexte en se référant à ses connaissances antérieures et à des indices d'informations orientant l'interprétation du message. Par conséquent, cette appréhension dépasse largement la simple captation phonique pour intégrer des dimensions cognitives, métacognitives et socioculturelles complexes, à l'exemple de la formulation d'hypothèses de sens à partir d'une représentation de la signification des signaux sonores et de la compétence à segmenter les unités lexicales entendues, de même que la génération de leur signification en se référant soit aux connaissances préalables, soit au contexte donnant sens au message. A cet ensemble de facteurs inhérents à la compréhension du message oral, il est nécessaire d'y adjoindre des éléments socioculturels à l'exemple des conventions socioculturelles et de la compréhension de l'implicite du message selon les référents culturellement connus, qu'ils soient partagés ou non. Il en ressort une nécessaire interaction entre le volet phonologique, lexical, syntaxique, sémantique et socioculturel pour être en mesure d'élaborer une signification plausible du message oral. Cet ensemble est à son tour progressivement évalué et constamment régulé de façon itérative, en phase avec l'avancement du discours oral auquel est exposé l'individu, et qui confirme les hypothèses de sens initiales ou les réajustements possibles dans les limites des paramètres cités préalablement.

Cet aperçu permet d'attirer l'attention des didacticiens comme des formateurs sur l'enchevêtrement nécessaire d'un ensemble de facteurs, qui certes attribuent un aspect intriqué et enchevêtré à la compréhension de l'oral, mais indiquent en outre que cette activité langagière est nécessairement processuelle, ne s'opérant guère de manière linéaire ni spontanée, nécessitant ainsi un apprentissage et donc une formation. Souvent caractérisée et reconnue pour sa complexité (Benzouai, 2016), la compréhension orale représente une tâche composite (Gonthier, 2004), lequel alliage transcende grandement sa vision en tant que situation réceptive se limitant à un accueil passif du message. En sus de ces paramètres, en situation audiovisuelle ou multimodale, la compréhension de l'oral n'est guère mono-sémiotique, bien au contraire la signification de la gestuelle accompagnant le système linguistique oral restructure la réflexion cognitive et oriente l'individu dans l'appréhension de la signification du message puisque ces éléments extralinguistiques fonctionnent à l'exemple d'indices appuyant le message verbal (Cuq & Gruca, 2003).

Au final, en dépit du développement des moyens d'enseignement-apprentissage et des méthodologies en didactique des langues et des cultures, la compréhension de l'oral demeure une activité nécessitant une importante interconnexion mentale entre un input sensoriel sonore et les connaissances lexicales, syntaxiques, sémantiques et socioculturelles qui concourent au décodage du message auquel est exposé l'apprenant auditeur (Roussel, 2019). Selon une explication cognitiviste, Zoghلامي et Hilton (2021) soulignent que ce processus implique une importante pression cognitive, qui convoque la mise en œuvre concomitante de connaissances disparates ne se limitant guère à l'aspect linguistique, lesquelles connaissances impliquent à leur tour une importante attention cognitive qui rapidement est saturée en situation d'oral, en raison des capacités mémorielles limitées et d'une exposition insuffisante à des ressources orales en langue étrangère (Gil, 2024).

De cet aperçu conceptuel de la compréhension de l'oral, il est fondamental de rendre compte des difficultés pouvant entraver la formation d'une compétence de traitement des supports sonores, lesquelles difficultés impactent négativement le développement de la compétence communicative de l'apprenant, d'où la nécessité de les mettre au jour. En effet, divers travaux ont tenté d'appréhender cette problématique (Zeher & Bensekat, 2025; Lafontaine, 2010; Guichon, 2004); parmi lesquels c'est la taxonomie de Triscia Biagiotti & Gaetano, Bidenti (2023) que nous adoptons en considérant notre objectif de recherche. Cette taxonomie présente l'avantage de proposer une grille critériée permettant de classer ces écueils et d'agir en conséquence. Ainsi, quatre catégories échelonnent ces problèmes de compréhension de l'oral. Il s'agit:

-d'obstacles d'ordre linguistique étroitement liés aux insuffisances de la compétence lexicale, laquelle ne leur permet pas un agir langagier contextualisé pour décoder le signal sonore perçu (Adedeji & Opara, 2024)

-d'écueil inhérents aux spécificités du langage oral à l'exemple du débit, de la prosodie ou des interférences et qui constituent des critères de l'évaluation de la compréhension orale d'un auditeur (Sales-Hitier & Dupont, 2025)

-de paramètres de gestion cognitive et émotionnelle qui convoquent une attention accrue et une gestion émotionnelle particulière face à l'anxiété pouvant être provoquée en situation d'oral en langue étrangère (Biagiotti & Bidenti, 2023).

-et enfin, des difficultés liées aux spécificités contextuelles et culturelles de la situation d'oral qui indéniablement entravent l'élaboration de la signification du message. En effet, sans compétence socioculturelle, la compréhension du flux sonore peut être soit biaisée, soit impossible à atteindre (Alao, Madhat-Lecocq, Yun-Roger & Szende, 2010).

Cet aperçu conceptuel et théorique est vital afin de penser des propositions d'un agir didactique fondé sur l'élaboration de dispositifs réfléchis susceptibles de résoudre les difficultés identifiées et optimiser les stratégies de compréhension de l'oral en langue étrangère. Cette dernière, souffrant déjà d'une absence de régularité en contexte scolaire et universitaire, davantage centrés sur l'écrit en tant que mode d'évaluation, nécessite une mise en contexte régulière d'un environnement didactique favorable à l'amendement de la compétence de traitement de l'information orale. Des travaux précurseurs ont proposé des initiatives dans ce sens, à l'exemple de la recherche de Field (2008) pour qui la discrimination auditive est une voie propice à la perception des schémas intonatifs des langues, amenant l'auditeur à distinguer l'interrogation, de l'interjection, ou encore d'autres accentuations de la langue. Une autre recherche, celle de Ferroukhi (2009) suggère la mise en contexte de l'auditeur, à partir de propositions d'objectifs d'écoute antérieurs à l'acte lui-même, lesquels objectifs fonctionnent comme des jalons d'écoute et de prise d'informations ponctuelles. Une recherche plus récente, aborde diverses stratégies avérées pour développer la compréhension de l'oral. En effet, Mebarki (2016) souligne que l'entraînement à l'inférence stratégique peut considérablement améliorer la compétence de compréhension orale. Enfin, Allen (2016) propose à son tour de considérer la prise de notes structurée comme une technique métacognitive dont l'efficacité a été prouvée pour guider les apprenants à développer des stratégies d'autorégulation de leur apprentissage de la compréhension orale.

Les données préalablement énoncées nous conduisent inéluctablement à évoquer la conscientisation des enseignants et les retombées de cette dernière pour réfléchir sur son agir didactique et proposer des solutions. C'est ce que nous circonscrivons *infra*.

3.La conscientisation des enseignants aux difficultés d'apprentissage: un levier didactique stratégique

Du fait que nous ambitionnons d'appréhender les perceptions des enseignants des difficultés de leurs apprenants, ainsi que les pratiques didactiques qu'ils suggèrent afin d'améliorer les processus de leur enseignement ainsi que ceux de l'apprentissage, il est fondamental de noter la valeur ajoutée par la pédagogie freirienne à la conscientisation des enseignants. En effet, ces derniers, en tant que gestionnaires de la situation didactique, représentent un paramètre clé de tout environnement de développement des connaissances et des compétences. Leur conscientisation à la réalité des besoins et des difficultés de leurs apprenants est un constant objet d'études (Tresnie, 2025 ; Cijika-Kayombo, 2018 ; Reverdy, 2017), qui suscite des réflexions permanentes pour de multiples raisons, notamment la reconnaissance de leur rôle dans l'atteinte de la réussite pédagogique, la permanence des changements sociétaux, techniques, technologiques et didactiques qui accompagnent la formation des apprenants et celle des enseignants, ainsi que le consentement unanime et l'approbation formelle de l'idée que la formation continue des enseignants est la voie idoine à l'édification d'un profil d'apprenant meilleur et optimal. La conscientisation par l'enseignant des difficultés explicites et implicites de ses apprenants est d'après Freire (1968) un vecteur d'efficacité pédagogique, puisqu'elle l'engage à dépasser la simple identification des obstacles pour mobiliser des actions et un comportement actifs tels que l'explicitent les quatre principes fondamentaux de cette pédagogie critique, à savoir : 1/Partir de l'expérience sociale vécue, 2/Problématiser afin d'engager un processus de conscientisation, 3/Entamer une relation dialogique afin d'élaborer une synthèse dialectique (la praxis, la réflexion) et enfin 4/Agir. La conscientisation présente l'avantage d'émaner du contexte socio-didactique de l'enseignant, pour l'amener à interagir avec ce monde que représente sa classe. Ainsi, l'enseignant est mis sur la voie d'une pédagogie qui ne se limite pas à un savoir déclaratif, mais nécessite une posture de problématisation le conduisant à conscientiser, c'est-à-dire à réfléchir pour augmenter son pouvoir d'agir. Afin d'entamer un dialogue avec sa personne et les apprenants sur les difficultés constatées, le pédagogue brésilien Freire note l'intérêt de problématiser ce constat pour le transformer en une prise de conscience de la réalité didactique dans laquelle se déroule ce contact humain en classe. De là, il sera possible d'établir un dialogue entre le réel (les difficultés constatées) et la finalité pédagogique escomptée pour enfin, reconfigurer son agir didactique et l'amender selon les données du terrain d'une part, et de sa formation initiale et continue de l'autre. Cette pédagogie critique présente donc l'avantage d'une pédagogie dynamique, réflexive et par conséquent, transformatrice de la posture et des pratiques didactiques (Freire, 1974 ; Simbagoye & Gauthier, 2012; Altet, Desjardins, Etienne, Paquay & Perrenoud, 2013).

L'adoption de la vision clamée par la pédagogie critique de Freire nous conduit à associer les quatre principes préalablement évoqués aux soubassements véhiculés par les notions de représentation et de perception par rapport à la compréhension de l'oral en langue. En effet, en tant que système, au sens d'ensemble de connaissances, de croyances et d'attitudes entrelacées et socialement élaborées (Moscovici, 2019 ; Abric, 1994, Jodelet, 1989), les représentations de l'activité langagière orale et de l'agir pédagogique sont construites par la communauté sociale des enseignants, à des fins pratiques permettant non seulement de donner un sens à leur classe en tant qu'environnement, mais également à leur agir didactique en tant qu'élément de leur posture professionnelle. Ces représentations présentent donc la spécificité d'émaner de la collectivité enseignante pour orienter ou guider leur comportement ou agir ou posture, dans un contexte didactique donné. L'intérêt de les appréhender est donc manifeste par rapport à notre objectif d'étude. Il est de même important de noter que ces représentations sont nourries de la perception de chaque enseignant de la compréhension de l'oral et de son pouvoir didactique. Etant un processus cognitif individuel d'interprétation des stimuli du contexte didactique dans lequel se meut l'enseignant, la perception offre la possibilité de voir si l'enseignant, dans sa singularité, est en mesure de percevoir les déséquilibres de ses apprenants, de les sélectionner et les catégoriser en besoins spécifiques interprétables selon la formation académique reçue. L'immédiateté de la perception des difficultés des apprenants en contexte de la microsociété que représente la classe offre l'opportunité de façonner des représentations susceptibles d'être partagées par la collectivité que représente la communauté enseignante, pour mesurer leur degré de conscientisation à ces problèmes et les propositions d'agir qu'ils élaborent (Jimenez, 1997 ; Habib, Lavergne & Caparos, 2018) ; de même qu'elles représentent un indice de l'estime de soi qu'élabore chaque enseignant dans l'exercice de sa profession (Nader-Grosbois & Fiasse, 2016). Nous pouvons donc conclure que l'appréhension de la perception de chaque enseignant de la compréhension de l'oral et des éventuels effets de son processus d'enseignement nous conduit à mieux appréhender les représentations de la communauté enseignante interrogée sur ce thème, lesquelles données reflètent leur posture professionnelle et engagement cognitif (Frimousse & Peretti, 2020), que nous interprétons en référence à la pédagogie critique, puisqu'il ne peut y avoir de conscientisation aux difficultés des apprenants et au rôle de l'enseignant sans appréhension des perceptions de chacun et des représentations de l'ensemble des enseignants interrogés, qui constituent le point de départ d'une attitude à la fois critique et réflexive prônée par Freire. Cet éminent pédagogue considère la perception comme la ligne de départ de la conscientisation de la réalité, aboutissant à la nécessité de déconstruire des représentations oppressantes et contreproductives, pour engager des actions modificatrices et émancipatrices. Ce même principe est applicable à la situation didactique, puisque l'enseignant élabore une perception inhérente à l'activité langagière, qui découle sur des représentations façonnant la réalité vécue, pour tenter de la modifier en engageant une attitude dialogique entre la

réalité telle qu'elle a été perçue et le profil de sortie de l'apprenant tel qu'il a été formulé par les instances éducatives, laquelle attitude se confronte à un comportement dialogique menant à l'action didactique, considérée en tant qu'empreinte de l'augmentation du pouvoir d'agir de l'enseignant (Roland, 2025). De ce fait, en l'absence de pédagogie critique, il ne peut y avoir de transformation des perceptions et des représentations, ni de modification de l'agir didactique. Ce dernier est imbriqué dans la vision de la pédagogie critique, puisqu'il est un processus intentionnellement conçu et stratégiquement mis en œuvre par l'enseignant, à dessein de modifier une situation didactique nécessitant une régulation du déséquilibre perçu. Cette transformation du contexte didactique convoque donc une conscientisation de l'enseignant qui articule de manière dynamique ses connaissances et compétences pour élaborer une posture professionnelle réflexive, lui octroyant une attitude dialogique avec ses logiques d'actions et aboutissant à un agir constructif modifiant ses schèmes d'actions (Dupuy & Soulé, 2021).

Enfin, dans le cadre des études et recherches en didactique des langues et des cultures, ces perceptions, représentations et actions didactiques sont appréhendées soit de manière indirecte par les dires des enseignants, ce sont donc des pratiques déclarées (Dehon & Derobertmeasure, 2015), ou bien *in vivo*, en situation d'enregistrement de scènes de classe. C'est vers la première intervention que nous avons opté pour ensuite confronter, lors de travaux futurs, ces dires à l'agir effectivement engagé en classe.

Ainsi, toute étude conduite dans cette perspective de réflexion sur les difficultés des apprenants ne peut occulter une recherche de conscientisation des enseignants, à des fins de quête de la posture professionnelle qu'ils adoptent et les éventuelles stratégies d'accompagnement et dispositifs didactico-pédagogiques qui émergent de la réflexion enseignante.

Prenant en considération les apports de ses travaux en lien avec la compréhension de l'oral et la pédagogie critique, notre investigation vise à approfondir ces perspectives théoriques en les confrontant aux réalités du terrain algérien que nous avons investigué, pour d'abord relever les difficultés des apprenants et par la suite analyser et explorer les pratiques déclarées de deux groupes d'enseignants exerçant dans des structures différentes, face aux difficultés de compréhension orale et en identifiant les dispositifs didactiques qu'ils mobilisent pour y remédier. Pour y parvenir, nous exposons dans les lignes qui suivent les principes méthodologiques de notre investigation.

4. Cadre méthodologique :

Il convient de rappeler que notre étude a pour objectif de décrire et d'analyser des stratégies didactiques en mesure de remédier à un relevé de difficultés de compréhension de l'oral, en situation d'écoute de documents en langue française par des apprenants non natifs. Par conséquent, notre investigation s'inscrit dans le paradigme de la recherche descriptive ayant pour finalité la description d'une réalité donnée à des fins de découverte de moyens aptes à la prendre en charge (Fortin, 2010). Au regard de notre objectif, c'est la compréhension fine et approfondie de cette problématique qui nous paraît pertinente pour analyser les pratiques déclarées des enseignants sondés, en lien avec l'enseignement-apprentissage de la compréhension de l'oral en contexte secondaire et universitaire algérien. Ce choix de voie d'investigation du terrain nous conduit à adopter une posture épistémologique compréhensive, à dessein d'élaborer une interprétation constructive de la signification de la réalité socio-didactique à laquelle est confronté l'enseignant. Nous fondant sur un soubassement théorique mettant en exergue une pédagogie réflexive et critique, cette posture nous permet de comprendre la dynamique des perceptions individuelles de chaque enseignant et le réseau des représentations sociales de la communauté des enseignants interrogés, pour appréhender les éventuelles tensions et actes pratiques d'engagement didactique à la lumière de l'éclairage théorique cité *supra* (Schurmans, 2011 ; Alamai, Desjeux & Garabuau-Moussaoui, 2010 ; Schutz, 1987).

Dans ce cadre et pour opérationnaliser notre démarche, nous avons privilégié l'entretien semi-directif comme instrument principal de collecte de données. Le choix de cet instrument de collecte de données s'explique par la force communicative qu'il permet grâce à la possibilité d'interaction entre le chercheur et le sujet questionné qui dévoile ainsi sa vision du monde au fil du message verbal indiquant ses avis, représentations ainsi que son vécu (Baribeau & Royer, 2012). Nous sommes donc dans une approche qualitative qui est favorable à la compréhension des idées de nos interviewés et de leurs représentations élaborées selon leurs expériences personnelles, sociales et professionnelles (Fortin & Gagnon, 2016). Cette approche nous permet d'explorer les représentations des enseignants de l'éducation nationale du cycle secondaire ainsi que ceux de l'université, concernant les obstacles inhérents à la compréhension orale et les dispositifs didactiques qu'ils mobilisent pour y remédier. En effet, il nous paraît pertinent de sonder ces deux catégories pour diverses raisons, notamment le fait que le secondaire précède le niveau universitaire, ce qui suppose que les difficultés des primo-bacheliers en matière d'oral ont leur source au niveau du secondaire. En outre, la compréhension de l'oral est une activité enseignée dans ces deux niveaux d'études, elle mérite donc un regard allant du lycée à l'université, pour éventuellement relever les similitudes et les différences. Il convient également d'ajouter que c'est à l'université que sont formés les enseignants du secondaire, en plus des écoles normales supérieures. Appréhender l'existence

d'une conscientisation des enseignants du cycle universitaire suppose que leurs étudiants, qui sont et seront de futurs enseignants du secondaire, se forment dans un environnement didactique propice au développement d'un profil de sortie critique et réflexif. En plus, ces deux niveaux d'études apportent deux visions possibles à la compréhension des problèmes d'oral. En effet, les difficultés d'ordre linguistique, entravant le développement de la compétence communicative, seraient davantage liées au profil des lycéens, alors que les étudiants présenteraient des difficultés de compréhension liées au contenu académique spécifique du contexte universitaire, comme les conférences, les différentes ressources médiatiques et journalistiques de même que les discours socioculturels sur l'autre et sur l'altérité, du fait que les bacheliers sont peu exposés à ses supports. Dans ce sillage, la typologie des difficultés et de l'agir didactique serait différente, puisqu'au lycée, on constaterait davantage des difficultés liées au rythme et débit de l'oral ainsi que le vocabulaire concret de la langue, alors que les étudiants ayant choisi de suivre une formation en didactique du français à l'université, présenteraient des difficultés autres, comme la complexité syntaxique des discours des conférenciers, ou encore le degré d'abstraction du vocabulaire de la langue des discours universitaires auxquels est confronté l'étudiant. Il est donc utile de relever ces difficultés pour noter l'existence d'une éventuelle corrélation entre la typologie des problèmes de compréhension de l'oral et le niveau d'étude concerné. Enfin, une dimension émotionnelle ou affective peut émerger de cette comparaison des difficultés, laissant supposer une insécurité linguistique plus accrue au secondaire, du fait que les étudiants sont plus enclin à l'autonomie de l'apprentissage du français qui est leur choix de formation à l'inverse des lycéens qui l'apprennent par obligation mentionnée dans les curricula.

Pour ce qui est de notre échantillonnage, nous l'avons constitué selon une logique de diversification intragroupe, en sollicitant pour le secondaire, six enseignants de langue française, caractérisés par des profils contrastés : enseignant stagiaire, enseignant principal et enfin enseignant formateur. De même, nous avons pris en considération la variabilité de leurs lieux d'activité professionnelle, puisqu'ils exercent dans divers établissements de la wilaya de Souk-Ahras. Concernant l'université, nous avons également interviewé six enseignants prenant en charge les étudiants de première année licence de français et exerçant dans trois universités de l'Est algérien. Nous avons délibérément choisi d'anonymiser les établissements d'exercice de nos interviewés, suivant les recommandations de Miles et Huberman (2003), relatives à la protection de l'identité des participants et à la nécessaire distanciation analytique. Ce choix se justifie également par l'apport de cette approche méthodologique qui permet de neutraliser les biais contextuels, les éléments extérieurs à l'individu et de se concentrer sur la singularité des expériences professionnelles, en préservant la confidentialité et l'intégrité des récits individuels. Cette diversité nous permet d'accéder à un spectre élargi aussi bien de représentations que de pratiques. Outre ces deux critères de différenciation de notre échantillon, nous adjoignons l'ancienneté professionnelle qui varie entre 3 ans pour

le plus jeune et 25 ans pour le senior, offrant ainsi un éventail étendu d'expériences. Sur le plan de la formation académique des enseignants du secondaire, trois enseignants détiennent une licence classique (baccalauréat + 4), deux sont issus de l'École Normale Supérieure, et le dernier possède un master en didactique des langues. Quant aux enseignants-chercheurs, ils possèdent également des grades différents : maître-assistant, maître de conférences et professeur, ainsi que des spécialités aussi divergentes : didactique, sciences du langage et sciences des textes littéraires.

Concernant les questions du guide d'entretien, formulées dans le but de cerner les perceptions des enseignants, liées aux difficultés de la compréhension de l'oral ainsi qu'à leur agir didactique face à cette situation, nous les avons conceptualisées autour de quatre axes thématiques majeurs. Nous avons ainsi posé des questions qui couvrent principalement d'abord, les obstacles rencontrés par les enseignants lors de l'enseignement de la compréhension de l'oral. En second lieu, nous avons orienté l'échange au sujet de la valeur accordée par les lycéens et les étudiants primo-arrivants à la compréhension de l'oral. Par la suite, les principales difficultés identifiées chez les apprenants en compréhension de l'oral ainsi que l'origine de ces difficultés ont constitué notre centre d'intérêt. Finalement, nous concluons l'échange par la collecte d'informations sur les solutions et les stratégies pédagogiques préconisées par ces auteurs de terrain. Afin de nous assurer de la validité de la formulation desdites questions, nous avons testé ce guide auprès de deux enseignants du secondaire issus de deux établissements différents de ceux de nos interviewés, de même que deux enseignants-chercheurs issus d'autres structures universitaires. Les données récoltées ont confirmé la lisibilité et la compréhension de nos questions, ce qui nous a permis de mener notre entretien auprès du public concerné.

Les entretiens effectués par le biais d'un enregistrement vocal via Smartphone, ont été intégralement transcrits puis soumis à une analyse de contenu thématique. Cette approche analytique, qui vise à identifier, à analyser et à rendre compte des thèmes récurrents au sein d'un corpus (Paillé & Mucchielli, 2016), nous a permis de dégager les principales catégories conceptuelles émergentes du discours des enseignants. Les verbatim ont été mis dans une grille d'analyse préalablement élaborée mais suffisamment souple pour intégrer des catégories émergentes de ce contenu verbal collecté.

Nous abordons à présent les données révélées de ces verbatim.

5. Analyse des résultats et interprétations

Pour rappel, notre présente étude nous permet de relever les difficultés de traitement de la signification des supports verbaux oraux ainsi que les stratégies didactiques mises en place par les enseignants afin de transformer les difficultés de leurs apprenants et modifier leurs démarches d'apprentissage. Il s'agit donc de comprendre d'abord ces difficultés, puis rendre compte des propositions didactiques de leur prise en charge, émanant nécessairement d'une analyse de ces difficultés, ce

qui suggère une attitude critique et réflexive. Une pléthore de travaux antérieurs ont mis en exergue les difficultés des apprenants à comprendre l'oral (Ayaichia & Boudechiche, 2022), notre recherche se distingue par l'orientation de notre réflexion sur le sujet humain enseignant, dans ses difficultés d'enseignement de la compréhension de l'oral, et particulièrement au regard du potentiel effet transformateur de son agir didactique (Bannani & Boudechiche, 2023).

5.1 Etiologie multifactorielle des difficultés

Les réponses que nous avons eues, de la part de nos enquêtés, à propos des obstacles rencontrés lors de l'enseignement de la compréhension orale, nous permettent de constater que l'enseignant se heurte régulièrement à des obstacles variés qui compliquent sa tâche et entravent le processus de compréhension chez les apprenants. Ces difficultés peuvent être catégorisées selon cinq dimensions principales : défis inhérents à l'activité même de compréhension de l'oral ; obstacles linguistiques et culturels spécifiques à l'activité de réception orale ; difficultés d'ordre cognitif, contraintes didactiques et pédagogiques, et enfin difficultés liées à l'outil didactique de médiation.

Concernant la première catégorie, en l'occurrence les défis intrinsèques à la compréhension orale, nous rappelons que cette activité, par sa nature même, présente des spécificités qui complexifient son acquisition en FLE. Les enseignants soulignent particulièrement l'aspect fugace ou éphémère et l'immédiateté du discours oral, tel que l'explique cet extrait : « euh/ cette compétence exige une attention (...) euh immédiate/ ce qui complique vraiment le travail des lycéens (...) / je les vois souvent essayer euh rapidement de comprendre mais sans vraiment avoir le temps de réfléchir ». Ces paramètres exigent une attention cognitive soutenue de la part de l'auditeur, pour appréhender le contenu sonore et être en mesure d'élaborer sa signification (Djeddar, 2024). Cela explique l'incapacité de certains apprenants à suivre le déroulement des étapes du cours d'oral, et leurs problèmes d'élaboration d'une idée claire du contenu du support auditionné, à la fin de la séance. Cette difficulté liée à la cadence de l'oral en langue étrangère est également évoquée par les enseignants du niveau universitaire mais de manière moins intense, en raison du fait que cette activité langagière bénéficie d'une durée plus étendue que celle programmée au lycée, à raison de 4H30 hebdomadaires. Au final, tous les enseignants interrogés ont constaté que plusieurs répétitions d'écoute des supports sonores sont indispensables pour pouvoir amener aussi bien le lycéen que l'étudiant, à formuler une hypothèse de sens relative aux données sémantiques du support. Ce premier résultat évoque une compétence communicative orale défaillante, puisqu'en situation de réception d'un journal télévisé par exemple ou d'une annonce dans un aéroport à titre illustratif, tout comme une situation d'interaction communicative ordinaire avec un non natif, l'exigence de plusieurs répétitions en tant qu'adjuvant à la compréhension soulèverait des difficultés communicatives, voire même actionnelles.

La deuxième catégorie des écueils de la compréhension de l'oral peut être conceptualisée sous l'égide des obstacles linguistiques spécifiques à l'activité de réception orale, lesquels obstacles se composent à leur tour d'un agglomérat de facteurs secondaires à l'instar du débit de l'élocution, de la non familiarité avec le registre de langue et du problème du déficit lexical en langue étrangère comme l'attestent ces deux extraits :

Extrait 1 : « ils ne sont pas (...) euh je veux dire habitué à entendre le français / oui presque jamais sauf en classe / et encore ! à l'université euh ils ne comprennent pas l'oral en français »

Extrait 2 : « il y a un énorme problème / euh/ je veux dire ce n'est pas habituel d'entendre le français chez eux à la maison (...) et le pire est euh le problème euh je veux dire l'insuffisance de leur dictionnaire lexical (...) très limité ».

Les enseignants interrogés soulignent ces aspects, en insistant sur l'inadéquation entre le niveau linguistique réel des apprenants et celui attendu au lycée et à l'entrée à l'université, en évoquant que ce problème concerne aussi bien la compétence orale que celle écrite à l'exemple de cet extrait : « oh ! la grande majorité n'ont pas un profil d'entrée d'un lycéen euh / soit à l'oral ou à l'écrit » ou encore ce second extrait « (...) c'est le même problème euh chaque année les premières années viennent avec un profil désastreux à l'oral et d'après les collègues, euh aussi à l'écrit ».

Ainsi, le débit considéré comme rapide par rapport aux habitudes d'écoute des lycéens et des néo-bacheliers de langue française inhibe la différenciation sonore et la délimitation mentale des blocs lexicaux, ce qui engendre inéluctablement une perte du traitement mental, lesquelles conséquences sont documentées par les données des travaux engagés dans le domaine de l'oral en langues étrangères (Carette, 2001). Ainsi, nos résultats indiquent une permanence des difficultés d'ordre linguistique à l'université, à l'inverse de ce que nous supposions plus haut. Ce résultat est en corrélation avec les travaux académiques algériens qui ont conduit le Comité pédagogique national du domaine « langues étrangères » (CPND) à modifier le contenu de la formation universitaire, en y adjoignant une matière de « renforcement linguistique » afin de pallier ce problème par une remise à niveau linguistique des étudiants.

En outre, il convient de noter que le volet culturel intrinsèquement lié à la langue est également un problème entravant la compréhension du message. Les activités théâtrales de même que la compréhension d'un poème ou l'écoute d'un podcast posent des difficultés, notamment lors de l'exposition à des expressions idiomatiques ou des proverbes ou autres extraits linguistiques à connotation culturelle. Ces difficultés sont accrues en l'absence de support audiovisuel pouvant constituer une aide pour surmonter les difficultés de compréhension en raison de l'insuffisance du répertoire lexical dans ses dimensions linguistiques, phonétiques et culturelles. Cette difficulté est davantage mise en exergue à l'université, en raison de l'exposition de l'étudiant à davantage de ressources socioculturelles par rapport au

lycéen. Ce résultat est en adéquation avec l'idée que nous évoquions plus haut, selon laquelle l'étudiant aurait davantage de difficultés à appréhender le contenu sémantique des supports culturellement connotés parce qu'il a été peu exposé à ce genre au lycée.

Le troisième type de difficultés est davantage orienté vers les capacités cognitives des lycéens et des étudiants qui se trouvent inaptes à faire face aux exigences de cette activité langagière nécessitant rétention mémorielle, élaboration d'un raisonnement et résolution de problème. En effet, lors de l'écoute, l'auditeur est astreint à activer ses ressources, afin de percevoir des informations jugées pertinentes, qui par la suite s'enchaînent progressivement en s'imbriquant, afin de construire une image mentale facilement mémorisable qu'il pourra rappeler au besoin. Or, ces démarches de base s'en trouvent biaisées en raison de la surcharge rapide de leur mémoire de travail, qui ne leur permet pas d'interpréter la signification de ce contenu oral, faute de bain linguistique et d'automatisation du processus d'apprentissage. Cela est explicité par les propos recueillis tel que l'atteste cet exemple : « oh ! ils ont du mal à suivre l'audio euh et aussi à prendre des informations dans leur tête et oui / ils se rappellent un peu des informations au début mais après euh // ils ne relient pas les choses, c'est-à-dire euh ils ne peuvent pas produire du sens à partir des informations du support oral/ oui c'est comme s'ils ne peuvent pas euh oui prendre des notes mentalement à l'oral ». Il convient de rappeler que la prise de notes est déjà une activité problématique à l'écrit qui se trouve accentuée en situation d'oral d'où la nécessité de son enseignement (Jimenez & Tadlaoui, 2018). Cette difficulté cognitive est donc similaire aux deux types d'apprenants, en raison d'une insécurité linguistique partagée ou commune aux lycéens comme aux étudiants. La déficience de leur matériau linguistique impacte leurs démarches de compréhension de l'oral et de facto, le traitement cognitif nécessaire à cette activité langagière.

Le quatrième type de problèmes pouvant entraver la compréhension de l'oral peut se présenter sous la forme d'un ensemble de contraintes à la fois didactiques et pédagogiques. En effet, les entretiens font émerger plusieurs contraintes institutionnelles et organisationnelles qui entravent l'enseignement efficace de la compréhension orale, à l'exemple de l'insuffisance de la durée temporelle octroyée à la séance du développement de la compétence de compréhension de l'oral au lycée tel que le mentionne cet interviewé : « euh : non ce n'est pas possible (...) une seule séance à peine / euh pour chaque séquence didactique euh ne suffit pas ». Nous relevons également les difficultés des enseignants à sélectionner des supports sonores adéquats aux besoins de leurs apprenants et à leur niveau en langue par rapport aux exigences de la tutelle. Le profil des lycéens ne semble pas ainsi correspondre aux exigences ministérielles, comme l'atteste ce verbatim : « ah oui alors/ là je peux vous dire que l'analyse pré-pédagogique prend beaucoup de temps /oh oui/ beaucoup de temps et d'efforts/ parce que euh parce qu'il est difficile de trouver un support adéquat qui correspond exactement aux besoins spécifiques des

apprenants et aux objectifs d'apprentissage ». Ces difficultés ne sont guère ignorées des réflexions antérieures qui ont déjà noté la complexité de l'enseignement de l'oral (Garcia-Debanco, 2000). Concernant les enseignants-chercheurs, les problèmes se centrent davantage sur l'effort attendu de l'étudiant qui se limite aux apprentissages intramuros sans réinvestissement et travail personnel à l'exemple de ce verbatim « durant l'oral / euh les étudiants ne s'investissent pas : souvent je pose des questions et je réponds : ils n'écoutent pas les supports que j'envoie // et oui une semaine à l'avance euh peu d'efforts de leur part c'est toujours comme ça ». Nous constatons donc une motivation restreinte à l'égard de l'oral qui peut s'expliquer par une méconnaissance de l'intérêt de cette activité langagière particulièrement en raison du fait qu'ils ne perçoivent pas son utilité dans un contexte socioculturel où ils ne l'exercent pas.

Enfin, le cinquième et dernier type de la série de problèmes inhérents à l'oral est d'ordre technique ; renvoyant à l'usage d'un matériel généralement désuet et inconfortable, et par conséquent inadéquat pour que tous les apprenants puissent entendre convenablement le discours oral, particulièrement au cycle secondaire. À l'université, la situation est relativement meilleure puisque ces établissements bénéficient de salles de laboratoires de langues dédiées à l'oral, tout en notant des problèmes techniques de maintenance du matériel existant. Les données collectées révèlent aussi le problème de l'environnement de travail ne permettant pas à chaque utilisateur de ce matériel de réécouter les enregistrements à sa guise et à son rythme faute de matériel opérant; ce qui ne concourt pas à faciliter la compréhension de l'oral (Paxahoba, 2024). Ainsi, cette dernière difficulté est liée à l'outil de médiation de la compréhension de l'oral en tant qu'auxiliaire technique et didactique à la fois, entravant le développement de la compétence de l'apprenant. En sus de cette technicité, ce dernier obstacle est également lié à un déficit des compétences techno-pédagogiques des enseignants, permettant d'adapter les supports sonores aux besoins spécifiques des apprenants (à l'exemple de couper certaines séquences, les ralentir ; etc.).

Au final, ces réponses dévoilent des difficultés de divers types qui impactent l'agir didactique et inéluctablement le développement de cette compétence de compréhension de l'oral chez le lycéen et le néo-bachelier. Ces problèmes sont reliés à d'autres paramètres évoqués par les enseignants, à l'exemple de la surcharge des classes au secondaire et du profil d'entrée à ce cycle ainsi que le profil d'entrée à l'université qui semblent être en dessous de ceux exigés par les deux ministères. En somme, nous pouvons synthétiser les résultats en considérant que la compétence linguistique et la rareté du contact avec les ressources orales en langue étrangère en contexte extra-académique sont les deux principales raisons qui pourraient expliquer les difficultés et la démotivation des apprenants à l'égard de la compréhension de l'oral en FLE. Nous y adjoignons le manque de formation des enseignants à la manipulation des ressources orales pour les adapter aux spécificités de la situation didactique. Cet aspect technique de gestion de l'oral est certes absent des curricula

de la formation universitaire, toutefois, des tutoriels sont disponibles en situation autodidacte grâce aux nombreux extraits vidéos, notamment sur YouTube, qui expliquent les étapes de réalisation de modifications techniques sur les supports sonores.

A présent que nous avons analysé les difficultés d'enseigner cette compétence, les verbatim révèlent également des données liées à la perception, et de facto à la valeur octroyée à la compréhension de l'oral, par les apprenants sous le prisme des représentations enseignantes.

5.2 Perception des apprenants et valeur accordée à la compréhension orale

Outre le médium d'apprentissage et l'environnement didactique, il est communément admis que les représentations jouent un rôle non négligeable dans la motivation à apprendre (Ishikawa, 2009). Ainsi, les témoignages recueillis par le biais de l'entretien semi-directif reflètent une tendance générale au désintérêt des apprenants envers cette compétence, avec quelques variations selon le profil et le contexte. Comme le souligne un enseignant : « Les apprenants manifestent euh / peu d'intérêt à cette activité (...) euh ils conçoivent la langue oui comme euh un moyen pour avoir la note c'est tout ». Cette vision instrumentale apparaît particulièrement marquée chez les lycéens de terminale : « La majorité d'entre eux et oui n'accorde pas une importance à cette activité / euh/ par exemple euh (...) les apprenants de 3AS focalisent beaucoup plus sur l'écrit / oui la compréhension et aussi la production/ euh/ car à la fin oui ils vont passer un examen écrit ».

Face à cette attitude tranchée, certains participants nuancent cette perspective en identifiant des facteurs de variation tel que le mentionne un enseignant « oui bien sûr! L'intérêt varie selon les capacités des lycéens oui leurs capacités de réception et en production euh // c'est ainsi que plus l'apprenant est capable de s'exprimer facilement en français (...) euh plus il accorde de l'intérêt aux activités orales et vice versa ».

Quant à l'université, l'état psychologique semble le même que celui évoqué par les enseignants du secondaire comme l'indique cet extrait : « auh vous savez // chaque année c'est la même chose ; euh le premier semestre est une croisade contre leur désintérêt envers l'oral »

Ainsi, ce résultat conforte ceux révélés antérieurement et qui montrent l'importance de prendre en compte les représentations des enseignés pouvant expliquer leurs difficultés d'apprentissage. Cette relative démotivation se reflète dans les comportements des apprenants en classe en séance de compréhension de l'oral, lesquels comportements reflètent une certaine dépréciation des séances de compréhension de l'oral accordant ainsi une valeur quasi marginale à l'oral. Ces comportements sont donc décrits par les enseignants interrogés selon ces propos « oh à l'oral ils sont souvent euh désintéressés et euh attendent la fin c'est tout ». L'analyse thématique des verbatim nous permet de les catégoriser comme suit : concentration déséquilibrée et défaillante ; difficulté d'inférences et de

reformulation, de même que problèmes de rétention mémorielle, de créativité et d'explicitation de point de vue suite à une écoute.

A présent que nous avons recensé les difficultés de compréhension de l'oral, il est possible de les synthétiser selon la taxonomie de Biagiotti & Bidenti (2023) que nous avons mentionnée *supra*. Nos résultats sont en corrélation avec la distinction catégorielle proposée par ces deux auteurs, puisque les difficultés relevées renferment une première catégorie d'obstacles d'ordre linguistique liés à une compétence linguistique déséquilibrée par rapport au profil suggéré par les instances éducatives et universitaires. En outre, nos résultats indiquent une deuxième catégorie de difficultés inhérente aux spécificités du langage oral, comme le débit qui nécessite plusieurs écoutes afin de favoriser une discrimination auditive et une compréhension globale du message. Une troisième typologie de problèmes est validée par nos résultats, celle de la surcharge cognitive et du désintérêt envers la compréhension de l'oral que Biagiotti & Bidenti (2023) ont dénommé paramètres de gestion cognitive et émotionnelle. Enfin, le dernier type d'écueil relevé est celui des obstacles socioculturels intrinsèques à la langue et qui pourrait s'expliquer par la rareté d'exposition des lycéens comme des étudiants à la langue française.

En conclusion, nos résultats montrent qu'en dépit de la prolifération des ressources numériques pouvant exposer les lycéens et les étudiants à l'oral en langue française, ces derniers ne sont guère conscients des apports des séances de compréhension de l'oral au développement de leur niveau en langue. Face à ce résultat, nous tentons d'explorer en profondeur les stratégies que développent les enseignants pour contourner ces difficultés et atteindre les objectifs de la formation. Nous pouvons d'ores et déjà noter que l'identification des difficultés des apprenants est une première étape du processus de conscientisation des enseignants, les ayant conduits à une situation dialogique entre la réalité du terrain didactique et les objectifs de la formation, lequel dialogue leur offre la possibilité de mesurer la portée de leur agir dans l'amélioration de la situation. La proposition de suggestions de différentes formes d'agir didactique indique une conscientisation de leur rôle en tant qu'agents transformateurs de cette situation défailante.

5.3 Dispositifs didactiques déployés et stratégies pédagogiques préconisées :

Face à ces multiples obstacles, les enseignants interrogés suggèrent plusieurs pistes didactiques visant à optimiser l'enseignement-apprentissage de la compréhension orale. En effet, de nombreuses solutions didactiques sont suggérées par les enseignants enquêtés pour améliorer la compréhension orale en FLE et faire face aux difficultés auxquelles se heurtent les lycéens et les étudiants durant ce processus. À cet égard, ils proposent l'association entre les supports sonores et les médiums visuels, notamment les vidéos et les podcasts, au regard de leur prolifération et disponibilité gratuite. De plus, ces derniers permettent de fournir plusieurs informations non verbales à l'exemple de la gestuelle et des mimiques ce qui pourrait faciliter l'interprétation des énoncés oraux et motiver l'apprenant. En

autre, ils suggèrent de prendre en considération la dimension ludique de ces supports, comme la chanson ou le dessin animé, pour faciliter la compréhension du contenu, encourager l'engagement des apprenants à prendre la parole et simplifier la rétention des informations donc leur mémorisation. En plus, les enseignants proposent d'associer les thématiques des cours de compréhension de l'oral à l'actualité médiatique afin d'allier les apprentissages scolaires à la réalité sociale, nationale et internationale. En effet, cette suggestion est doublement intéressante dans la mesure où l'auditeur possède déjà des informations au sujet de cette actualité qu'il sera relativement aisé de transférer en langue française ; de plus cette source permet d'apprendre une réflexivité nécessaire lors du traitement de la signification de cette information médiatique (Zarate, 2015). Ainsi, les enseignants interrogés proposent d'associer l'oral avec une autre compétence, celle de l'argumentation du point de vue de l'auditeur par rapport au thème du support mobilisé en classe, ce qui pourrait montrer les multiples avantages de l'activité de compréhension de l'oral qui permet à l'apprenant de comprendre que grâce à ces supports, il peut également développer l'expression de son opinion et également sa compétence argumentative.

Sur un autre plan, les enseignants interrogés proposent également l'usage de transcriptions des supports sonores en y adjoignant des sous-titres, à l'exemple des vidéos sous titrées ayant donné des résultats satisfaisants dans l'apprentissage de la langue étrangère (Lamy, 2021). Ainsi, cette idée permet de créer une synergie entre les canaux auditif, visuel et textuel (Brinton, 2001) ce qui facilite la reconnaissance du vocabulaire et améliore les performances des apprenants en compréhension orale (Bounouara, 2021).

Outre les documents disponibles sur la toile numérique, les enseignants interrogés suggèrent de produire des supports sonores et audiovisuels en recourant aux outils proposés par l'intelligence artificielle pour mieux adapter le médium oral aux besoins didactiques et pédagogiques réels de leur contexte. Ainsi, la doxa selon laquelle il faut trouver un document disponible et idéale pour son groupe classe est de plus en plus remise en question, grâce à l'intelligence artificielle qui permet d'après les propos d'une enseignante interrogée de « créer ce que l'on veut euh/ oui/ d'après mes besoins de la séance et surtout oui surtout d'après le niveau de mes étudiants ». Cette idée est en parfaite corrélation avec les compétences à développer au 21^è siècle comme l'atteste ce rapport de l'OCDE (2022), insistant sur la nécessité de former les enseignants à la créativité et l'autonomie pour optimiser leur agir professionnel. Néanmoins, les enseignants insistent sur la nécessité de leur formation afin de pallier l'insuffisance de leur compétence technique. Pour ce faire, ils suggèrent aussi la présence de techniciens et d'ingénieurs informatiques au niveau des établissements scolaires et des départements de langue pour répondre à leurs besoins. De ce résultat émerge la question de la formation des enseignants, considérée comme un enjeu transversal dans nos résultats, et indique que l'absence de cette formation spécifique technologique rapportée par plusieurs participants révèle une insuffisance dans la préparation professionnelle à l'enseignement.

Une autre suggestion est celle d'augmenter les occasions d'exposition au français oral, notamment par le biais des films, des séries et des émissions radiophoniques, ce qui exige une augmentation du volume horaire de l'enseignement-apprentissage de la langue cible, notamment au secondaire. Cette exposition accrue aux différents supports oraux contribuerait à exposer les lycéens à l'oral, aux contenus socioculturels pour renforcer progressivement la compétence interculturelle des apprenants et élargir leurs horizons interprétatifs.

L'avant dernière suggestion est d'ordre technique puisque les enseignants suggèrent de doter les établissements de matériel dédié à l'oral, favorisant une écoute fractionnée et répétée des supports pour chaque apprenant, ce qui engage un achat quantitatif non négligeable pour le secondaire et une réhabilitation des laboratoires de langue pour les universités. Un tel investissement paraît nécessaire au regard des effets positifs de la répétition des segments sonores sur la compréhension de l'oral (Despoini, 2024). En effet, cette stratégie respecte le rythme d'apprentissage de chacun, ce qui constitue une stratégie utile pouvant l'aider à mieux comprendre, mémoriser et exprimer les informations du support oral, en ayant la possibilité d'élaborer des hypothèses de sens en retrouvant les données informationnelles du support comme en situation d'écrit. Enfin, la dernière proposition des enseignants du secondaire comme ceux de l'université est de prévoir des interventions didactiques précoces pour que cette compétence soit consolidée et renforcée dès le cycle primaire, ce qui permet d'éviter le cumul des lacunes selon leurs propos. Cette intérêt envers la précocité de l'intervention didactique est en effet documenté par les travaux engagés dans ce domaine (Malek, 2025).

Au final, d'après les verbalisations collectées, nos résultats montrent que les enseignants déploient des démarches pour tenter de remédier et prendre en charge les manques des apprenants et s'efforcer ainsi d'atteindre les objectifs didactiques assignés. L'explicitation des difficultés de même que l'énonciation claire et explicite des moyens d'intervention pour améliorer la situation didactique dévoile leur conscientisation, au sens de capacité à avoir une attitude critique constructive visant à améliorer l'existant par une intervention de leur part. Ce résultat est en convergence avec les apports de la pédagogie de Paulo Freire considérant cette conscientisation comme le noyau d'un agir pédagogique critique à visée émancipatrice, laquelle idée renforce celle d'enseignant accompagnateur et guide, à l'inverse de la situation de la méthodologie traditionnelle de l'enseignement.

6. Conclusion:

Avec l'expansion des médiums d'information et de communication de même que l'intégration de la formation en ligne ou à distance, un regain d'intérêt se manifeste pour l'oral, en tant que compétence nécessaire à consolider, pour rendre l'apprenant capable non seulement de communiquer mais également de se former à distance. En l'absence d'une compétence suffisante en compréhension de l'oral, l'apprenant, qu'il soit lycéen ou étudiant, se trouve en situation d'handicap langagier, d'où le rôle éminemment important de l'enseignant, en tant que premier agent didactique susceptible de prendre conscience des besoins des apprenants pour apporter l'aide nécessaire au développement de leur compétence orale. Dans cette perspective, au terme de cette étude, il convient de rappeler que notre question de recherche se formule ainsi : Comment optimiser les pratiques didactiques pour aider les apprenants du secondaire et les néo-bacheliers à surmonter les difficultés rencontrées en compréhension de l'oral ? Du fait que notre réflexion est davantage orientée vers l'enseignant en tant qu'élément à fort effet dans le processus didactique, nous avons investigué le terrain en mettant le focal sur la mesure de la conscientisation de cet enseignant, laquelle prise de conscience ne peut être appréhendée que par l'évaluation de sa capacité à déterminer les dysfonctionnements de ses apprenants et l'adaptation de son agir didactique pour remédier à ces derniers. Dans cette voie, notre hypothèse de recherche est que la conscientisation de l'enseignant des difficultés des apprenants en situation de compréhension de l'oral ainsi que de son pouvoir modificateur se réverbère dans la suggestion de propositions didactiques, reflétant une posture professionnelle active, à valeur d'attitude réflexive transformatrice et émancipatrice de son agir didactique. Ainsi, par cette hypothèse, nous envisageons l'idée que la conscientisation de l'enseignant des difficultés des apprenants par rapport à cette activité langagière de compréhension de l'oral, éveille sa conscience critique relative à son rôle dans cette situation problématique en le menant, non seulement à être attentif aux difficultés de ses apprenants mais également, à développer ses démarches pour équilibrer les exigences de la tutelle en matière d'objectifs à atteindre d'une part, et de l'autre le réel profil d'entrée de ses apprenants. Cette orientation de notre étude lui confère un caractère compréhensif, qualitatif et exploratoire qui nous a conduit à adopter l'entretien semi directif afin d'appréhender cette conscientisation auprès d'enseignants de deux paliers complémentaires, le secondaire et l'université. L'analyse transversale des verbatim des entretiens fait émerger une nette prise de conscience non seulement des difficultés des lycéens et des néo-bacheliers ainsi que leur démotivation et leur désintérêt de l'oral en tant que mode de formation et de contact au monde, mais également une conscientisation didactique et pédagogique de leur statut d'enseignant, voire même une conscience éthique professionnelle. Face à cette réalité, les enseignants interrogés adoptent une attitude réflexive à valeur transformatrice et émancipatrice de cette situation déséquilibrée (Pelletier, 2022).

Cette réflexivité se reflète dans leurs propos qui indiquent explicitement une compréhension de la situation, des enjeux de l'oral et des déficiences de leurs apprenants, une analyse des compétences de ces derniers à l'aune des objectifs d'apprentissage et enfin, une prise de décision qui les mène à optimiser leurs pratiques didactiques pour dynamiser l'espace classe, en prenant en compte la variabilité de la complexité des difficultés de la compréhension de l'oral en contexte social et éducatif peu enclin à la familiarité avec l'oral en français langue étrangère. Ainsi, notre recherche a mis en lumière la complexité multidimensionnelle des obstacles entravant l'enseignement-apprentissage de la compréhension orale en FLE en contexte algérien. Ces obstacles s'articulent autour de facteurs disciplinaires inhérents à la spécificité de l'oral, mais également pédagogiques, linguistiques et socioculturels. Face à ce constat, plusieurs pistes d'intervention ont été considérées par les enseignants qui tentent d'être plus actifs en recourant aux outils technologiques modernes et notamment à l'intelligence artificielle pour produire des supports sonores adaptés aux besoins de leurs apprenants. En définitive, notre hypothèse est confirmée et la piste de cet agir par l'intelligence artificielle s'ouvre à nous des pour travaux ultérieurs. D'autres perspectives peuvent également être formulées, notamment celles interrogeant la mise en pratique des finalités de l'approche communicative et de la perspective actionnelle dans le cadre de la didactique du français langue étrangère en Algérie, à l'aune des recommandations institutionnelles et de la formation initiale et continue des enseignants, qui indubitablement ouvrent la voie du questionnement des pratiques effectives engagées en classe.

7. Liste bibliographique:

Adedeji, A. & Opara O. (2024). De nouvelles stratégies pour l'acquisition de la compétence lexicale en classe de français langue étrangère. Revue d'études françaises des enseignants et chercheurs du village, vol. 1, n°4, p.221-233. <https://refecv.com/index.php/REFECV/article/view/31/84>

Abric, J.-C. (1994). Pratiques sociales et représentations. Paris : Presses Universitaires de France.

Alamai, S. ; Desjeux, D. & Garabuau-Moussaoui, I. (2010). Les méthodes qualitatives. France : Presses universitaires de France.

Alao, G., Madhat-Lecocq, H., Yun-Roger, S. & Szende, T. (2010). Implicites, stéréotypes, imaginaires. La composante culturelle en langue. France. Editions des archives contemporaines.

Allen, N. (2016). La prise de notes : une stratégie répandue en situation pédagogique de compréhension orale. Repères n°54 « L'oral à l'école : qu'apprend-on et comment? » (pp. 39-59). <https://doi.org/10.4000/reperes.1081>

Alrabadi, E. (2011). *Quelle méthodologie faut-il adopter pour l'enseignement/apprentissage de l'oral ?* *Didactica. Lengua y Literatura*, n°2, vol. 23, p. 15-34

Altet, M. ; Desjardins, J., Etienne, R., Paquay L. & Perrenoud, P. (2013). *Former des enseignants réflexifs : obstacles et résistances*. Bruxelles : De Boeck.

Ayaichia, H. & Boudechiche, N. (2022). *Les représentations du récit historique et les difficultés de sa compréhension en classe de français langue étrangère*. *Apuleius*, volume 9 n°2, p. 375-387 <https://www.asjp.cerist.dz/en/article/201432>

Bannani, S. & Boudechiche, N. (2023). *De la posture enseignante jaillit la parole de l'apprenant*. *Action didactique* n° 1, vol. 6, pp. 35-54. <https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/843/6/1/230527>

Baribeau, C. & Royer, C. (2012). *L'entretien individuel en recherche qualitative : Usages et modes de présentation*. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(1), 23-45. <https://doi.org/10.7202/1016748ar>

Benzouai, A. (2016). *L'impact du multimédia et les stratégies d'écoute dans une activité de compréhension de l'oral : Cas des élèves algériens apprenant le FLE en 2ème année moyenne*. *Al-Adaab wa Al-Lughat*, 11(2), 11-85.

<https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/371/11/2/68328>

Bernaoui, R. 2021. *Intégration des TIC dans l'enseignement en éducation. Quelles pratiques pédagogiques pour une école numérique en Algérie ? Séminaire national, Institut national de recherche en éducation. 16 novembre 2021.* www.inre.dz/wp-content/uploads/2022/08/Recueil-Seminaire-Formation-TIC-INRE-16-nov-Fr.pdf

Biagiotti, T. & Bidenti, G. (2023). *Identification et catégorisation des obstacles à la compréhension de l'oral en italien L2*. *Colloque doctoral SLF. « La complexité en linguistique »*. Université Paris 8. France <https://www.sfl.cnrs.fr/fr/mediation-scientifique>

Biagiotti, T., Delon-Martin, C. & Masperi, M. (2023). *Dans la tête de l'auditeur : vers une approche individualisée de la compréhension de l'oral en L2. Présentation d'une étude pilote interdisciplinaire en italien L2. Communication orale. Journée d'étude « Outils didactiques numériques et apprentissage des langues »*. INALCO, Paris, France. 31/08/2023. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-04240352>

Boudechiche, N. & Messaadia, D. (2024). *Structure représentationnelle de l'intelligence artificielle et de ses usages en didactique de la compréhension de l'oral en français langue étrangère*. *Akofena* n°14, Vol. 5, p. 51-62. Editeurs : CRAC, INSAAC.

Bounouara, Y. (2021). *Compréhension orale et apprentissage du vocabulaire en FLE: effets de documents audiovisuels sous-titrés*. *Journal of Psychological and Educational Sciences*, 7 (4). P. 396-412.

<https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/105/7/4/163971>

Brinton, D. (2001). *The use of media in language teaching*. Dans M. Celce-Murcia (Éd.), *Teaching English as a second or foreign language* (pp. 459–476). Boston, MA: Heinle & Heinle.

Carette, E. (2001). *Mieux apprendre à comprendre l'oral en langue étrangère. Français dans le monde. Recherches et applications n°29*, p. 126-142.

Cijika-Kayombo, C. (2018). *Paulo Freire et la pédagogie de la conscientisation. Modèle de l'école africaine pour le changement sociétal*. France : L'Harmattan.

Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2003). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

Dehon, A. & Derobertmeasure, A. (2015). *Entre pratiques effectives et pratiques déclarées. Un cadre d'analyse*. *Education & Formation*, n°303, p. 25-35.

Despoini, G. (2024). *Le rôle de la mémoire de travail dans l'acquisition incidente du vocabulaire en langue seconde durant la compréhension orale chez les enfants : une revue de littérature*. *Facteurs humains vol 1*, n° 1, p. 201-217. <https://doi.org/10.62920/8nax7758>

Diez, M. & Richters, M.-A. (2020). *Podcasting as a tool to develop speaking skills in the foreign language classroom*, *The Eurocall review*, vol. 28, n°1, p. 40-56

Djezzar, A. (2024). *Les difficultés de la compréhension orale*. *Akofena*, 14(4), p. 31-44

<https://doi.org/10.48734/AKOFENA.N014.VOL.4.03.2024>

Dupuy, C. & Soulé, Y. (2021). *Les gestes professionnels dans le modèle de l'agir enseignant : les atouts d'un concept pour la recherche et la formation en didactique du français*. *Pratiques [en ligne]*, n°189-190. <https://doi.org/10.4000/pratiques.10099>

Ferroukhi, K. (2009). *La compréhension orale et les stratégies d'écoute des élèves apprenant le français en 2ème année moyenne en Algérie*. *Synergies Algérie*, (4), 273-280. <https://gerflint.fr/Base/Algerie4/ferroukhi.pdf>

Field, J. (2008). *Listening in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1093/elt/ccq026>

Fortin, M.-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche : Méthodes quantitatives et qualitatives*. Montréal, QC : Chenelière Éducation.

Fortin, M.-F., & Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche: Méthodes quantitatives et qualitatives (3e éd.)*. Canada : Chenelière Éducation.

Freire, P. (1968). *Pédagogie des opprimés*. Paris : Maspéro.

Freire, P. (1974). *Conscientisation et révolution*. Paris : Maspéro.

Frimousse, S. & Peretti, J.-M. (2020). *Produire du savoir et de l'action. Le vademecum du dirigeant-chercheur*. Paris : EMS Editions.

Garcia-Debanc, C. & Delcambre, I. (2002). *Enseigner l'oral*. *Repères* n°25, p.3-21;

Gil, R. (2024). *Neuropsychologie*. 8e édition. France: Elsevier Masson.

Ghontier, F. (2004). *Weber et la notion de « compréhension »*. *Cahiers internationaux de sociologie* vol. 1, n°116, p. 35-54.

<https://doi.org/10.3917/cis.116.0035>

Guichon, N. (2004). *Compréhension de l'anglais oral et TICE. Les conditions d'un apprentissage signifiant*. Thèse de doctorat. Université de Nantes.

Habib, M. ; Lavergne, L. & Caparos, S. (2018). *Perception* p. 96-127. Dans Marianne Habib, Louisa Lavergne & Serge Caparos. *Psychologie cognitive. Cours, méthodologie, entraînement*. France : Armand Colin.

Harkou, L. (2022). *Les pratiques enseignantes de l'oral à l'université algérienne : entre pratiques prescrites innovantes et pratiques effectives*. *Revue des sciences sociales Université Oum El Bouaghi*, vol. 9, n°3, p. 338-354

<https://asjp.cerist.dz/en/article/216498>

Ishikawa, F. 2009. *Impact des motivations sur le développement de la L2 en interaction didactique : représentations en français langue étrangère*. *Lidil* n°40, p.49-69. <https://doi.org/10.4000/lidil.2919>

Jimenez, M. (1997). *La psychologie de la perception*. France : Flammarion.

Jimenez, A. & Tadlaoui, J.E. (2018). *Guide méthodologique universitaire*. Presses de l'Université de Montréal. Canada.

<https://doi.org/10.4000/books.pum.7710>

Jodelet, D. (1989). *Les représentations sociales*. Paris : Presses universitaires de France.

Kandsi, A. & Kebaili, F. (2024). *L'apport du support audio-visuel sous-titré à la compréhension de l'oral et au vocabulaire en milieu universitaire*. *Analele Universitatii din Craiova*, vol. 46, n°1, p. 121-132

Lafontaine, L. (2010). *Activités de production et de compréhension orales : présentation de genres oraux et exploitation de documents sonores*. Montréal : Chenelière éducation.

Lamy, L. (2021). *Les effets des sous-titres dans une vidéo authentique sur l'apprentissage lexical d'une langue vivante étrangère*. *Master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation*. Université de Poitiers. France.

Lebrun, M. (2008). *L'oral au service de la compréhension en lecture : pour une littératie intégrée*. Dans L. Lafontaine, R. Bergeron & G. Plessis-Bélaïr (eds). *L'articulation oral-écrit en classe. Une diversité de pratiques*, pp. 105-120. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Lecordix, F. & Parpette, C. (2018). *Quelle relation entre discours oral naturel et document oral authentique en FLE ? Action didactique* vol.1, n°1, p. 18-30 <https://asjp.cerist.dz/en/article/199007>

Mebarki, L. (2016). *Les TICE au service du développement des stratégies inférentielles en compréhension orale*. *Volume 3(1)*, 25-38.

<https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/460/3/1/103291>

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2e éd.). De Boeck Supérieur

Moscovici, S. (2019). *Psychologie des représentations sociales. Textes rares et inédits*. Paris : Editions des archives contemporaines.

Nader-Grosbois, N. & Fiasse, C. (2016). *De la perception à l'estime de soi. Concept, évaluation et intervention*. Bruxelles : De Boeck supérieur.

OCDE (2022). *TALIS : Les enseignants, catalyseurs de talents. Rapport OCDE*. 4 mars 2022. France. <https://doi.org/10.1787/6bbc17d7-fr>

Pelletier, M.-A. (2022). *La conscience de soi des enseignantes et des enseignants à l'éducation préscolaire*. *Education et francophone* vol.50, n°2, p. 45-66. <https://doi.org/10.7202/1097034ar>

Pietro, J.-F., Fisher, C. & Gagnon, R. (2017). *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques*. Belgique : Presses universitaires de Namur.

Paxahoba, M. (2024). *L'interaction didactique et le rôle de l'enseignant à l'apprentissage de l'oral*. *Modern science and research* vol.3 issue 5, p.1585-1588. <https://doi.org/10.5281/zenodo.11403048>

Reverdy, C. (2017). *L'accompagnement à l'école : dispositifs et réussite des élèves*. Dossier de veille de l'Institut Français de l'Éducation n°119, Lyon, ENS de Lyon. <https://edupass.hypotheses.org/1162>

Robert, J. P. (2000). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Ophrys.

Roland, D. (2025). *Paulo Freire et la pédagogie des opprimés*. Dans Alain Boissinot; Anja Louka & Françoise Martin-Van der Haegen (2025). *Douze lectures pour repenser l'école. Perspectives vers demain*. *Administration et éducation*, n°186, p.29-38.

Roussel, S. (2019). *Quels entraînements permettent d'améliorer les compétences de compréhension de l'oral ? Conférence de consensus, langues vivantes étrangères*. http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2019/04/CCLV_Roussel_MEF-v2.pdf

Sales-Hitier, D. & Dupont, P. (2025). *Une évaluation pour soutenir l'enseignement et les apprentissages de l'oral : Le dispositif SEMO*. *Phronsis* vol. 14, n°1, p. 71-94. <https://doi.org/10.7202/1116125ar>

Schurmans, M.-N. (2011). *Expliquer, interpréter, comprendre : le paysage épistémologique des sciences sociales*. (2^e édition). Genève : Université de Genève. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:21879>

Schutz, A. (1987). *Le chercheur et le quotidien : phénoménologie des sciences sociales*. Méridiens Klincksieck.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000072690>

Simbagoye, A. & Gauthier, Y. (2012). *La pensée critique est-elle encouragée en formation du personnel enseignant ?* *Revue de la pensée éducative*, vol. 46, n°3, p. 234-251. <https://doi.org/10.11575/jet.v46i3.52199>

Soucy, E. (2016). *Quelle place pour l'oral dans les centres de littératie ?* *Language & Literacy*, numéro spécial francophone, vol.18, n°2, p. 1-16. <https://doi.org/10.20360/G2SC72>

Tomé, M. (2011). Réseaux et médias sociaux sur internet pour l'apprentissage de la prononciation d'une langue étrangère. *Revue de l'éducation à distance*, vol. 25, n°2, p. 11-23.

Tomé, M. (2009). Compétences orales et outils de communication Web dans un projet de télécollaboration pour l'apprentissage du français langue étrangère, *Revue de l'éducation à distance* vol.23, n°1, p. 107-126.

<https://www.ijede.ca/index.php/jde/article/view/578>

Tresnie, C. (2025). *Le dialogue pédagogique comme purification intérieure. Conférence « Enseignement de l'éthique, éducation morale et dialogues philosophiques. Université Louvain-la-Neuve. Belgique.*

<https://orbi.uliege.be/handle/2268/329645>

Vandergrift, L. (2007). Recent developments in second and foreign language listening comprehension research. *Language Teaching*, 40(3), 191-210.

Zarate, G. (2015). *Représentations de l'étranger et didactique des langues. Paris: Didier.*

Zehze, M. & Benseket, M. (2025). L'impact de l'outil informatique sur la compréhension orale chez les apprenants de 4eme année moyenne. *Enjeux, défis et perspectives.* <https://asjp.cerist.dz/en/article/262934>

Zidani, M. (2020). Les pratiques de l'enseignant universitaire algérien en classe face au numérique d'un enseignant formateur à un enseignant. *EL-Mouzhir* vol.1, n°2, p. 349-355. <https://asjp.cerist.dz/en/article/228773>

Zoghalmi, N. & Hilton, H. (2021). La compréhension de l'oral en langue étrangère. Dans *Pascale Leclercq, Amanda Edmonds & Elisa Sneed German. Introduction à l'acquisition des langues étrangères. De Boeck supérieur*, p. 145-161.