

L'expression orale chez les apprenants de FLE en Algérie

Oral expression in FFL learners in Algeria

* LABANE Mohamed El Bachir
labane.med@gmail.com
Université d'Oran 2 Mohamed Ben Ahmed, Algérie.
Laboratoire LAFRAMA
TAÏBI Mounya
Université Dr Tahar Moulay de Saïda, Algérie

Received: 03/06/2019

Accepted: 17/01/2020

Published online : 14/09/2020

LABANE Mohamed El Bachir

labane.med@gmail.com

Résumé :

S'exprimer aussi spontanément et librement que possible, à l'oral, s'avère être une utopie pour un apprenant de FLE en Algérie. Les constats, en ce sens, sont on ne peut plus clairs, l'apprenant ne parvient toujours pas à acquérir cette compétence. D'où cet article, dont l'objet est de proposer une perspective en matière de didactique de l'oral. Un procédé pédagogique associant jeux de rôle et grilles d'auto-évaluation. Le propos de cette recherche est qu'un travail à long terme basé sur la diversité des situations de communication et l'implication de l'apprenant dans son apprentissage, peut s'avérer être une voie vers l'efficacité dans l'enseignement de l'oral.

Mots-Clés :

Auto-évaluation ; Didactique de l'oral ; Expression orale ; Jeux de rôle ; procédé pédagogique.

ABSTRACT :

In Algeria, express yourself orally as spontaneously and freely as possible turns out to be a Utopia for a FFL learner. Findings are perfectly clear in that regard, the learner still cannot acquire this skill. Hence, this article aims to propose a perspective on oral expression didactics matter; a pedagogic process involving role-plays and self-assessment grids. The purpose of this research is that a long-term work based on the diversity of communication situations and the involvement of the learner in his learning may prove to be a route to efficiency in teaching oral expression.

Keywords:

Didactics of oral expression ; Oral expression ; Pedagogic process ; Role-play ; Self-assessment.

Introduction:

L'apprentissage du FLE tend à étendre chez l'apprenant aussi bien à l'oral qu'à l'écrit, la pratique des quatre compétences d'apprentissage : écouter/parler et lire/écrire. Ceci lui permet de construire graduellement sa connaissance de la langue française et d'en faire usage à des fins de communication et de documentation.

Depuis la réforme du système éducatif en 2003, la place de l'oral s'est vue revalorisée¹. L'avènement des nouvelles technologies et la mondialisation ont fait que l'oral, aujourd'hui, fait partie intégrante des programmes d'enseignement des différents paliers : primaire, moyen et secondaire.

* المؤلف المرسل

Concernant l'enseignement supérieur, un nouveau « socle commun »² dans la formation de licence en langue française accorde une place quasi égale à celle de l'écrit. Concrètement, une matière de compréhension et expression orale a été intégrée avec un volume horaire hebdomadaire de 3 heures. Dès lors, l'enseignement supérieur vise un objectif majeur, celui d'amener l'étudiant à s'exprimer aussi naturellement que possible avec un discours et un vocabulaire adaptés à la situation de communication.

Néanmoins, développer les compétences à communiquer à l'oral chez l'apprenant s'avère être un défi de taille et un travail de longue haleine pour un enseignant de langue étrangère, et ce, pour diverses raisons :

- en comparaison avec l'écrit qui constitue un support stable et rassurant permettant à l'apprenant de prendre son temps, de réfléchir à la façon la plus adéquate pour réinvestir ses acquis ; l'oral est un acte, une manifestation de la pensée spontanée, qui nécessite une adaptation quasi immédiate à n'importe quel contexte de communication ;
- le choix des activités (thèmes de discussions, exposés, débats, jeux de rôle, etc.), l'indisponibilité des moyens didactiques qui peut être un véritable handicap à ce genre d'activités...

En outre, selon de nombreuses études (Bouanani, 2008 ; Benammar, 2009 ; Boudjella, 2012) ainsi que la presse, l'étudiant en licence de français semble n'avoir toujours pas acquis ces compétences de compréhension et expression orale. Au niveau de l'expression, sa pensée se traduirait par le biais d'un vocabulaire et une syntaxe pauvres ainsi qu'un discours lacunaire non maîtrisé.

Cet état de fait nous a incité à nous intéresser à l'enseignement de l'oral et son efficacité. À ce propos, de nombreuses réflexions didactiques (Perrenoud, 1988 ; Bolton, 1987) ont été menées en ce sens afin de trouver le moyen qui permettrait enfin à l'apprenant d'acquérir cette compétence si primordiale. En conséquence, une meilleure exploitation des activités de jeux de rôle associées aux grilles d'auto-évaluation pourrait amener et l'enseignant et l'apprenant à atteindre leurs objectifs.

En fait, selon Cuq :

Le jeu de rôle est, en didactique des langues, un événement de communication interactif à deux ou plusieurs participants où chacun joue un rôle pour développer sa compétence de communication [...] Le jeu de rôle a aussi comme avantage de développer l'aptitude à réagir à l'imprévu, ainsi qu'à encourager l'expression spontanée. (2003 : 142)

Quant à l'auto-évaluation, selon le même auteur :

C'est une évaluation interne, et donc non certifiante, qui permet à l'apprenant, d'une part, d'apprécier le résultat, en terme d'acquisition, de ses efforts d'apprentissage, et, d'autre part, de porter un regard critique sur son apprentissage en tant que tel pour déterminer le degré de pertinence de ses choix didactiques. Ces appréciations constituent le feedback dont s'alimente la gestion du processus d'apprentissage (objectifs, modalités, moyens à mettre en œuvre). (2003 : 30)

D'où cette question : comment ces deux pratiques pédagogiques combinées peuvent-elles améliorer l'expression orale chez l'apprenant de FLE ?

Nous avons tenté de répondre à cette question à travers cette recherche en didactique du français langue étrangère, plus précisément la didactique de l'oral. Notre propos est d'éprouver ce concept pédagogique, en l'occurrence les grilles d'auto-évaluation associées aux jeux de rôle, et de démontrer qu'un travail plus ciblé sur l'oral en continu pourrait privilégier une communication autonome.

Méthode

Nous avons procédé à une étude comparative entre deux enregistrements audio effectués auprès de chacun des participants ayant pris part au « cadre de fiction » (Xu Yiru, 2014 : 3) relatif à un jeu de rôle. Il s'agissait pour nous :

- d'évaluer la prise de parole de chacun,
- d'évaluer la qualité du discours en fonction de la situation de communication,
- de démontrer comment les grilles d'auto-évaluation combinées aux activités de jeu de rôle améliorent l'expression orale.

Participants

Cette étude s'est déroulée dans l'une des salles de l'Université Dr Moulay Tahar de la wilaya de Saïda. Elle a eu lieu lors d'une séance de travaux dirigés d'expression orale d'une heure trente. Il est à noter qu'il s'agissait « d'un cadre institutionnel » (Xu Yiru, 2014 : 4) dans lequel s'est effectuée notre expérimentation.

Le nombre d'étudiants visé au départ était de 10, car notre recherche s'inscrit dans un paradigme qualitatif qui consiste à exploiter, explorer un procédé d'enseignement/apprentissage de l'expression orale. Quant à l'enseignante, elle est maître-assistante, chargée de la matière « expression orale ».

Cependant, il convient de noter que seuls 9 participants se sont portés volontaires à notre étude. Ce sont des étudiants inscrits en 3e année de licence en langue française.

Nous avons choisi de travailler sur les étudiants de 3e année licence de français, car ils sont censés avoir acquis un certain nombre de compétences relatives à la maîtrise de la langue française. À côté de cela, ils sont sur le point de décrocher leur diplôme et d'entrer dans le monde du travail. D'où le choix de l'activité de jeu de rôle à savoir : un entretien d'embauche.

Déroulement de l'expérimentation

Cette partie expérimentale s'est déroulée en 2 phases :

Phase d'imprégnation

Dans cette phase, nous avons procédé comme suit : l'enseignante responsable de la matière, participante à notre étude, était chargée de familiariser les étudiants avec le vocabulaire professionnel, leur expliquer ce qu'est un entretien, le genre de questions posées, l'enjeu d'un entretien d'embauche, et enfin de les préparer à la seconde phase de l'expérimentation.

Autrement dit, briefer les étudiants en précisant qu'il est primordial de bien construire son discours, organiser ses idées dans le but de convaincre l'embauteur qu'on est le candidat qu'il faut retenir.

Phase de mise en situation

Cette phase consiste à exploiter le procédé pédagogique susmentionné. Tel était l'objectif de notre recherche. Elle s'est effectuée en une seule séance afin d'éviter que certains étudiants ne soient plus avantagés que d'autres.

À ce propos, nous nous sommes inspiré des maximes de Grice³ pour l'élaboration des grilles d'auto-évaluation.

Lors de cette phase, il s'agissait de placer l'étudiant dans un cadre de fiction et simuler un entretien d'embauche. À cet effet, l'enseignante a joué le rôle de l'employeur et l'étudiant le rôle du postulant pour un poste d'enseignant. Les consignes du déroulement de l'activité ont été expliquées à chaque candidat : se présenter et répondre à cette question : pourquoi voulez-vous devenir enseignant ? (Ou faire carrière dans l'enseignement)

Après avoir saisi la consigne, un temps de 2 à 5 minutes a été accordé au participant afin de préparer son intervention (temps volontairement court pour favoriser la spontanéité). Puis, nous avons procédé au premier enregistrement où l'étudiant devait parler pendant une minute. Ensuite, après avoir écouté son propre enregistrement, il devait remplir une première grille d'auto-évaluation.

À la fin de cette première partie, un temps de 5 à 10 minutes a été accordé à l'intervenant en vue de prendre en considération les lacunes du premier jet et de réorganiser son discours pour une deuxième tentative. À la fin, il devait remplir une deuxième grille d'auto-évaluation. Celle-ci comporte les mêmes critères que la première à l'exception d'un autre élément de réponse, celui de la progression, que nous avons rajouté afin de vérifier s'il y a eu amélioration ou non par rapport au premier enregistrement.

Enfin, par souci d'objectivité, une autre grille d'évaluation formative a été mise au point pour évaluer chacun des deux enregistrements et lui attribuer une note. L'objectif était de confronter les résultats obtenus aux réponses données par les candidats. Pour ce faire, nous avons fait appel à un autre enseignant universitaire de langue française.

La transcription

Au fur et à mesure de notre analyse, nous avons choisi, par commodité, de reporter uniquement les passages ou les extraits qui ont été pertinents pour notre analyse.

Pour chaque extrait, nous avons donné les indications suivantes :

Exemple : A1 – E1 :

P : Bonjour

A1 : Bonjour Mme

* La lettre A : correspond à l'étudiant et le numéro indique l'ordre de passage de chaque étudiant.

* La lettre E : correspond à l'enregistrement et le numéro indique s'il s'agit du premier ou deuxième enregistrement.

* La lettre P : correspond à l'enseignante.

Il est à noter que les signes de ponctuation propres à l'écrit n'ont pas été utilisés. De plus, nous nous sommes inspirés de plusieurs grilles de conventions afin d'établir le tableau suivant :

/	Pause courte
---	--------------

//	Pause longue
...	Allongement
()	Description d'un comportement non verbale

Il convient de faire un rappel de notre corpus à savoir : deux (2) enregistrements audio de chaque participant, les deux (2) grilles d'auto-évaluation remplies par ce dernier, les notes attribuées aux étudiants pour chaque enregistrement, par l'enseignant évaluateur et enfin la transcription.

Notre analyse a été réalisée dans le souci de mettre, le plus possible, en évidence les résultats obtenus afin de les étudier. De ce fait, nous avons eu recours à des graphiques. Ceci nous a permis d'avoir une vision comparative assez révélatrice grâce à des courbes et des histogrammes groupés.

Résultats et analyse

Le premier enregistrement

La grille d'auto-évaluation 1 proposée aux étudiants lors du premier enregistrement comporte 12 critères avec trois possibilités de réponse : « oui », « non » et « pas encore ».

Nous avons constaté que pour le 1er critère à savoir la « production d'un message clair et fluide (sans passage à vide) » 8 étudiants sur 9 ont répondu par l'affirmative.

Cependant, les énoncés produits par les étudiants contenaient beaucoup d'interjections et du non-sens, en voici quelques exemples :

Extrait 1 : A2-E1 ; A5-E1 ; A7-E1

- A2 : « *premièrement, euh... J'ai choisi la langue française et... euh... j'ai toujours aimer d'être euh... aimer d'être entourée par les enfants et le donner euh... Le donner exemple euh... d ... euh... d'étudier cette langue euh... de s'aimer cette langue euh... de la pratiquer. »*
- A5 : « *je m'appelle S. Fadila euh... j'ai vingt et un an [vêteētâ] je euh... j'ai un licence de français j'ai un licence d'euh... je veux travailler euh... j'ai toujours de devenir j'ai toujours le désire de devenir une enseignante pour euh... // »*
- A7 : « *par ce que j'aime beaucoup cette langue, c'est un langue vivante et élégance bien sûr pour moi et... euh... j'ai choisi cette spécialité pour devenir euh... enseignante et faire apprendre la nouvelle génération ».*

Concernant le 2e critère « articulation et prononciation claires selon le français standard » les intervenants ont été unanimes en répondant « oui ». Selon eux, ils sont formels lorsqu'il s'agit de la prononciation et l'articulation conformément au français standard. Toutefois, à l'écoute de leurs enregistrements on peut relever des liaisons fautives, comme nous l'avons mentionné ci-dessus extrait 1, de même l'articulation qui est loin d'être conforme chez les participants suivants : A2, A5, A6, A7.

Concernant le 3e critère relatif à l'« Emploi de termes justes et précis au regard de la situation de communication », huit étudiants sur neuf ont répondu « oui » contre un seul, qui a répondu « pas encore ». Toutefois, compte tenu des résultats obtenus, nous avons remarqué que les intervenants

n'ont pas suffisamment employé de termes justes et précis, car leurs interventions ont duré moins d'une minute.

Quant à l'«*utilisation d'un vocabulaire professionnel*», les candidats sont partagés. En effet, trois d'entre eux pensent avoir utilisé un vocabulaire professionnel, cinq estiment ne pas être encore capables de le faire et enfin un seul a répondu par «*non*». Là encore, les participants n'ont pas intégré le concept du jeu de rôle. Cela s'est traduit par une inadaptation à la situation de communication.

Pour l'«*utilisation de phrases complètes*», huit étudiants sur neuf pensent avoir été capables d'utiliser des phrases complètes à l'oral contre un seul. Il faut dire que non. Il s'agissait d'un enchaînement d'idées mal organisées truffé d'allongements et d'interjections. Exemples :

Extrait 2 : A3-E1 ; A5-E1

- A3 : « *eh... je voulais toujours eh... par ce que j'aime bien faire apprendre aux enfants la langue française [...]* ».
- A5 : « *j'ai toujours le désir de devenir une enseignante eh... par ce qu'eh... j'ai eh... j'aime de transmettre eh... Des informations aux apprenants eh... des eh... aux apprenants eh... et au même temps c'est une eh... le domaine de l'enseignement [...]* »

Nous pouvons dire que pour les critères suivants : «*emploi de structures de phrases qui répondent aux règles de la langue*» ainsi que le «*respect des accords en genre, en nombre ou en personne*», les participants ont une fois de plus été formels en répondant tous par l'affirmative.

Là encore, nous avons constaté que les réponses données par les candidats ne reflètent pas la réalité des choses. En analysant leurs productions, il se trouve que beaucoup de fautes d'accord en genre et en nombre ont été commises de même pour la syntaxe comme nous le voyons dans cet exemple :

Extrait 3 : A2-E1 ; A5-E1 ; A7-E1

- A2 : « *C. L eh..., étudiante eh... j'ai un licence français, [...]* aimer d'être entourée par les enfants *et le donner eh... le donner exemple eh... d ... eh... d'étudier cette langue eh... de s'aimer cette langue eh* »
- A5 : « *[...] Premièrement, pour eh... pour eh... encourager l'élève eh... et eh... encourager l'élève et eh... d'obtenir... et encourager l'élève et donner une graduation très fréquente à notre génération* ».
- A7 : « *c'est un langue vivante et élégance bien sûr pour moi* ».

Quant aux critères 9, 11 et 12 à savoir : «*production d'un discours structuré et cohérent, « le temps de parole : une minute minimum* » et la «*compréhension de la question ou le sujet*», les étudiants ont une nouvelle fois été unanimes et pensent avoir été capables de produire un discours cohérent, de respecter le temps de parole qui leur a été accordé et d'avoir bien saisi l'objet de la question. Or, les extraits ci-dessus prouvent le contraire et vont dans le même sens que notre constat de départ à savoir : la pensée de l'apprenant se traduit par le biais d'un vocabulaire et une syntaxe pauvres ainsi qu'un discours lacunaire non maîtrisé.

Seuls quatre sur neuf étudiants ont réussi à produire un discours plus ou moins cohérent : A1, A3, A4 et A9. Quant au respect du temps de parole d'une minute, aucun étudiant n'a réussi à le faire.

Enfin, pour les critères 8 et 10, « *utilisation des articulateurs logiques* » et « *emploi suffisant d'argument pour convaincre* », six participants ont déclaré avoir fait appel aux connecteurs logiques, deux d'entre eux ont répondu « *pas encore* » et un seul qui a été formel en déclarant ne pas avoir fait appel aux articulateurs. S'ils ont employé suffisamment d'arguments pour convaincre l'interlocuteur, trois pensent l'avoir fait et six ont estimé ne pas être encore capables de réaliser cette tâche.

Deuxième enregistrement

La deuxième grille d'auto-évaluation, utilisée lors du second enregistrement, comporte les mêmes critères que la première excepté un quatrième élément de réponse relatif à la progression du participant par rapport à sa première tentative ; un « + » s'il y a eu progrès, un « = » s'il n'y a pas eu d'évolution et enfin un « - » s'il y a eu régression. Par conséquent, nous avons choisi d'analyser les données liées à la progression séparément.

Concernant cette deuxième grille d'auto-évaluation, une nette évolution a été relevée quant aux réponses des étudiants. En effet, ces derniers ont été unanimes en répondant « *oui* » à la majorité des critères excepté le 3e, 4e et 10^e critère.

À ce propos, huit participants pensent avoir été capables d'utiliser des termes justes et précis au regard de la situation de communication contre un seul qui estime qu'il n'arrive toujours pas à le faire. Concernant, l'utilisation d'un vocabulaire professionnel, d'après les résultats nous avons remarqué une amélioration : six étudiants déclarent avoir effectivement fait appel à un vocabulaire professionnel, mais trois d'entre eux ont répondu « *pas encore* ». En outre, s'agissant du critère dix par rapport à la 1^{re} grille d'auto-évaluation, huit intervenants affirment avoir utilisé suffisamment d'arguments pour convaincre l'interlocuteur contre un seul qui a répondu « *pas encore* ».

Manifestement, après avoir pris conscience des critères de la première grille d'auto-évaluation, les étudiants se sont investis davantage lors du second enregistrement, ils ont mieux organisé leurs discours. Même si pour certains il y avait encore des lacunes. Voici un exemple :

Extrait 4 : A3-E2

- A3 : « *alors être une enseignante, euh... nous donne toujours la possibilité d'être un acteur dans un système éducatif euh... faire apprendre aux enfants et... apprendre avec eux euh... nous donne toujours l'opportunité d'avoir d ... d ... d'avoir... de faire un échange et... de connais.... de faire un échange et d'euh... connaissance avec eux et cela nous permet d'avoir euh... une nouvelle ouverture et de découverte sur le monde. »*
- A5 : « *si... euh... si je... je voudrais bien être enseignante c'est par ce que j'éprouve une énorme admiration pour ce secteur et... encore plus pour la langue française euh... du coup, je souhaiterais bien transmettre le maximum de savoirs pour les élèves voire nos étudiants et... d'une autre part j'aimerais bien que ça soit un bon terrain pour euh... je euh... puisse euh... pour que je puisse expérimenter mes outils didactiques comme ça je*

serai euh... une bonne didacticienne et pédagogue au service de l'évolution des méthodes de l'enseignement de mon pays. »

Nous avons aussi noté la disparition totale de la réponse « non », et les participants ont été formels et positifs pour la plupart des critères de la seconde grille.

Progression

Il faut dire que pour ce quatrième élément de réponse dans la deuxième grille d'auto-évaluation qui consiste à déterminer s'il y a eu une évolution positive, négative ou dire que rien n'a changé, les candidats n'avaient pas vraiment compris la consigne, et ce, après plusieurs explications. Cela s'est manifesté par l'absence de réponses chez certains et des réponses incohérentes chez d'autres.

Premier élément relevé : aucune régression signalée par rapport au premier enregistrement. De plus, un participant n'a pas donné de réponse pour quasiment tous les critères excepté le 8^e et le 10^e. Ajoutons à cela que les étudiants pensent s'être améliorés dans 7 critères sur 12, notamment pour ce qui est de la production d'un message clair et fluide, l'utilisation d'un vocabulaire professionnel, de phrases complètes, les structures phrastiques selon les règles, l'emploi d'articulateurs logiques, la production d'un discours cohérent et l'emploi suffisant d'arguments pour convaincre. Pour les 5 critères restants, les avis étaient partagés et penchaient beaucoup plus pour aucun changement par rapport au premier enregistrement.

Qu'en est-il à présent des notes réelles obtenues par les étudiantes ?

Analyse des notes attribuées aux participants

Cette partie de notre expérimentation consiste à confronter les notes qui ont été attribuées aux candidats à leurs réponses données pour renseigner les deux grilles d'auto-évaluation. Pour y parvenir, nous avons élaboré une grille d'évaluation formative qui a servi à évaluer les deux productions orales réalisées par chacun des étudiants. Il s'agissait des mêmes critères que ceux proposés dans les grilles d'auto-évaluation conçues pour les étudiants, mais reformulés. Le barème de notation étant fixé sur 20.

Dans les graphiques suivants, nous remarquons les résultats obtenus par les étudiantes :

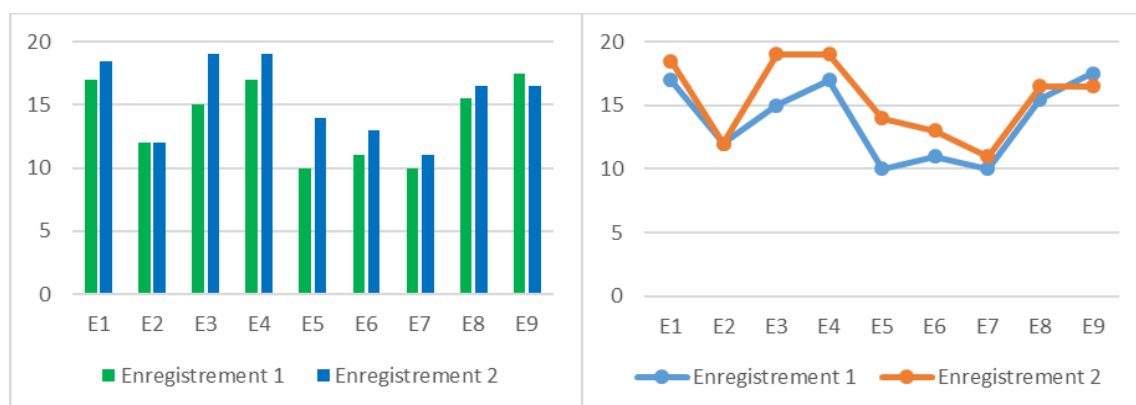


Fig.1. Notes attribuées aux étudiants.

Fig.2. Progression des notes

Sur la figure 1, nous avons les résultats des deux notes relatives à chaque enregistrement, et ce, pour l'ensemble des neuf étudiants. D'après la qualité des productions orales lors des enregistrements, nous avons remarqué que les participants ont été très optimistes et subjectifs quant à leur auto-

évaluation, vu qu'ils ont répondu par « oui » à la plupart des critères. Autrement dit, leurs réponses ne concordaient pas avec leurs notes.

D'un autre côté, toutes les notes du second enregistrement représentent une progression et une amélioration par rapport au premier excepté deux cas : le premier, l'étudiant 2 a obtenu la même note pour ses deux prestations orales et le second, l'étudiant 9 a vu sa note régresser d'un point.

Interprétation des résultats

À travers cette expérimentation, qui consistait à éprouver le procédé pédagogique des grilles d'auto-évaluation associées aux jeux de rôles, nous pouvons dire que les étudiants de 3^e année licence en français sont rebutés par l'idée d'être évalués, vu la réticence, signalée lors du déroulement de l'expérimentation, dont ils ont fait preuve.

De plus, un constat s'impose : les participants ne sont pas ou pas assez confrontés aux jeux de rôle et les diverses situations de communication qu'ils peuvent offrir, car au premier abord, lors du premier enregistrement, ils avaient du mal à « démarrer », la spontanéité et la capacité de s'adapter à n'importe quelle situation de communication n'étaient pas au rendez-vous. Or, c'est exactement ce que l'on attend des étudiants au terme de leur formation.

Leurs premières prestations orales étaient lacunaires. Les candidats étaient incapables de réinvestir les acquis de leurs trois années de formation durant au moins une minute.

Par ailleurs, il est sans conteste que les étudiants n'ont jamais eu recours à des grilles d'auto-évaluation lors de leur formation, car nous avons relevé, lors de cette étude, qu'ils n'avaient pas assez de recul pour s'autoévaluer. Effectivement, leurs réponses étaient subjectives dans le but de démontrer quelque chose de contraire à la réalité des faits. En outre, ils n'avaient pas compris l'objectif premier d'une auto-évaluation qui est la vérification objective de ses propres acquis (Chamond et Plessala, 2011 : 09) ; chose que nous avons découverte lors de la confrontation de leurs réelles notes aux réponses qu'ils ont fournies pour remplir les grilles.

Cependant, une fois cette réticence à être évalué dépassée, après avoir eu un aperçu de leurs premières tentatives ainsi que les critères inclus dans la grille d'auto-évaluation, les étudiants se sont impliqués et appliqués dans leur tâche. Manifestement, ils voulaient tous donner une meilleure version de leurs discours lors de la deuxième tentative d'enregistrement. Autrement dit, les participants ont fini par réaliser de meilleures productions, notamment avec une assurance dans leurs voix, des idées mieux organisées et un discours plus cohérent comme nous pouvons le voir grâce aux résultats de la figure 2.

Conclusion

L'expression orale qualifiée de savoir « non-enseignable » (Lafontaine et Préfontaine, 2007), à juste titre, du fait de l'immense difficulté que cela représente en termes de temps, d'énergie et de ressources relatives à l'enseignement de cette compétence primordiale, car la parole est l'objet d'un enseignement et le moyen d'un apprentissage et c'est en parlant que l'apprenant apprend à parler.

Il s'avère que les apprenants éprouvent encore beaucoup de difficultés lorsqu'il s'agit de prendre la parole, car leurs interventions se résument à des phrases incomplètes voire des mots, et ils sont

incapables de tenir un discours spontané pendant plus d'une minute. Autrement dit, ils pratiquent rarement cette langue, à proprement parler, à l'intérieur de la classe ou à l'extérieur, si l'on se réfère à leurs enregistrements.

L'étude comparative entre les deux enregistrements, réalisés auprès de chaque participant, a révélé une nette amélioration par rapport à leurs premiers essais. Le cadre de fiction, grâce au jeu de rôle, a eu l'effet escompté. Cela a incité les étudiants à mobiliser leurs connaissances personnelles et langagières afin de s'adapter à la situation de communication telle que proposée lors de ce genre d'activité. Varier les jeux de rôle, c'est varier les cadres de fiction. Ainsi, l'apprenant pourra développer sa compétence de communication et surtout son autonomie, car il s'agit de l'un des objectifs majeurs de toute formation dont le but est l'acquisition d'une langue.

Somme toute, le procédé pédagogique des jeux de rôle associés aux grilles d'auto-évaluation s'est avéré être un moyen efficace pour développer la compétence de l'expression orale chez les apprenants, bien entendu avec des critères de grille d'auto-évaluation pertinemment définis, des consignes bien établies et des activités de jeux de rôles choisis en fonction des besoins des apprenants. Il s'agira d'un travail à long terme et les outils didactiques sont à développer pour une efficacité plus concrète en ce sens.

Liste Bibliographique:

- Benamar, Naima. (2009). L'enseignement/Apprentissage du FLE : Obstacles et Perspectives. *Synergies Algérie*. (7), 277-288
- Bolton, Sibylle (1987). *Évaluation de la compétence communicative en langue étrangère*. Paris : Hatier.
- Bouanani, Fari. (2008). L'enseignement/apprentissage du français en Algérie : état des lieux. *Synergies Algérie*. (3), 227-234.
- Boudjellal, Amina. (2012). Réflexion sur la didactique de l'oral en milieu universitaire algérien. *Synergies Algérie*. (15), 121-129
- Chamond, L et Plessala, S. (2011). Evaluer pour permettre l'implication de l'élève dans son apprentissage. (Mémoire professionnel de deuxième année, Master Métiers de l'enseignement scolaire, Grenoble, France). Repéré à : <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00739411/document>
- CUQ, Jean-Pierre (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE international.
- Grandmont, N. (1997). *La pédagogie du jeu : Jouer pour apprendre*. Bruxelles : De Boeck université.
- Lafontaine, et Préfontaine, C. (2007). "Modèle didactique descriptif de la production orale en classe de français langue première au secondaire". *Revue des sciences de l'éducation*. 33 (1), 47-66. <http://id.erudit.org/iderudit/016188ar>
- Perrenoud, P. 1988. « À propos de l'oral ». Repéré à : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1988/1988_14.html
- Réjeanne Côté et Jacinthe Tardif. (2011). *Élaboration d'une grille d'évaluation*. Groupe ECEM : Atelier pédagogique à l'intention des enseignants universitaires. Québec, Canada. Repéré à :

http://pedagogie.quebec.ca/portail/sites/ptc.quebec.ca.pedagogie/files/R%C3%A9pertoire%20de%20ressources/grilles_eval_cahier_participant.pdf

Yiru Xu. (2014, juin). *Évaluation de l'oral chez les débutants en français langue étrangère : Etude du jeu de rôle*. Communication présentée au Colloque international des Etudiants chercheurs en Didactique des langues et en Linguistique. Grenoble, France. CEDIL14 <hal-01252392>. Disponible sur : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01252392/document>.

Notes

¹ Document d'accompagnement du programme de français, cycle primaire. Ministère de l'Education Nationale 2016.

² Arrêté n° 500 du 28 juillet 2013 fixant le programme des enseignements du socle commun de licences du domaine « Lettres et Langues Etrangères ». Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique.

³ Grice (1979) développe ce principe de coopération en neuf maximes, qu'il classe en quatre catégories : maxime de quantité, maxime de qualité, maxime de relation et maxime de manière. https://fr.wiktionary.org/wiki/maximes_de_Grice consulté le 16/03/2018