



RÉPUBLIQUE ALGÉRIENNE DÉMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE
CENTRE UNIVERSITAIRE BELHADJ BOUCHAIB – AIN TÉMOUCHENT
DÉPARTEMENT DES LETTRES ET DE LANGUE FRANÇAISE

Mémoire pour l'obtention du diplôme de Master en didactique des
langues

La performance de la compétence d'expression orale :

Analyse des obstacles.

**Cas des apprenants de 3^{ème} année LMD du Centre Universitaire
Belhadi Bouchaib Ain Témouchent.**

Présenté par :
NEKHOUET BELALEUG Yousra

Sous la direction de :
M. BELKADI Mokhtar

Membres du jury :

Président : M. SAID BELARBI Djeloul (M.C.A)

Examineur : M. DAHOU Ahmed (M.A.A)

Rapporteur : M. BELKADI Mokhtar (M.A.A)

Soutenu, le 18/ Juin / 2020



RÉPUBLIQUE ALGÉRIENNE DÉMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE
CENTRE UNIVERSITAIRE BELHADJ BOUCHAIB – AIN TÉMOUCHENT
DÉPARTEMENT DES LETTRES ET DE LANGUE FRANÇAISE

Mémoire pour l'obtention du diplôme de Master en didactique des
langues

La performance de la compétence d'expression orale :

Analyse des obstacles.

**Cas des apprenants de 3^{ème} année LMD de Centre Universitaire
Belhadi Bouchaib Ain Témouchent.**

Présenté par :
NEKHOUET BELALEUG Yousra

Sous la direction de :
M. BELKADI Mokhtar

Membres du jury :

Président : M. SAID BELARBI Djeloul (M.C.A)

Examineur : M. DAHOU Ahmed (M.A.A)

Rapporteur : M. BELKADI Mokhtar (M.A.A)

Soutenu, le 18/ Juin / 2020

Remerciements

J'exprime ma reconnaissance et ma gratitude à M. BELKADI Mokhtar mon directeur de mémoire qui a eu la bienveillance de me guider dans cette recherche.

Je remercie également tous mes enseignants de français langue étrangère et tout le personnel de l'Institut des Langues Étrangères et notamment le département du français.

Merci aussi à toute ma famille et notamment à mes parents qui ont fait un énorme sacrifice pour consentir des efforts plus soutenus afin de veiller à ce que mon expectance soit une réalité.

Je remercie les membres du jury qui ont accepté de participer à l'évaluation de ce mémoire.

Finalement, ma reconnaissance va à tous ceux qui ont contribué par leur aide et leur critique à réaliser ce projet.

*À la mémoire de
notre feu de la
nation*

AHMED

GAID Salah

Table des matières

| | |
|---|----|
| INTRODUCTION GENERALE..... | 9 |
| Partie I | 11 |
| Cadrage théorique Généralités sur l’oral, telles que les enjeux, les difficultés et les stratégies communicatives. | 11 |
| 1. Difficultés de l’enseignement de l’oral : | 13 |
| 2. Définition de l’oral : | 14 |
| 2.1 À travers les dictionnaires : | 14 |
| 2.2 En didactique des langues : | 14 |
| 3. Qu’est-ce que l’expression orale ? | 14 |
| 3.1 Les caractéristiques de l’expression orale : | 15 |
| 3.2 L’expression orale et ses compétences : | 15 |
| 4. Qu’est-ce qu’une compétence communicative ? | 16 |
| 5. Qu’est-ce que la performance ? | 17 |
| 6. L’évaluation de la performance et de la compétence | 17 |
| 7. Les facteurs influant sur la communication orale..... | 18 |
| 8. Stratégies communicatives pour déverrouiller la parole | 20 |
| Partie II | 11 |
| Stratégies de résolutions de problèmes de communication orale..... | 11 |
| Cadre conceptuel et précisions terminologiques Quelques définitions..... | 11 |
| 1. Stratégies de résolutions de problèmes de communication orale..... | 23 |
| 1.1 Cadre conceptuel et précisions terminologiques..... | 23 |
| 1.1.1 Quelques définitions : | 23 |
| 2.1 Typologie des différentes stratégies | 24 |
| 2. Concepts-clés mise en pratique | 26 |
| Partie III..... | 28 |
| Protocole d’expérimentation | 28 |

| | | |
|-------|---|----|
| 1. | Méthodologie..... | 29 |
| 1.1 | Questionnaire destiné aux apprenants..... | 29 |
| 1.1.1 | Le questionnaire des apprenants et sa conception..... | 30 |
| 2.1.1 | Recueil des données corpus apprenants | 31 |
| 2.1 | Questionnaire destiné aux enseignants..... | 37 |
| 2.2.1 | L'objectif du questionnaire des enseignants et sa conception..... | 37 |
| 3.2.1 | Recueil des données corpus enseignants | 38 |
| 2. | Analyse des résultats | 40 |
| 2.1 | Analyse 1 : corpus apprenants..... | 40 |
| 2.2 | Conclusion Analyse 1/apprenants | 42 |
| 2.3 | Analyse 2 : corpus enseignants | 42 |
| 2.4 | Conclusion analyse 2/enseignants..... | 43 |
| | Conclusion générale | 45 |
| | Conclusion générale | 46 |
| | Références bibliographiques | 49 |
| | Ouvrages..... | 49 |
| | Dictionnaires | 50 |
| | Annexes | 51 |
| | Appendice 1 : Questionnaire/enseignants | 51 |
| | Appendice 2 : Réponses/enseignants | 51 |
| | Appendice 3 : Questionnaire/apprenants..... | 51 |
| | Appendice 4 : Réponses/apprenants | 51 |

INTRODUCTION GÉNÉRALE

L'idée nous est donc venue de mener ce travail de recherche inspiré d'abord par l'expérience de mon père en tant qu'enseignant chercheur de français mais aussi par le noble exercice d'enseigner, un métier dans lequel nous avons eu une courte et modeste expérience de deux mois comme enseignante de français au collège.

Notre détermination à mener à bien cette contribution était malheureusement confrontée à des circonstances défavorables qui ont ralenti l'avancement du travail. La pandémie actuelle de COVID-19 qui a entraîné des difficultés exceptionnelles et sans précédent pour les autorités compétentes responsables du système national de contrôle de la sécurité sanitaire. Toutefois, il était raisonnable de s'attendre à ce que tous les délais s'allongent, du seul fait de la perturbation générale des services affectant la société dans son entier.

Dans ces circonstances, anticiper l'expérimentation et la rédaction du cadrage théorique semble être une réserve raisonnable. D'une façon générale, le télétravail était devenu la norme et c'est ce qui nous a permis d'achever ce mémoire et d'aller jusqu'au bout de nos recherches pour présenter un travail qui a pour but d'élucider certaines attitudes comportementales et cognitives liées strictement au langage et de les insérer dans un contexte didactique.

L'aboutissement de la performance d'expression orale et des habilités de communication demeure une compétence et un véritable outil d'aptitude que rarement les apprenants de langues étrangères atteignent. Comme l'affirment Cuq et Gruca :

« L'association entre le verbal et le gestuel, les traits émotionnels et l'implicite que véhicule l'oral et toutes les formes d'interaction sont autant de facteurs qui complexifient le domaine et peuvent être sources de blocage pour un étudiant étranger ». (2005 : 179)

Les deux auteurs exposent nettement que la variété des composantes de l'expression orale peut être en effet à l'origine d'obstacles. Une autre recherche en didactique de l'oral¹ récemment menée en Algérie a démontré que la source de

¹ NEKHOUE BELALEUG Abdelkader, 2018, conception d'un environnement d'apprentissage interactif : un dispositif pour améliorer l'expression orale chez les apprenants du département de français.

déficience de la performance d'expression orale est stratégique et que sa congestion serait corrélée au bon choix des efforts, voire des stratégies de surmonter les lacunes.

Pour que les apprenants du département de français atteignent cette performance et résolvent cette difficulté, de nombreuses recherches² proposent l'emploi de stratégies de communication. Selon Bialystok (1990, p. 1), « les efforts de surmonter ces lacunes s'appellent des stratégies de communication ».

Enfin qu'il serait envisageable de s'orienter vers une nouvelle étude³ à ce propos afin d'analyser et, si possible de mettre à jour les points et les aspects qui n'auraient pas permis une amélioration de la performance en expression orale de FLE.

Pour mieux cerner les enjeux liés aux questions de la performance d'expression orale, cette contribution s'intéressera aux obstacles contraignant les apprentissages et les enjeux liés à l'oral pour l'adaptabilité sociale et la réussite scolaire. Ainsi, l'interrogation qui se pose est de savoir si l'emploi de ces efforts, voire de ces stratégies (interaction, conversation et reformulation...) améliore la performance de l'expression orale et contribue au déverrouillage de la parole.

Problématique

Quels sont les lacunes et les obstacles qui empêchent une meilleure performance en expression orale du FLE chez les étudiants de la 3^{ème} année LMD ? Comment améliorer cette performance et contribuer au déblocage de la parole ? Quelles stratégies de communication voire (les efforts de surmonter des lacunes) sont-elles envisagées pour surmonter ces obstacles ?

Hypothèses :

Enfin que les concepts étant définis et opérationnalisés, nos hypothèses peuvent maintenant être formulées. Il convient de parler de deux hypothèses de recherche car notre étude vise plusieurs objectifs :

a. La spontanéité et la fluidité avec lesquelles les étudiants naviguent d'une idée à une autre dans leur langue maternelle, voire (le maghrébi), seraient constamment anéanties par des lacunes dans leur connaissance d'une langue seconde, voire (langue étrangère).

b. L'enseignement-apprentissage des stratégies de communication assignées par le cadre européen commun de référence (CECR) pourrait améliorer la performance des étudiants en expression orale.

² Cf. Tarone (1977), Faerch et Kasper (1983) et Bialystok (1990).

³ Un mémoire de master (2019/2020) sous la direction de M. BELKADI Mokhtar.

Compte tenu des objectifs de notre recherche, nous avons sélectionné un outil de recueil des données afin de construire des corpus. Le traitement de ces derniers a fait l'objet de toute notre attention.

Pour réaliser notre étude, nos corpus étaient composés de données scripturales (questionnaires). Si notre thèse telle que nous l'envisageons est valide (si l'enseignement-apprentissage des stratégies assignées par le CECR améliore la performance des apprenants et résout l'obstruction de la parole) notre dispositif de recherche comporte deux phases.

Nous avons premièrement cherché à savoir ce que les apprenants sujets de notre enquête pensent de leur performance orale en classe de FLE et plus particulièrement de la place et des raisons de leurs obstacles en expression orale. Deuxièmement, Par la suite, nous avons adressé un questionnaire aux enseignants de FLE encadrants le public de département de français, visant à mettre en évidence le pourquoi de ces blocages et quelles sont les stratégies mises lors d'une activité d'expression orale pour surmonter ces lacunes.

À partir de ces deux corpus, nous avons élaboré des apports empiriques qui nous ont permis de présenter les grandes lignes de la recherche et ainsi expliqué les fondements de nos hypothèses.

Ce sont ces grandes lignes, ces fondements et ces rubriques qui constituent l'aspect général de notre travail de recherche, que nous entamerons par une partie théorique qui portera sur des généralités sur l'oral, telles que les enjeux, les difficultés et les stratégies communicatives tout en s'interrogeant sur le type d'oral à enseigner et sur les conduites discursives à travailler dans les cours d'oral.

La deuxième partie de ce travail sera d'ordre pratique. Elle débutera par un cadre conceptuel dans lequel nous essayerons de donner des définitions de ces stratégies et d'en faire une brève typologie.

La troisième quant à elle comporte un descriptif de l'enquête que nous avons menée, une analyse de ses résultats et une conclusion.

Partie I

Cadrage théorique Généralités sur l'oral, telles que les enjeux, les difficultés et les stratégies communicatives.

Cette première partie porte sur les différentes définitions du concept « Expression orale » ainsi que sur les spécificités des facteurs influent sur la communication orale et le blocage des apprenants telles que « l'anxiété, l'inhibition, connaissances limitées de la langue ». En outre, l'usager d'une langue utilise des stratégies non seulement, pour mobiliser et équilibrer ses ressources mais aussi, pour mettre en œuvre des aptitudes et des opérations. Ces stratégies utilisées vont l'aider de répondre aux exigences de la communication en situation réelle. Cette partie met en évidence tous ces aspects en s'interrogeant sur les difficultés et même sur le genre du fait que beaucoup d'enseignants et pédagogues se demandent quel oral enseigner, quelles stratégies de communication utilisées dans la résolution de problèmes.

1. Difficultés de l'enseignement de l'oral :

Il convient au début de signaler que ce n'était pas bien défini dans les manuels⁴ scolaires de travailler l'oral. Autrement dit il n'y a pas de matière servant comme contenu pour un cours d'oral. La quasi-totalité des exercices proposés sont centrés sur un écrit oralisé : lecture, dictée et grammaire. Le peu d'oral qu'on trouve dans ces manuels se manifeste par des jeux de rôles que les apprenants sont appelés à apprendre par cœur et à reproduire par la suite ainsi que d'autres activités de mémorisation telles que l'apprentissage de récitations et de chants courts. Il y a aussi des enseignants qui s'efforcent de mettre en place des petites activités pour compenser ce manque : lecture d'histoires et de contes pour travailler la compréhension orale ainsi que plein d'autres activités qui ont toutes contribué à l'amélioration de notre allocution en langue étrangère (le français dans notre cas). C'est donc une charge supplémentaire qui n'est pas toujours évidente à gérer pour les enseignants, surtout quand on a un programme et qu'on est chargé de le finir.

Ainsi, le langage parlé, la parole, le parler quel que soit son appellation ; l'oral s'évapore, tandis que l'écrit reste enraciné, l'oral ne laisse pas une trace et nécessaire pour son étude des enregistrements techniques. Les productions orales ne peuvent être sérieusement analysées que si l'on peut les réécouter plusieurs fois.

⁴ Selon une étude réalisée sur l'enseignement/apprentissage de l'oral, entre pratique de classe et manuels scolaires, Dr .NEKHOUET BELALEUG.A (Mai 2012).

2. Définition de l'oral :

2.1 À travers les dictionnaires :

Nous allons présenter ci-dessous la définition du terme « oral » selon des différents dictionnaires. En effet, nous avons constaté qu'il y a une similitude entre les définitions.

Selon le Robert dictionnaire d'aujourd'hui, l'oral est défini comme : « opposé à l'écrit, qui se transmet par la parole, qui est verbal ».⁵

Selon le petit Larousse illustré, l'oral signifie : « fait de vive voix, transmis par la voix (par opposition à l'écrit) témoignage oral. Tradition orale qui appartient à la langue parlée ».⁶

Le dictionnaire encyclopédique HACHETTE a défini l'oral comme transmis ou exprimé par la bouche. La voix qui a rapport à la bouche.⁷

2.2 En didactique des langues :

Selon J.P.CUQ l'oral désigne le domaine de l'enseignement de la langue qui comporte l'enseignement de la spécificité de la langue orale et son apprentissage au moyen d'activités d'écoute et de production conduite à partir de textes sonores si possibles authentiques.⁸

L'oral, selon M. RISPAIL « semble être un concept quasi vide de sens » un terme très ambigu que l'on ramène presque toujours à des notions telles que « parler », « communiquer » et « s'exprimer ». Donc, réfléchir à une définition de l'oral oblige à prendre en compte tous les mécanismes, toutes les stratégies qui entrent en jeu dans l'échange oral.

3. Qu'est-ce que l'expression orale ?

Dans un cadre d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, l'expression orale est une compétence qui consiste à s'exprimer oralement dans des diverses situations de communication pour transmettre un message,

« L'expression orale a connu un grand essor. Depuis quelques années, la communication orale est passée au premier plan des priorités de la didactique des »

⁵ Dictionnaire le Robert d'aujourd'hui. (1991). Canada : Alain-Ray, p.700.

⁶ Dictionnaire le petit Larousse illustré. (2012). Paris : Larousse, p.720.

⁷ Dictionnaire encyclopédique. (1995). Paris : Hachette, p.1346.

⁸ CUQ Jean Pierre. (2002). *Dictionnaire Pratique de didactique du FLE*, France : Ophrys, p.120.

*langues. De nombreuses recherches ont été faites afin d'avoir une meilleure connaissance de fonctionnement de l'oral et les répercussions sont très nettes dans le matériel pédagogique ».*⁹

L'expression orale, rebaptisée production orale depuis les textes du cadre européen commun de référence (CECR), est une compétence acquise progressivement par les apprenants pour s'exprimer dans différentes situations de communication en français. Il s'agit d'une interaction entre un émetteur et un récepteur qui fait appel à la capacité de comprendre l'autre, bien évidemment à une capacité qu'il faut travailler en rigueur et en exactitude.

3.1 Les caractéristiques de l'expression orale :

L'amorce de toute expression orale est des idées sous forme d'informations, de diverses opinions ou des instincts avec des objectifs selon l'âge de l'apprenant, son rôle et son statut social. Elle doit être structurée selon un enchaînement logique illustré par des exemples concrets et s'achevé par des conclusions pertinentes et claires.

Comme il le stipule Baril, Le message oral, qui est immédiat, produit des effets sur son auditeur, agit de son droit de reprendre les idées ; tout est accompagné de la gestuelle, du regard, de la mimique, de la voix du locuteur.¹⁰

Alors l'expression orale englobe le non-verbal sous forme de gestes, de signes, de sourires, la voix (volume, articulation des sons, débit de la voix) et les pauses, les silences, les regards de l'apprenant et de son enseignant.

3.2 L'expression orale et ses compétences :

Au moment où chaque apprenant rencontre des difficultés dans son apprentissage, l'expression orale demande des compétences diverses. Selon le CECR, la compétence à communiquer langagièrement a plusieurs composantes : « une composante linguistique, une composante sociolinguistique et une composante pragmatique »¹¹.

Chacune de ces composantes est posée comme constituée notamment de savoirs, d'habiletés et de savoir-faire.

⁹ CUQ Jean Pierre et GRUCA I. (2003). *Cours de didactique de français langue étrangère et seconde*, Paris : Presse universitaire de Grenoble, p.172.

¹⁰ BARIL D. (2002). *Techniques de l'expression écrite et orale*, Paris : Dalloz, p.339.

¹¹ Cadre Européen Commun de Référence. (2001). p.17.

La composante linguistique est celle qui a trait aux savoirs et savoir-faire relatifs au lexique, à la phonétique, à la syntaxe et aux autres dimensions du système d'une langue.

La composante sociolinguistique renvoie aux paramètres socioculturels de l'utilisation de la langue. Sensible aux normes sociales (règles d'adresse et de politesse, régulation des rapports entre générations, sexes, statuts, groupes sociaux...).

La composante pragmatique recouvre l'utilisation fonctionnelle des ressources de la langue (réalisation de fonctions langagières, d'actes de parole) en s'appuyant sur des scénarii ou des scripts d'échanges interactionnels.

4. Qu'est-ce qu'une compétence communicative ?

Il n'est nullement pas facile de répondre à cette question, mais si nous nous référons au sens le plus large de la notion de « compétence », elle désigne la capacité et l'aptitude à réaliser efficacement un travail donné.

La compétence communicative est apparue dans les années 70 avec l'apparition de l'approche communicative, afin d'optimiser l'enseignement de la langue étrangère et faire acquérir à l'apprenant une compétence de communication comme le site Jean Pierre CUQ dans le dictionnaire de la didactique du français langue étrangère et seconde : « depuis les années 70, on a privilégié l'apprentissage de la langue étrangère à des fins plus fonctionnelles »¹², c'est à dire elle régit l'utilisation de la langue en fonction du contexte de communication.

Jean pierre CUQ dans son dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, a défini aussi la compétence comme suit : « ce terme recouvre trois formes de capacité cognitive et comportementale : compétences linguistiques, communicatives et socioculturelles [...]. Pour contrecarrer ce réductionnisme, HYMES propose la notion de compétence communicative, qui désigne la capacité d'un locuteur de produire et d'interpréter des énoncés de façon appropriée, d'adapter son discours à la situation de communication en prenant en compte les facteurs externes qui le conditionnent : le cadre spatio-temporel, l'identité des participants, leur relation et leurs rôles, les actes qu'ils accomplissent, leur adéquation aux normes sociales, etc. »¹³

¹² CUQ Jean Pierre. (2003). *Dictionnaire de la didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris : presse universitaire de Grenoble, p.24.

¹³ Op.cit.13. p.48.

Dans l'approche communicative, la compétence est définie comme la capacité à utiliser un langage appropriée dans des situations et des dispositifs de communication variés (Bachman, 1990 : 16)¹⁴. Il distingue « la compétence langagière, organisatrice et pragmatique [...] de la compétence stratégique consistant à évaluer, planifier et exécuter (la maîtrise de la langue doit être transformée en acte) » (Figueras, 2007 :20).

En fait, cette définition est à mettre en perspective avec d'autres définitions. La notion de compétence linguistique apparaît chez CHOMSKY qui la distingue de la performance- la performance étant la manifestation de la compétence.

5. Qu'est-ce que la performance ?

La performance dans son sens restreint est la manifestation de la compétence autrement dit elle renvoie à la mise en œuvre (processus) et au résultat concret en situation de production ou d'expression de la compétence linguistique, communicative ou culturelle.

Selon le dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, la performance¹⁵ est issue de la grammaire générative, elle ne dépend pas seulement des savoirs et savoir-faire acquis, mais aussi de facteurs multiples comme la mémoire, la motivation, l'identité sociale, les composantes affectives. Les performances linguistiques ou communicatives d'un individu ne sont pas toujours représentatives de ses compétences.

6. L'évaluation de la performance et de la compétence

Tout test de langue est une forme d'évaluation mais il existe de nombreuses autres formes d'évaluation (par exemple, les listes de contrôle en évaluation continue).

Selon le CECR, l'évaluation¹⁶ est un terme plus large que contrôle. Tout contrôle est une forme d'évaluation, mais dans un programme de langue, la compétence de l'apprenant n'est pas la seule chose évaluée mais aussi le type et la qualité du discours effectivement produit.

Il s'agit tout simplement de l'évaluation de la compétence et celle de la performance.

¹⁴ BACHMAN L. (1990). *Fundamental Consideration in language Testing*, Oxford University Press, p.16.

¹⁵Op.cit. 13. p.192.

¹⁶ Op.cit. 13. p.135.

Le cadre commun de référence s'intéresse particulièrement à trois questions dans l'évaluation :

Pour la spécification du contenu des tests et des examens. ———>Ce qu'on évalue.

Pour la formulation des critères qui déterminent qu'un objectif d'apprentissage est atteint. ———> Comment on interprète la performance.

Pour la description des niveaux de compétence dans les tests et examens existants, ce qui permet la comparaison de systèmes différents de qualification.

————> Comment on peut comparer.

Spécification du contenu des tests et des examens

Pour valider une évaluation, il exige que l'on dispose d'un échantillon de types représentatifs de discours. À titre d'exemple¹⁷, un test conçu récemment illustre ce point en ce qui concerne l'évaluation de l'expression orale. On y trouve d'abord une **conversation** simulée qui joue le rôle de mise en train ; ensuite une **discussion informelle**, sur des sujets d'ordre général pour lesquels le candidat déclare son intérêt : suivie d'une phase de **transaction**, activité de recherche d'information soit en face à face, soit en conversation téléphonique simulée. Vient alors une phase de **production** qui se réalise à travers un **rapport écrit** dans lequel le candidat fournit une **description** de son domaine et de ses projets universitaires. Il y a enfin une **coopération finalisée**, tâche de recherche de consensus entre deux candidats.

| | Interaction (spontanée, courtes prises de parole) | Production (préparée, longues prises de paroles) |
|-------------|--|--|
| Oral | Conversation Discussion informelle Coopération finalisée | Description de son domaine universitaire. |

7. Les facteurs influant sur la communication orale

Il est certain que plusieurs facteurs influent sur la communication orale et le blocage des apprenants. L'apprentissage d'une langue étrangère est un processus unique dans son genre car les apprenants sont invités à communiquer dans une langue qu'ils ne

¹⁷ Op.cit. 13. p.136.

maîtrisent pas parfaitement, dans leur propre inter langue¹⁸ (Selinker 1972). En outre, La psycholinguiste Dolly Young¹⁹ accorde une grande importance à l'influence de l'anxiété sur l'apprentissage des langues étrangères. D'après l'auteure, « des recherches ont démontré que les apprenants anxieux souffrent considérablement pendant des activités. L'anxiété a un impact négatif sur leur comportement face à l'apprentissage de la langue [...] L'oral est le code le plus cité comme étant une source d'anxiété pour les apprenants de langues étrangères » (1999, p. 125).

Par ailleurs, selon Tsiplakides²⁰ :

« Les apprenants qui présentent une certaine appréhension communicative ne se sentent pas à l'aise de communiquer dans la langue cible devant les autres, en raison de leur connaissance limitée de la langue, notamment en expression et compréhension orales ».

Dans cette optique il est intéressant de noter que l'oral apparaît comme une source importante d'anxiété qui fait souffrir les apprenants. Par ailleurs, le Cadre Européen Commun de Références pour les langues (CECR), précise que l'inhibition de l'apprenant influence fortement sa performance ainsi que l'accomplissement de la tâche. Plus précisément, il déclare²¹ :

« Qu'une image positive de soi et l'absence d'inhibitions contribueront au succès de l'exécution d'une tâche lorsque l'apprenant a la confiance en soi qu'il faut pour la mener à son terme. Il prendra, par exemple, le contrôle de l'interaction si nécessaire (intervenir pour demander une clarification, vérifier que le sens est compris, prendre des risques le cas échéant ou, en cas de problème de compréhension, continuer à lire ou à écouter et faire des hypothèses et des déductions, etc.) ; le degré d'inhibition peut dépendre de la situation donnée ou de la tâche ». (CECR 2001 : 122).

Tout de même il y a de certaines conditions que les apprenants inter actants doivent prendre en considération en s'engageant dans ce processus de pratiques sociales de classe. En outre qu'ils partagent le même contexte physique et socio-culturel avec leurs enseignants, ils ne peuvent pas négliger les connaissances de base qu'ils doivent posséder et qui leur permettent non seulement, de construire leurs messages, mais de comprendre mieux les structures et les significations de leurs énoncés. Alors, on ne peut

¹⁸ Selinker Larry. (1972). Interlangage.

¹⁹ Dolly Young. (1999). *affect in foreign language and second language learning: a practical guide to creation a low anxiety classroom atmosphere*, McGraw Hill Higher Education, p.125.

²⁰ TSIPLAKIDES Lakovos. (2009). *Helping Students Overcome Foreign Language Speaking Anxiety*, Greek Open University.

²¹ Op.cit. 13. p. 122.

négliger cet aspect assez important - Connaissances de base - de la communication qui apparaît comme un processus continu de création et de recréation du sens commun entre enseignant et enseigné.

8. **Stratégies communicatives pour déverrouiller la parole**

Pour communiquer ainsi pour apprendre, il faut passer par la réalisation de certaines tâches qui ne sont pas uniquement de caractère langagier. Dans la mesure où ces tâches ne sont ni routinières, ni automatisées, elles requièrent le recours à des stratégies de la part de l'acteur qui communique et apprend.

Les stratégies sont le moyen utilisé par l'utilisateur d'une langue pour mobiliser et équilibrer ses ressources et pour mettre en œuvre des aptitudes et des opérations afin de répondre aux exigences de la communication en situation et d'exécuter la tâche avec succès et de la façon la plus complète et la plus économique possible – en fonction de son but précis. Les stratégies communicatives ne devraient pas, en conséquence, s'interpréter seulement selon un modèle d'incapacité, comme une façon de remédiation à un déficit langagier ou à une erreur de communication.²²

Par ailleurs, le CECR ajoute qu'il existe deux types de stratégies : « les stratégies d'évitement » et « les stratégies de réalisation²³ » (p. 53). Quelques exemples de stratégies d'évitement sont le changement du sujet de la conversation et son adéquation aux moyens d'expression dont dispose l'apprenant. Quelques exemples donnés des stratégies de réalisation par le CECR sont les « approximations et généralisations sur un discours simplifié, [les] paraphrases ou descriptions de ce que l'on veut dire.

Notre revue de littérature nous a poussé à noter que des classements similaires apparaissent également chez d'autres auteurs, à savoir dans les travaux de Faerch et Kasper²⁴ (1983).

Les deux auteurs parlent des stratégies de réduction et d'accomplissement. Selon eux, « l'apprenant qui tente de résoudre le problème en élargissant ses ressources communicatives » (1983, p. 52-3) utilise des stratégies d'accomplissement. En revanche, l'apprenant qui « communique à travers des moyens d'un système « réduit » afin d'éviter de produire des occurrences incorrectes » (ibid.) emploie des stratégies de

²²Op.cit. 13. p.48.

²³ Les stratégies de réalisation élèvent le niveau de la tâche car l'apprenant fait de son mieux pour transmettre le message et poursuivre la communication.

²⁴ FAERCH, KASPER. (1983). *stratégies in interlangage communication*, New York : Longman, pp. 3-52.

réduction formelle et celui qui « *réduit son but communicatif afin d'éviter le problème* » (ibid.) emploie des stratégies de réduction fonctionnelle.

En tenant compte des repères déjà notés dans cette première partie des généralités sur l'oral, des enjeux et des stratégies communicatives en tant que tels bien sûr. Le lecteur novice souhaite vivement que l'interrogation soit encore plus pertinente pour le cas de ce mémoire.

Partie II

**Stratégies de résolutions de problèmes de
communication orale**

**Cadre conceptuel et précisions terminologiques
Quelques définitions.**

Cette étape constitue la phase de soubassement et d'agencement de la partie pratique au cours de laquelle les stratégies de résolutions de problèmes sont regroupées en fonction de leur sens. Les précisions terminologiques et la mise en pratique des concepts clés peuvent être définies comme des éléments caractérisant d'une manière détaillée la variété de l'analyse de données de cette recherche.

1. Stratégies de résolutions de problèmes de communication orale

1.1 Cadre conceptuel et précisions terminologiques

1.1.1 Quelques définitions :

En littérature, la notion de stratégie implique celle de problème et vice versa. Bialystok (1990) pose une problématique de l'intention et de la conscience des axes récurrents et définitoires des stratégies de communication. Ces deux dernières, par contre, posent un problème d'observabilité empirique du fait qu'elles relèvent du psychique de la personne et il est donc difficile de les vérifier. Revenons donc à la notion de stratégie pour dire qu'il n'y a pas une définition exacte et qui lui est propre. Cependant, nous allons essayer de donner quelques définitions faites par certains pédagogues et didacticiens :

Tarone, Elaine²⁵ (1980): « [...] a mutual attempt of two interlocutors to agree on a meaning in situations where requisite meaning structures are not shared ». Cette définition met l'accent sur le mot clé "attempt" ou tentative qui est en fait le but de toute stratégie, un mécanisme qui permet d'atteindre son objectif, la résolution du problème ou pas. C'est pour cette raison que Tarone évoque la tentative.

Faerch et Kasper²⁶ (1983): « potentially conscious plans for solving what to an individual presents itself as a problem in reaching a particular communicative goal ». En plus des éléments apportés par la définition précédente, celle de Faerch et Kasper met en évidence deux nouveaux paramètres non négligeables : la conscience et la résolution de problème. Selon eux, l'individu en est déjà conscient et pourrait en plus répondre une fois interrogé sur la manière dont il s'est servi pour se faire comprendre. Faerch &

²⁵ Tarone, E. (1980). Communication Strategies, Foreigner Talks, and Repair in Interlanguage. *Language Learning*, 30, 417-431.

²⁶ Faerch, C. & Kasper, G. (1983). "Plans and strategies in foreign language communication". In Faerch, C., Kasper, G. (dir.) *Strategies in Interlanguage Communication*. London : Longman, pp. 20-60.

Kasper justifient le recours à la «conscience» en argumentant que les stratégies interviendraient uniquement dans la phase de planification de la parole, et non dans la phase d'exécution ou de production. Dans cette dernière nous aurions affaire en quelque sorte à de simples processus.

Dans ce cadre, la notion de stratégie pose de nombreux problèmes : si l'on suit Faerch et Kasper, comment définir précisément la différence entre stratégie et processus ? Quelle est la frontière entre stratégies de communication et stratégies d'apprentissage ? La notion de stratégie est-elle utile pour rendre compte des dynamiques d'apprentissage (cf. E. Bauthier-Castaing²⁷, 1980) ?

Plus radicalement, toutes les réponses des apprenants au questionnaire tournent autour de la notion de stratégies. Des stratégies qui sont souvent implicites mais nécessairement prises en charge par les apprenants. En termes de résolutions de problèmes, ces apprenants projettent sur ces stratégies une démarche propre à des activités formalisées fonctionnant en termes d'hypothèses à vérifier et à tester.

Cette terminologie est si largement présente dans la recherche sur l'acquisition qu'elle semble aller de soi. Nous allons donc voir comment les phénomènes à étudier sont configurés par ce réseau de concepts.

2.1 Typologie des différentes stratégies

La notion de stratégie est souvent présentée dans un schéma binaire, où se confrontent (s'opposent ou se complètent) des stratégies communicatives et des stratégies acquisitionnelles.

Ainsi Tarone (1980) propose un schéma qui fait un usage très large de la notion de stratégie. Il sert en fait à définir tous les aspects de la gestion du discours :

- Strategies of language use
- learning strategies
- production strat
- communication strat
- language
- skill

Dans les stratégies de production, qui correspondent à des tentatives d'utiliser le système linguistique efficacement et avec clarté, on peut classer les stratégies de

²⁷ Élisabeth Bauthier-Castaing. (1980). *Pratiques linguistiques, discursives, pédagogiques : cause ou conséquence de l'échec scolaire ?*, Langages, pp. 9-24

simplification, de répétition ainsi que de planification du discours. Les stratégies de communication, qui interviennent pour gérer des problèmes survenus en cours d'interaction, comprennent par exemple l'évitement, la paraphrase, la demande d'aide. Les stratégies d'apprentissage de la langue, à travers, notamment, la mémorisation et l'initiation de la conversation avec des locuteurs natifs, correspondent à des tentatives de maîtrise de nouveaux savoirs linguistiques et sociolinguistiques. Les stratégies d'apprentissage de la compétence, parfois difficiles à distinguer des précédentes, sont utilisées pour développer les compétences de locuteur, d'auditeur, de scripteur et de lecteur (par exemple dans la sollicitation du feedback de l'enseignant de la part de l'apprenant).

Bialystok (1990) propose quant à elle une représentation où l'on voit apparaître des processus à côté des stratégies :

- Language use
- Processes
- Strategies
- Communication
- learning
- specific types of strategies

Ce schéma montre bien la difficulté de trancher clairement et définitivement entre stratégies et processus d'une part et entre stratégies d'apprentissage et de communication d'autre part. Certains postuleront ainsi une sorte de gradation entre ces catégories, ou alors un système de relais. Ensuite, ce schéma place sous une même macro-catégorie ce qui relève de la communication et de l'apprentissage en les unifiant ainsi avant de les distinguer.

Les rapports entre processus, stratégies de communication, stratégies d'apprentissage restent néanmoins difficiles à établir et laissent de nombreuses questions largement ouvertes (Gajo, 1999) :

Faut-il voir dans la stratégie de communication une action ponctuelle, localisée, qui la distinguerait du caractère plus général, plus systématique du processus (Blum & Levenston²⁸, 1978) ? Vu son caractère plus automatique, largement inconscient, le processus porterait-il prioritairement sur les unités linguistiques de bas niveau (p. ex. : morphosyntaxe), alors que la stratégie générerait plutôt des unités de haut niveau (p. ex. :

²⁸ Levenston, E, Blum , S .(1978). L'achèvement du discours comme technique d'étude des caractéristiques lexicales de l'interlangue. Documents de travail sur le bilinguisme, pp : 15- 1 - 13

problèmes conversationnels), plus locaux et moins prévisibles pour une modalisation de cette hypothèse) ? Faut-il reconnaître exclusivement à la stratégie d'apprentissage l'idée de transférabilité (Oxford, Rebecca.L²⁹ :1990) ?

La stratégie d'apprentissage entretiendrait-elle un lien privilégié à l'activité ou à la tâche didactique (Richards & Lockhart, 1994), alors que la stratégie de communication serait plutôt liée à la forme d'interaction elle-même ?

2. Concepts-clés mise en pratique

C'est toutefois la description des stratégies de communication qui semble permettre d'envisager plus directement le lien entre interaction et acquisition. Comme nous l'avons vu plus haut, ces stratégies se définissent souvent autour d'un problème. Si on suit Corder (1983), l'apprenant de FLE (L2) trouve deux moyens de gérer le décalage entre fins et moyens : adapter le message à ses ressources linguistiques du moment (stratégie d'évitement) ou adapter ses ressources linguistiques au message (stratégie d'expansion des ressources linguistiques). Ces deux grandes catégories apparaissent dans la plupart des réponses³⁰ des étudiants via leur questionnaire.

- E2R5a : « *je passe à ma langue maternelle ou à une langue partagée avec l'interlocuteur* »,
- E10R5c : « *je mime, je fais des gestes* »,
- E37R5d : « *j'invente un mot en prononçant l'équivalent dans ma langue maternelle, mais avec un accent français* ».
- E45R5b : « *je demande qu'on m'aide : « comment dit-on... ? Comment appelle-t-on... ?* »,

Ainsi, Faerch & Kasper (1983), Tarone (1984), Marrie & Netten³¹ (1995) opposent stratégies de réalisation (p. ex. : paraphrase, emprunt), stratégies de réduction formelle (ajustement du message en fonction des outils linguistiques maîtrisés) et stratégies de réduction fonctionnelle (p. ex. : évitement ou réduction des thèmes). Seules

²⁹ Oxford, Rebecca. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know?* New York: Newbury house.

³⁰ Afin de traiter les données récoltées, nous avons donc, suivant les principes exposés précédemment, élaboré un code visant de distinguer les réponses des étudiants en contexte empirique, permettant un traitement automatisé via le questionnaire, le codage de ces réponses se présente comme suit : E1R5a (réponse 5 de l'étudiant 1). E1R6a (réponse 6a de l'étudiant 1). EnRnb (réponse nb de l'étudiant n).

³¹ Marrie, B and J. E. Netten. (1991). *Communication strategies. Canadian modern language. Review* 47/3. P: 62- 442.

les premières améliorent significativement la communication. Mais qu'en est-il de l'apprentissage ?

La trame entre communication et apprentissage a été proposée avec l'idée de résolution de problèmes, qu'on trouve d'ailleurs dans les deux types de stratégies. Comme nous l'avons mentionné au début de la section précédente, on y voit en général un grand bénéfice pour l'apprentissage. C'est ainsi que Bange (1992) propose une typologie de stratégies de résolution de problèmes de communication. Ces stratégies sont considérées comme secondaires par rapport à un enjeu communicationnel premier. Elles se répartissent en trois catégories : abandon des buts de communication (avec de nouveau la distinction entre réduction formelle et réduction fonctionnelle), substitution (p. ex. : recours à la langue maternelle (Maghrebi) : L1, appel à une autorité),

- E22R6a, E12R6a : « *je m'entraîne avec d'autres apprenants* »,
- E8R6b, E24R6b : « *je m'entraîne tout seul devant une vitre* ».

L'hypothèse de Bange est que l'apprentissage est favorisé par la réalisation des buts de communication et, plus encore, par l'élargissement des savoir-faire en L2. En effet, ces stratégies favorisent la prise de risque et par là l'étayage, la négociation des formes linguistiques.

Cette analyse a le mérite de thématiser le lien entre communication et apprentissage, tout en montrant la complexité. Nous trouvons toutefois un intérêt particulier à sa catégorie intermédiaire, regroupant les stratégies de substitution, que ce soit pour l'appel à une autorité ou pour le recours à la L1.

D'abord, ces deux dernières stratégies apparaissent dans d'autres typologies, aussi bien sous les stratégies d'apprentissage que sous les stratégies de communication. Ensuite, en ce qui concerne le recours à l'autre, nous avons déjà vu qu'il est difficile de le définir vraiment, dans la mesure où il peut revêtir des formes diverses dans un processus d'élaboration du discours qui est d'une certaine manière toujours interactif.

Nous n'avons pas l'intention ici, de présenter une étude approfondie sur les stratégies, mais ces dernières constituent pour nous, un arrière-fond important de notre expérimentation qui s'annonce en troisième partie.

Partie III

Protocole

d'expérimentation

1. Méthodologie

Dans le but de recueillir des données relatives à notre thème de recherche et comme c'est indiqué dans l'introduction de ce travail, nous avons procédé à la réalisation d'une enquête auprès d'un public universitaire algérien et plus précisément au Centre Universitaire d'Ain Témouchent, Algérie. Nous avons en fait, opté pour une modalité un peu particulière qui consistait à diffuser deux questionnaires par voie numérique : un destiné aux apprenants et un autre aux enseignants. Le questionnaire « apprenants » est intitulé « représentations et attentes ». Il vise à cerner leurs déblocages, leurs connaissances préalables et leurs attentes.

Le questionnaire « enseignants » est intitulé « remédiations et stratégies utilisées ». Il permet de recueillir des données provoquées et déclaratives qui complètent celles obtenues via le questionnaire des apprenants.

1.1 Questionnaire destiné aux apprenants

Nous avons élaboré ce questionnaire en se servant de Google Forms³². Un outil qui nous présente une panoplie d'avantages en matière de diffusion, d'accessibilité et d'efficacité ; une diffusion qui se fait à partir d'un simple lien envoyé sur la messagerie des enquêtés et à partir duquel ils auront directement accès à la page des questions où ils pourront valider leurs réponses qui nous seront automatiquement envoyées sur notre Google Drive. L'efficacité de cet outil réside dans le fait qu'il fournit une vision à priori des résultats de l'enquête a un tableau récapitulatif de l'ensemble des contributions.

Autre avantage lié cette fois-ci au gain de temps du fait qu'il nous a permis d'avoir des retours dès les premières heures après sa diffusion ce qui nous a permis tout de suite de se lancer dans l'analyse tout en nous évitant de se déplacer ce qui est également un avantage primordial vu le confinement imposé. Toutefois, il est à noter que le questionnaire a été diffusé par une amie aux étudiants de la troisième année universitaires sujets de notre enquête, et donc les données que nous avons recueillies ne résultent pas d'une diffusion massive sur le web. De plus, nous nous sommes contentée de nous limiter à 45 participations ce qui serait largement suffisant pour notre enquête.

³² Google Forms est un éditeur de formulaire en ligne qui fait partie de Google suite et le plus spécifiquement de Google Drive, permettant de créer des formulaires en ligne pour des utilisations très diverses : Questionnaires, sondages, enquêtes et collectes d'avis etc.

1.1.1 Le questionnaire des apprenants et sa conception

Phases de réalisation

Dans le but de bien vouloir démontrer les différents comportements langagiers auxquels les étudiants font appel pour faire face à des situations de problèmes communicatifs, nous nous posons toutes ces questions pendant tout le cursus que nous avons déjà parcouru en FLE. Ceci nous a toujours motivé de travailler sur ces aspects du fait que c'étaient des cas très fréquents dans des cours de français à l'université. Et de cette façon que nous est venue l'idée d'élaborer ce questionnaire, une opération que nous avons réalisé en passant par trois étapes essentielles :

Formulation des objectifs

Une étape qui nous a permis d'examiner le questionnaire et de lui fixer des buts bien précis à travers différents types de questions, une étape qui nous a permis également de déduire et d'anticiper en quelque sorte la nature des résultats.

Définitions des informations et choix des variables

Dans cette phase, nous avons pu noter la nature des questions à poser et sur quoi sont-elles porter. Effectivement, nous avons jugé logique que nos questions portent sur l'apprentissage de l'oral en FLE et bien évidemment sur la résolution de problèmes voire des blocages liés à la communication orale en FLE.

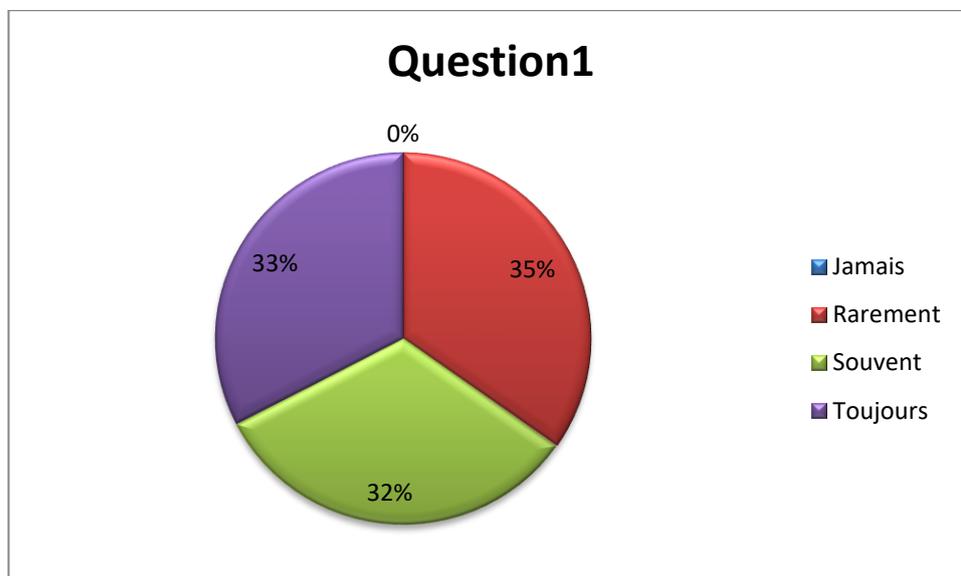
Formulations des questions

Le type du questionnaire (questionnaire web) nous a dicté en quelque sorte le choix des types de questions à insérer ; du coup ; nous avons mis une seule question qui fait appel à la rédaction justement pour ne pas avoir des champs qui pourraient être laissés vides car certains enquêtés pourraient ne pas tout simplement avoir l'envie d'écrire. Par conséquent, nous nous sommes focalisée surtout sur des questions à réponse unique ou multiples. D'une manière générale, le questionnaire comporte sept questions dont une ouverte, une autre à choix multiples et cinq à réponse unique.

2.1.1 Recueil des données corpus apprenants

1. « Participez-vous en classe en français ? »

Jamais : 0 Rarement : 16 Souvent : 15 Toujours : 15

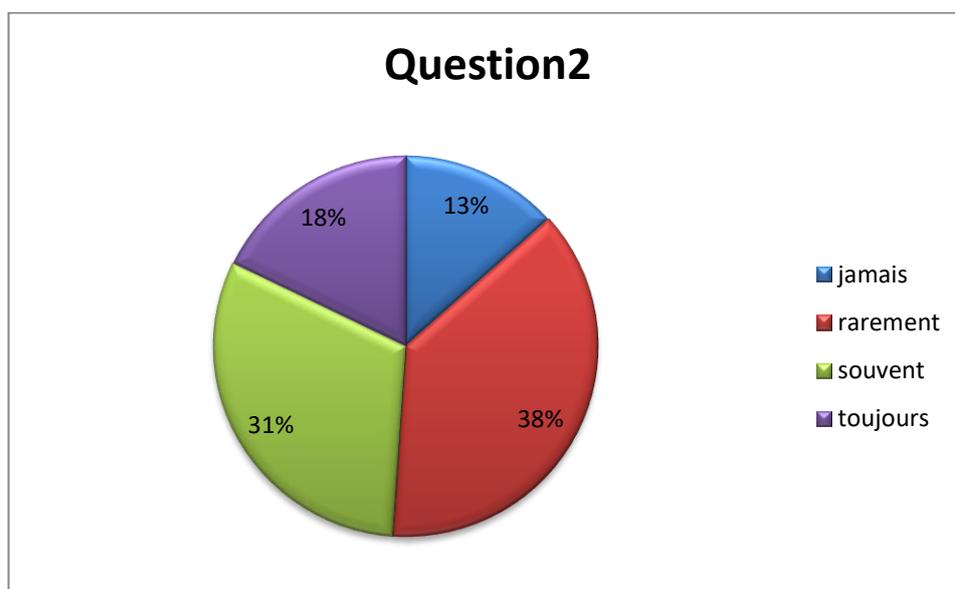


Commentaire :

C'est ce que nous voulions découvrir en posant cette question aux apprenants pour leur faciliter la tâche, nous leur avons proposé de choisir entre quatre solutions car peu d'entre-deux répondraient si on avait laissé ce champ vide et voilà qu'ils seront contraints si nous osons dire à en choisir une entre les quatre propositions :

2. « Trouvez-vous des difficultés lorsque vous parlez en français ? »

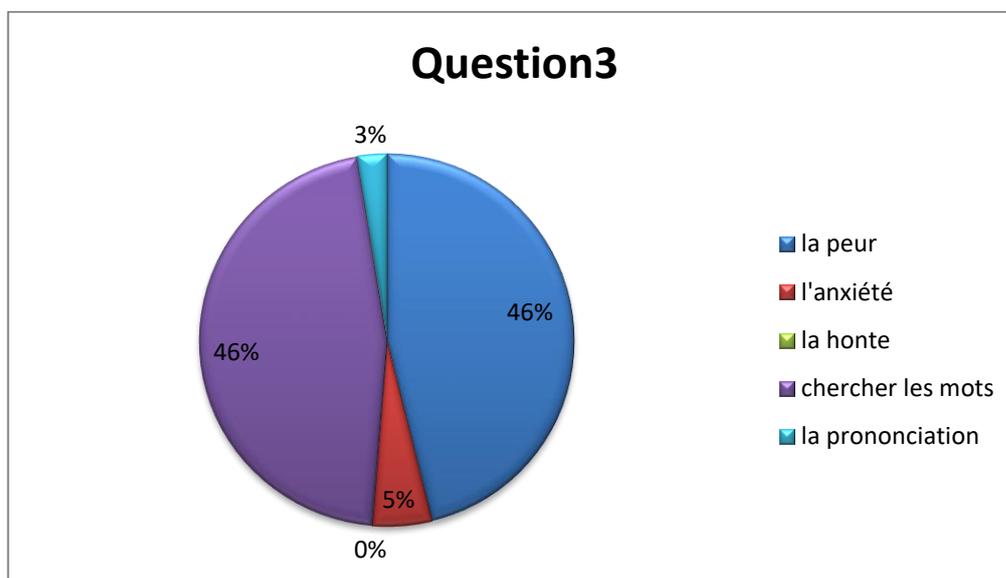
Jamais : 6 Rarement : 17 Souvent : 14 Toujours : 8



3. Si affirmatif, pour quelle raison ?

La peur de commettre des erreurs : 18 L'anxiété (crainte, appréhension, angoisse) : 2

La honte face à mes pairs : 0 Je cherche les mots : 18 La prononciation : 1



4. « Quelles sont à votre avis les principales raisons de votre blocage ? » : 29

-Peut-être la prononciation ou bien la conjugaison des verbes : 2

-J'ai toujours peur d'être jugée par les autres, surtout si je commets une erreur alors que je sais que l'erreur est humaine et qu'on est sur la voie d'apprentissage, c'est cela qui m'empêche par fois à participer et à donner mon avis : 1

- Parfois tout simplement je n'ai pas envie de parler même pas en classe d'arabe standard ni dialectal. Parfois je n'aime pas m'impliquer dans des discussions qui me tirent vers une succession de parole et de questions et/ou de débat : 1

- Manque de la lecture, la peur, je n'ai pas le courage à parler même si je sais parler mais je sens que je vais mettre des erreurs. Il faut avoir la confiance en soi même : 3

- D'abord je ne bouquine pas, je m'exprime rarement en français à la maison et le manque d'efforts : 1

- Chaque personne a ses raisons, raison de santé peut-être : 1

- La timidité, la peur, la mauvaise prononciation, la recherche des mots : 1

- Manque de compréhension et de communication entre les autres : 1

- Le stress et la peur de commettre des erreurs banales : 2

- Manque de confiance en moi, ne pas lire des livres : 1

- Peut-être l'absence de la maîtrise de la langue : 2
- Le manque de communication en français : 2
- Parfois je ne trouve pas les mots : 1
- La conjugaison mais c'est super rarement : 1
- Pas de vocabulaire assez riche : 2
- Traumatisée dès le jeune âge : 1
- Le trac le plus souvent : 1
- Je n'ai aucun blocage : 1
- La honte : 1

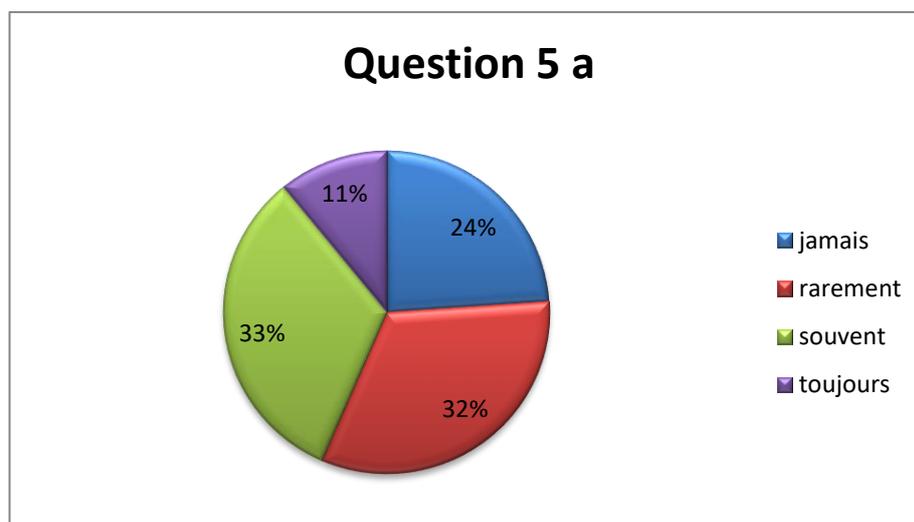
Commentaire :

Les questions touchant visiblement à notre sujet viennent en effet dans cette dernière partie du questionnaire où nous nous en sommes posée quelques-unes portant sur des situations de communication, des situations problème en l'occurrence soulevant de certains aspects de ces problèmes et l'attitude que les apprenants adoptent pour s'y adapter, s'y échapper ou simplement faire face aux blocages communicatifs. Nous pouvons donc citer la question que nous avons posée aux apprenants à ce sujet, ces derniers choisissent parmi quatre propositions (a, b, c, d) la solution qu'ils adopteraient pour affronter une situation de blocage. « Pour surmonter les lacunes et les blocages à l'oral », que faites-vous ? » Nous avons recensé les réponses suivantes :

5. « Pour surmonter les lacunes et les blocages à l'oral »

a- Je passe à ma langue maternelle ou à une langue partagée avec l'interlocuteur.

Jamais : 11 Rarement : 15 Souvent : 15 Toujours : 5

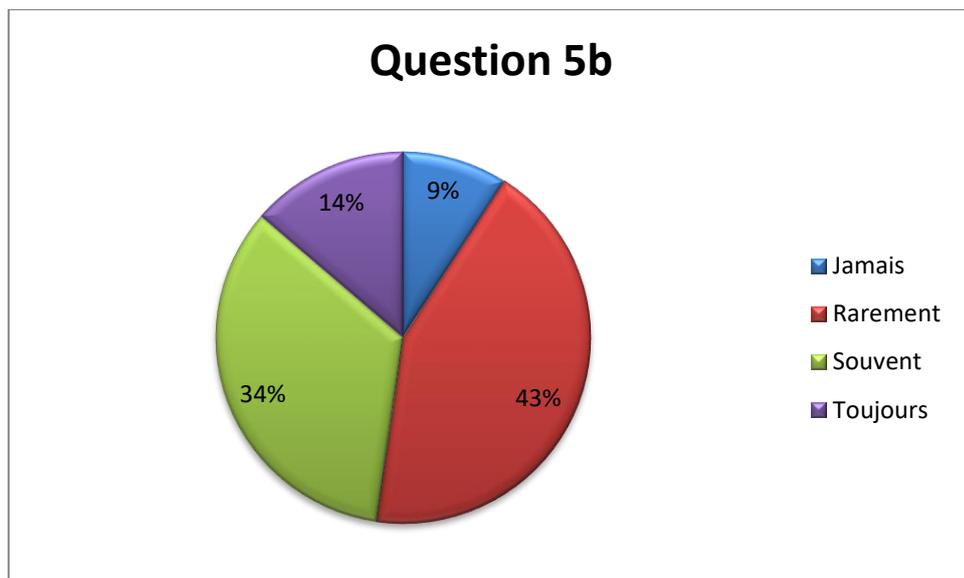


b- Je demande qu'on m'aide : « comment dit-on... ? » « Comment appelle-t-on... ? ».

Commentaire :

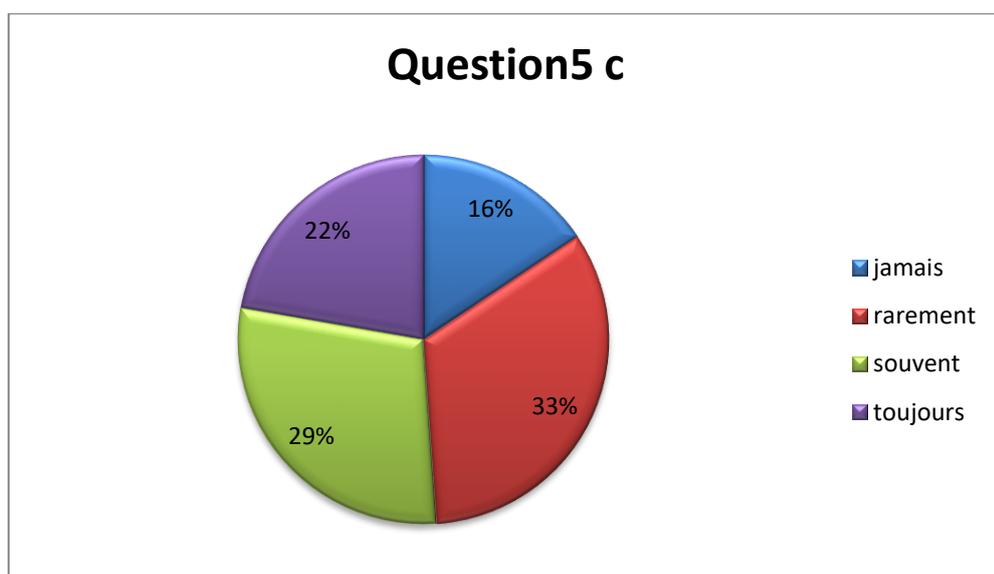
Vous demandez l'aide de votre camarade de classe : une attitude qui existe aussi et qui ressemble un peu aux subséquentes seulement l'apprenant dans ce cas n'as pas la volonté de manifester son incompréhension, ce qui relève plutôt de diverses raisons psychiques dont la timidité ou même le manque de confiance en soi.

Jamais : 4 Rarement : 19 Souvent : 15 Toujours : 6



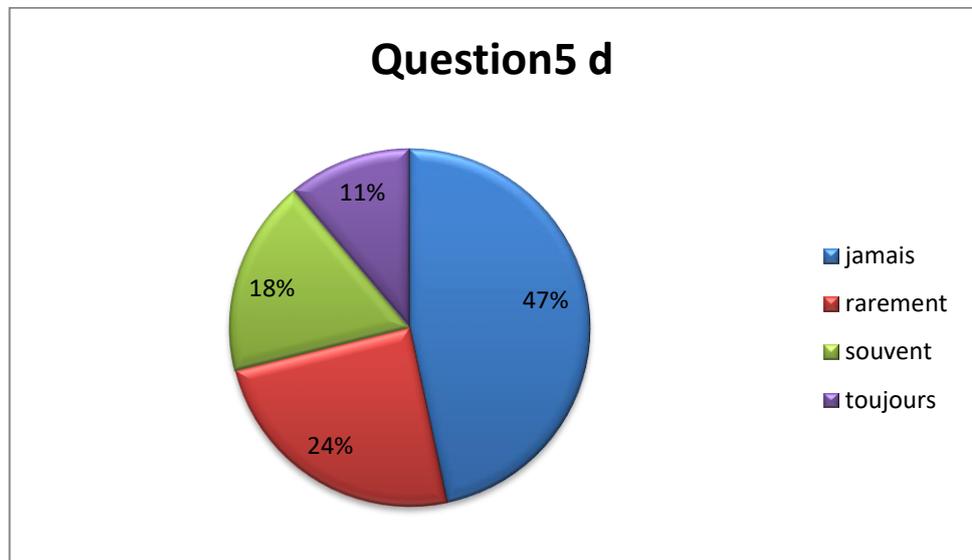
c- Je mime, je fais des gestes.

Jamais : 7 Rarement : 15 Souvent : 13 Toujours : 10



d- J'invente un mot en prononçant l'équivalent dans ma langue maternelle, mais avec un accent français.

Jamais : 21 Rarement : 11 Souvent : 8 Toujours : 5



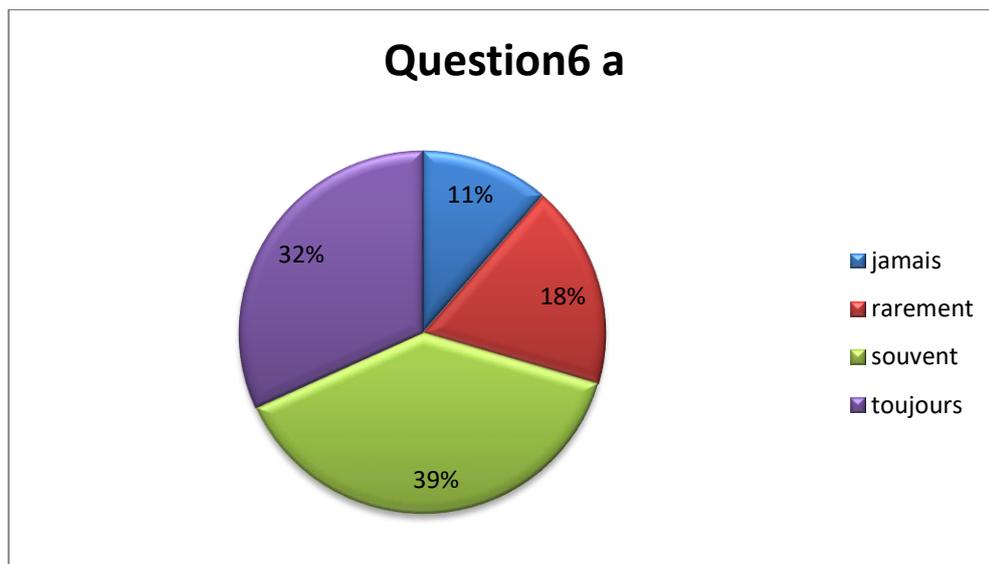
Commentaire :

S'il fallait inscrire ces quatre modes de résolution du problème de ne pas trouver un mot dans une typologie des stratégies, on peut dire qu'ils s'insèrent dans le cadre des stratégies d'évitement dont parle (Corder 1983) car il s'agirait ici d'adapter le message aux ressources et aux outils linguistiques maîtrisés et dont dispose l'interlocuteur non natif bien évidemment.

6. « Pour coopérer avec les autres en expression orale. »

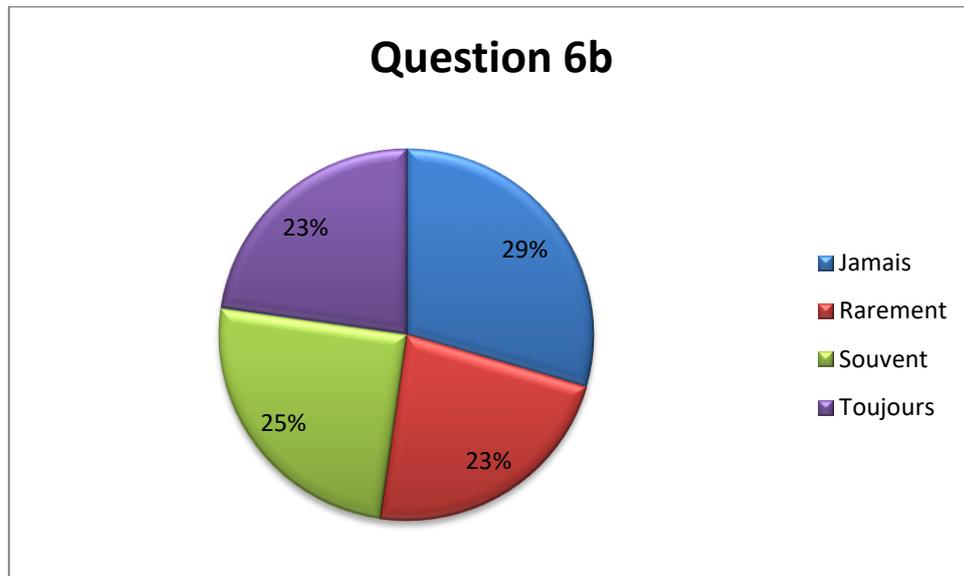
a- Je m'entraîne avec d'autres apprenants.

Jamais : 5 Rarement : 8 Souvent : 17 Toujours : 14



b- Je m'entraîne tout seul devant une vitre

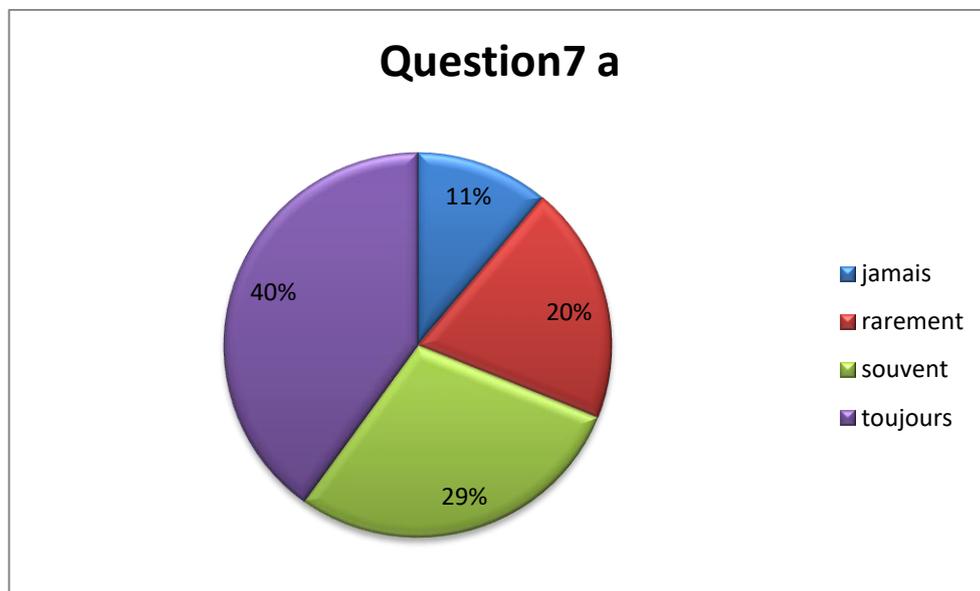
Jamais : 13 Rarement : 10 Souvent : 11 Toujours : 10



7. « Pour m'auto-encourager »

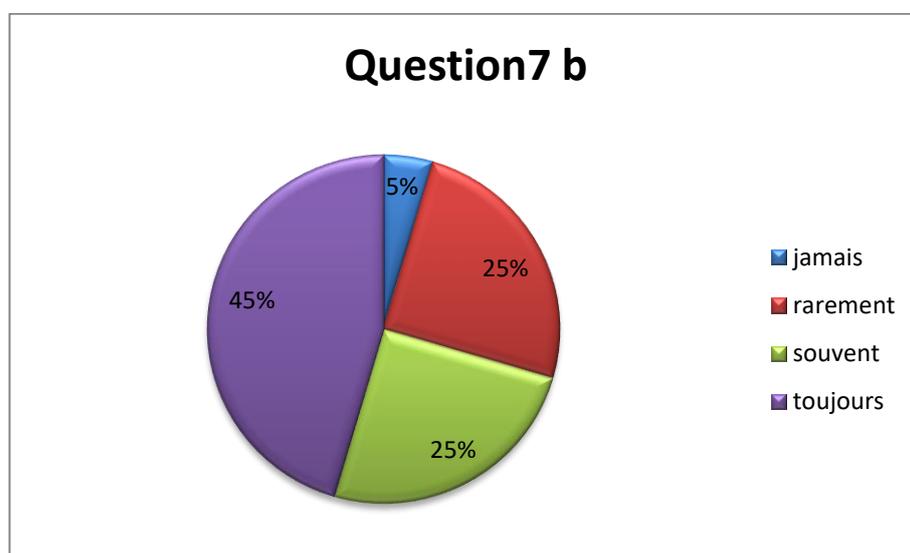
a- Je me félicite après une bonne performance en expression orale.

Jamais : 5 Rarement : 9 Souvent : 13 Toujours : 18



b- Je prends des risques même s'il est possible de commettre des erreurs.

Jamais : 2 Rarement : 11 Souvent : 11 Toujours : 20



2.1 Questionnaire destiné aux enseignants

Ce questionnaire permet de recueillir des données qui complètent celles obtenues via le questionnaire des apprenants. Il s'agit de données provoquées (Van der Maren³³, 1996, p. 138) dans le sens où elles résultent d'une procédure construite pour les recueillir en fonction d'un format défini à l'avance (ici le questionnaire, Cf. : Annexe). Nous pouvons aussi dire qu'il s'agit de données déclaratives puisque les enseignants construisent ces données de manière volontaire et consciente par leur action de répondre au questionnaire. Cela nous permet de pouvoir faire le bilan de chaque questionnaire « apprenants ou enseignants » sur une même base ainsi que des comparaisons entre les deux lorsque cela s'avère pertinent.

2.2.1 L'objectif du questionnaire des enseignants et sa conception

L'objectif de ce questionnaire est de construire un outil complémentaire permettant d'élucider directement et de la façon la plus complète possible, les lacunes et les obstacles qui empêchent une meilleure performance en expression orale du FLE chez les étudiants de la 3ème année LMD. Et comment améliorer cette performance et contribuer au déblocage de la parole ? L'élaboration de ce questionnaire destiné aux enseignants, a été réalisée par les soins, de l'auteure de cette contribution NEKHOUET

³³ Van Der Maren (Jean-Marie), (1996), Méthodes de recherche pour l'éducation. Bruxelles, De Boeck, Persée. P : 138.

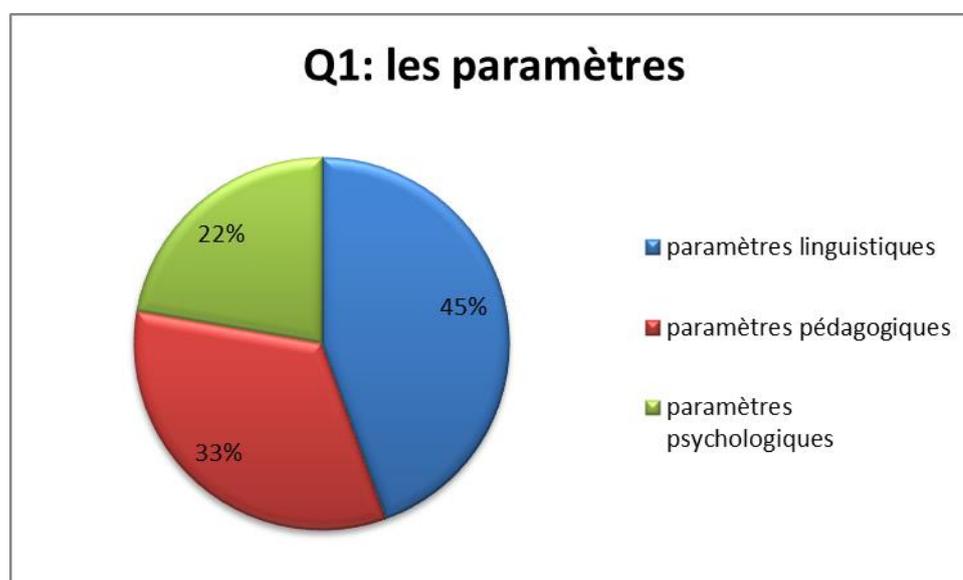
BELALEUG Yousra, L'aide à la passation du questionnaire et sa validation étaient accomplies par mon directeur de recherche M. BELKADI Mokhtar entre le 11/03 /2020 et le 24 avril 2020.

Ce questionnaire destiné aux enseignants est composé de la façon suivante : d'un en-tête informant l'enseignant :

- Des objectifs de l'enquête,
- De l'anonymat et de la confidentialité des réponses données,
- De la procédure à suivre pour répondre aux questions,

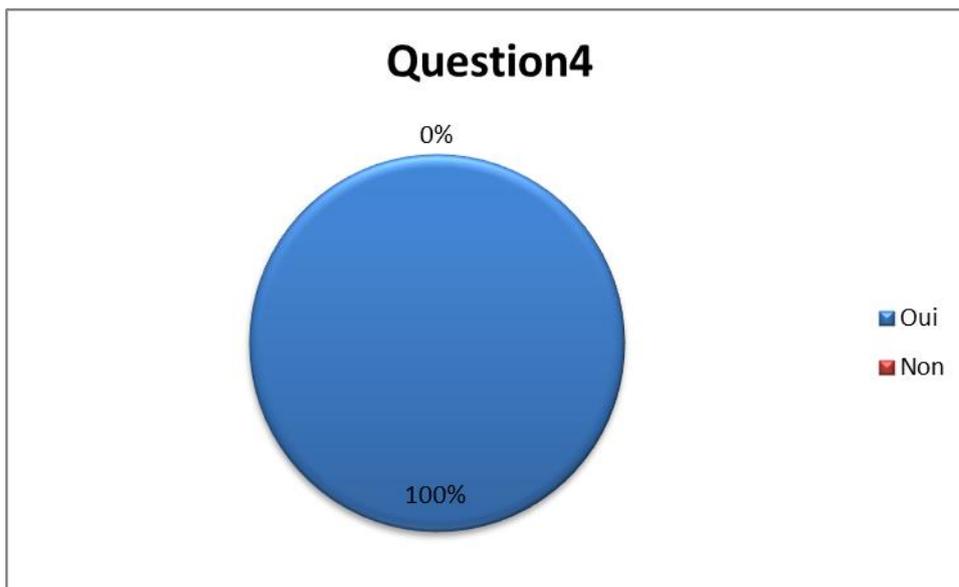
10 questions ciblées sur la performance de la compétence de l'oral et sur les stratégies envisagées pour remédier les blocages des apprenants. Parmi les 10 questions ciblées, sept (1, 2,3, 6, 7, 8,10) questions sont ouvertes permettant, d'une part, de justifier une suggestion éventuelle, d'autre part, d'enrichir, de façon générale, les réponses fournies par l'enseignant. Les trois autres questions sont donc fermées et les réponses sont soit dichotomiques soit à choix multiples.

3.2.1 Recueil des données corpus enseignants



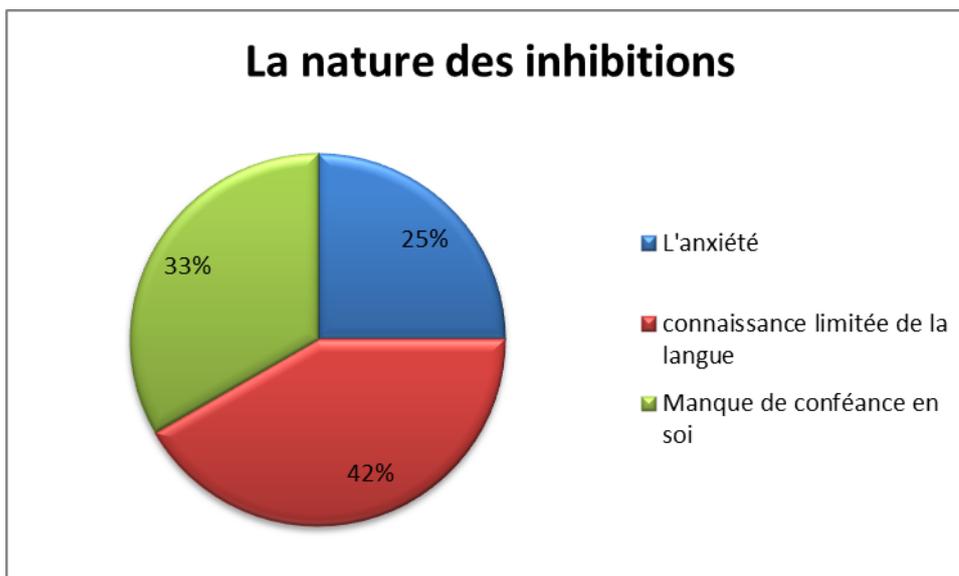
Commentaire :

Sur toutes les réponses qui ont été données à cette question, une seule était hors sujet puisqu'il s'agissait d'une suggestion de régularisation du contenu du questionnaire. Ce type de réponses que nous appelons "hors sujet / HS" ne sont pas pris en compte dans notre analyse. Ce secteur synthétise un certain nombre d'informations qualitatives sur les réponses à la question « paramètres ».



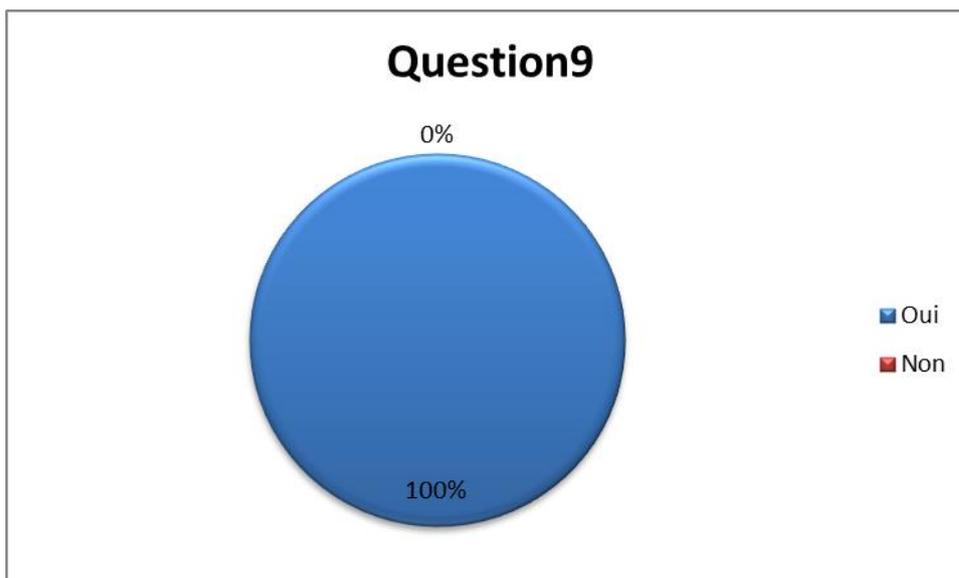
Commentaire :

La lecture de toutes les réponses des participants à cette question 4 fait ressortir une grande prédilection affirmative qui se traduit dans ce secteur par le nombre 100%.



Commentaire :

À la lecture de l'ensemble des réponses de cette question 5, nous retenons une très grande concordance de collection. Les répondants font principalement des sélections de la nature des inhibitions proposées. Il semble à première vue qu'une analyse presque uniquement qualitative n'apportera pas d'éléments probants. De plus, l'intérêt de ce type de question est de recueillir des taux et des caractères arithmétiques pour manifester des statistiques appropriées pour la recherche.



Commentaire : Idem, question 4.

2. Analyse des résultats

Avant d'analyser à proprement parler le contenu de ces réponses, une préparation et un traitement s'avèrent nécessaires puisque les données doivent être organisées et homogénéisées.

Nous travaillons à partir des données brutes extraites de l'outil numérique que nous avons utilisé pour créer et diffuser nos deux questionnaires. Nous extrayons un fichier récapitulatif pour chaque questionnaire (enseignants et apprenants) qui présente les réponses à chaque question. Nous copions, depuis ce fichier, les réponses qui correspondent à la question à analyser (ex : les points d'amélioration de la performance) dans une section pour faciliter la manipulation des données et leur traitement. En fonction du type de réponses, nous pouvons également créer un fichier tableur pour coder les commentaires et les analyser.

La première étape consiste à lire l'ensemble des réponses pour se faire une idée globale du contenu, se l'approprier avant de procéder à l'analyse, et de dégager quelques grandes thématiques si le même type de réponses revient à plusieurs reprises.

2.1 Analyse 1 : corpus apprenants

À partir de ces réponses, nous énumérons un certain nombre de problèmes, parmi lesquels ceux posés par la question de blocage (les stratégies sont-elles « des stratégies d'évitement » ou « des stratégies de réalisation ? »), de la notion de remédiation (doit-on distinguer entre stratégies de communication et stratégies d'apprentissage ?) Et du

caractère plus ou moins direct de l'amélioration de la performance (Ces stratégies utilisées vont aider l'apprenant de répondre aux exigences de la communication en situation réelle ?)

Pour répondre à ces questions, nous proposons de lister les principales stratégies décelées à travers les réponses des apprenants.

- Les stratégies sont orientées vers la résolution d'un problème d'apprentissage, exemple :

E3R4 : « *J'ai toujours peur d'être jugée par les autres, surtout si Je commets une erreur alors que je sais que l'erreur est humaine et qu'on est sur la voie d'apprentissage, c'est cela qui m'empêche parfois à participer et à donner mon avis* ».

E1R4 : « *Parfois tout simplement j'ai pas envie de parler même pas en classe d'arabe standard ni dialectal. Parfois je n'aime pas m'impliquer dans des discussions qui me tirent vers une succession de parole et de questions et/ou de débats* ».

Toutefois, ces réponses engendrent des stratégies qui sont généralement orientées vers la résolution d'un problème d'apprentissage ;

Les apprenants sont en général conscients des stratégies qu'ils utilisent et peuvent identifier leur nature si on leur demande de prêter attention à ce qu'ils sont en train de faire (ou de penser).

- Ces stratégies englobent des comportements linguistiques par exemple :

(Je demande qu'on m'aide : "comment dit-on...?" "Comment appelle-t-on.) (J'invente un mot en prononçant l'équivalent dans ma langue maternelle, mais avec un accent français)

- Non linguistiques (par exemple, *Je mime, je fais des gestes*) ; les stratégies linguistiques peuvent apparaître en L1 ou en L2 ; certaines stratégies sont des stratégies d'évitement et d'autres sont des stratégies de réalisation ; par conséquent, certaines sont directement observables, d'autres non ;

En général, les stratégies ne contribuent pas indirectement à l'apprentissage, dans le sens où elles fournissent à l'apprenant des données linguistiques qu'il peut ensuite traiter ; toutefois, certaines stratégies offrent une contribution directe (par exemple, les stratégies de mémorisation dirigées vers des items lexicaux spécifiques ou des règles de grammaire).

Une stratégie d'évitement aussi fréquente selon laquelle on peut reformuler, paraphraser ou simplement formuler une réponse évasive. C'est un comportement qui

peut être expliqué par le fait que certains apprenants seraient vraiment dans l'embarras de dire qu'ils n'ont pas compris, d'autres éventuellement ont tendance à exploiter le peu qu'ils ont saisi pour essayer de formuler une réponse qui soit plus ou moins proche de celle qui est souhaitée. Il est à signaler également qu'il y en a ceux qui opteront pour la solution la plus radicale ; celle de rester plutôt silencieux ce qui va faire que l'enseignant chercherait à mieux expliciter ses paroles et à simplifier encore sa question.

2.2 Conclusion Analyse 1/apprenants

Après cette brève rubrique d'analyse des résultats, nous avons pu relever un certain nombre de constats qui sont en relation bien évidemment avec l'enseignement de l'oral dans une classe de FLE dans un contexte universitaire algérien.

Nous voudrions tout d'abord, souligner que les difficultés de l'oral et le blocage à l'expression étaient incontestablement bien manifestés dans le contenu des questionnaires des apprenants. Les réponses se répartissent entre ceux qui affirment qu'ils n'ont jamais eu de difficultés de prendre la parole (13%) et ceux qui ont trouvé qu'il est toujours et souvent trop difficile de s'exprimer en français (86%).

De plus, cette enquête nous a permis non seulement d'affirmer l'existence des stratégies de résolution de problème, mais aussi de découvrir qu'il y en a plusieurs typologies qui ont été l'objet de pas mal de réponses des apprenants qui ont été soulevées dans le questionnaire. C'était également une occasion de pénétrer en quelque sorte dans le psychique des apprenants pour essayer de découvrir leur mode de comportement, leur attitude pour affronter des situations-problème en classe de FLE.

2.3 Analyse 2 : corpus enseignants

Contrairement aux trois questions fermées qui peuvent faire l'objet d'un traitement statistique simple pour extraire les informations appropriées, les questions ouvertes nécessitent un travail manuel. La lecture des réponses à ces questions ouvertes est utile et peut évidemment permettre de se faire une idée globale de notre expérimentation. Elle fait d'ailleurs partie de notre méthodologie. Cependant, chaque lecteur interprétera et retiendra des informations de manière subjective en fonction de ses expériences, de ses croyances (Berger & Luckmann, 1966 ; Schutz, 1973) ou encore de ses attentes, même inconscientes. Sans vouloir bloquer totalement la subjectivité, nécessaire à l'analyse de phénomènes humains, notre objectif est de tendre vers une méthodologie d'analyse un peu plus objective pour l'ensemble des sept questions du questionnaire.

Les questions ouvertes sont, par définition, des questions qui appellent à des réponses très diverses, sur la forme comme sur le fond. Les enseignants répondants peuvent écrire ce qu'ils souhaitent dans un espace de commentaire. Il est donc impossible d'extraire des informations facilement et rapidement de ces données au contraire de questions fermées de type vrai/faux ou seules deux variables existent.

Si l'on prend au hasard quatre réponses à la question sur les points d'amélioration de la performance, on se rend vite compte de l'hétérogénéité des réponses et de la complexité du traitement.

1^{ère} réponse : « *Les étudiants doivent réaliser plus de travaux qu'ils seront amenés à présenter oralement.- L'évaluateur (enseignant) doit prendre en considération la participation (donc la prise de parole de l'étudiant) en classe dans la définition de la note du contrôle continu. - Si le nombre des étudiants est limité, pendant les travaux dirigés, un travail de groupe, organisé en forme U ou O, est privilégiée afin de mettre l'étudiant à l'aise et lui permettre, par voie de conséquence, de prendre la parole. »*

2^{ème} réponse : « *Obliger les étudiants à prendre la parole - Travailler dans les laboratoires de langue - Créer des ateliers de théâtre en langue française- Écouter des émissions radiophoniques, des supports audio en classe et imiter »*

3^{ème} réponse : « *Consacrer beaucoup de temps à la lecture parler la langue avec autrui tout le temps cad la pratique quotidienne. »*

4^{ème} réponse : « *Solliciter le plus souvent l'apprenant à parler en classe,- Aborder des sujets qui l'intéressent afin de le motiver, Créer des ateliers d'interactions : saynètes, théâtre »*.

2.4 Conclusion analyse 2/enseignants

En fonction des caractéristiques du (questionnaire/enseignants), nous avons traité des questions ouvertes assez précises et quelque peu opposées puisque les unes demandaient quels étaient les facteurs qui influent sur la communication et le blocage des apprenants ? Les facteurs affectifs ou les facteurs linguistiques ? (cf.Q8) et quelles sont les stratégies utilisées pour y remédier ? (cf.Q6). Tandis que les autres demandaient aux répondants de donner des suggestions qui peuvent améliorer cette performance (cf.Q2) et quels sont les critères d'évaluation pour évaluer la performance de l'expression orale ? (cf. Q 9).

Pour les premières questions, les points négatifs étaient attendus sur un certain nombre de facteurs (linguistiques, psychologiques et pédagogiques.). Comme pour la question (Q 8) qui porte sur les points négatifs, les participants pour (Q6) semblent donc envisagés davantage de suggestions (motivation, implication, usage des supports audio etc.). Nous avons remarqué que ce type de question était plus susceptible d'obtenir un « consensus ».

Pour les questions portant sur les repères d'amélioration et les critères d'évaluation, nous avons dû adopter un traitement méthodologique en mettant l'accent sur le repérage des éléments pertinents pour les catégoriser dans de grands ensembles. Ceci nous a permis de prendre en compte les commentaires et les suggestions de chaque répondant. En effet, les réponses concernant les points d'amélioration et les critères d'évaluation font moins fréquemment « consensus » car elles sont plus spécifiques et plus personnelles.

En guise de cette conclusion partielle, nous avons pu recueillir des témoignages et des suggestions pour confirmer une autre fois l'existence des stratégies de résolution de problème concernant la performance de l'expression orale.

Conclusion générale

Conclusion générale

Nous avons réussi par le truchement de cette recherche à mettre en évidence quelques paramètres qui régissent les interactions en classe en nous lançant dans une perspective méta-analytique qui a pour visée de s'interroger non seulement, sur l'aboutissement de la performance d'expression orale et les habilités de communication, mais aussi d'affirmer l'existence des stratégies de résolution de problèmes et d'en décrire le mode d'emplois et les typologies. C'est un objectif que nous avons réussi à atteindre grâce au travail d'analyse des données que nous avons pu recueillir.

En effet, le travail était centré sur cette thématique qui fut l'objet de toutes les interrogations que nous nous sommes posée au début de notre mémoire et auxquelles nous avons tenté de donner des réponses objectives appuyées par notre analyse des résultats de l'enquête que nous avons menée à ce sujet. Ce qui nous a permis de relever un certain nombre d'enseignements qui s'articulent autour de la notion du problème de communication en langue étrangère, en l'occurrence le Français Langue Étrangère.

Cependant, les hypothèses formulées dans la visée de notre objectif, qui était de s'intéresser aux obstacles contraignant les apprentissages liés à l'oral. Ainsi, de savoir si l'emploi de certains efforts, voire des stratégies améliore la performance de l'expression orale et contribue au déverrouillage de la parole, nous voyons qu'elles ont été toutes les deux démontrées. Effectivement, par ordre de leur formulation dans l'introduction :

a. La spontanéité et la fluidité avec lesquelles les étudiants naviguent d'une idée à une autre dans leur langue maternelle, voire (le maghrébi), seraient constamment anéanties par des lacunes dans leur connaissance d'une langue seconde, voire (langue étrangère).

Ce sont des obstacles contraignant les apprentissages et les enjeux liés à l'oral, engendrant ainsi un blocage momentané que les apprenants arrivent souvent à gérer chacun à sa manière à travers des stratégies diverses pour l'adaptabilité sociale et la réussite scolaire.

Nous pouvons dire à ce propos qu'il s'agit d'attitudes à composantes complexes d'ordre psychique, mental et comportemental qui varient non seulement en fonction de l'apprenant lui-même mais aussi de la situation-problème. Cette dernière déclenchera chez l'apprenant un réflexe souvent intentionné pour y remédier. Les résultats obtenus lors de l'analyse des outils de collecte de données étayent cette hypothèse

b. L'enseignement-apprentissage des stratégies de communication assignées par le cadre européen commun de référence (CECR) pourrait améliorer la performance des étudiants en expression orale.

En nous basant sur les propos recueillis lors des deux questionnaires, nous pouvons dire que cette deuxième hypothèse a été aussi en grande partie démontrée.

Nous rappelons également que ces stratégies se développent chez l'apprenant au fur et à mesure de son apprentissage car plus il acquiert du vocabulaire et des ressources linguistiques d'une façon générale plus il aura la capacité de gérer ce genre de situations.

Toutefois, l'enseignant quant à lui aussi, par son intervention de guider l'apprenant qui se trouve parfois bloqué pour lui imposer une solution toute faite mais de faire en sorte à ce que cette dernière soit découverte par l'apprenant !

Voilà notre conclusion générale que nous avons pu établir et affirmer et qui était le fruit des différentes analyses que nous avons effectuées pour réaliser ce projet qui a été une expérience bien enrichissante tant sur le plan scientifique et méthodologique. C'est un projet qui va nous servir de fondement pour réaliser ultérieurement une étude plus approfondie afin d'essayer d'aller encore plus loin dans ce sujet que nous estimons à la fois intéressant et peu fréquenté par la communauté scientifique.

Références bibliographiques

Références bibliographiques

Ouvrages

- BACHMAN L. (1990). *Fundamental Consideration in language Testing*, Oxford University Press, p.16.
- BARIL D. (2002). *Techniques de l'expression écrite et orale*, Paris : Dalloz, p.339.
- CUQ Jean Pierre. (2002). *Dictionnaire Pratique de didactique du FLE*, France : Ophrys, p.120.
- CUQ Jean Pierre et GRUCA I. (2003). *Cours de didactique de français langue étrangère et seconde*, Paris : Presse universitaire de Grenoble, p.172
- CUQ Jean Pierre. (2003). *Dictionnaire de la didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris : presse universitaire de Grenoble, p.24.
- Dolly Young. (1999). *affect in foreign language ans second language learning: a pratical guide to creation a low anxiety classroom astmosphere*, McGraw Hill Highter Education, p.125.
- Élisabeth Bautier-Castaing. (1980). *Pratiques linguistiques, discursives, pédagogiques : cause ou conséquence de l'échec scolaire ?*, Langages, pp. 9-24
- Faerch, C. & Kasper, G. (1983). "Plans and strategies in foreign language communication". In Faerch, C., Kasper, G. (dir.) *Strategies in Interlanguage Communication*. London : Longman, pp. 20-60.
- FAERCH, KASPER. (1983). *stratégies in interlangage communication*, New York : Longman, pp. 3-52.
- Levenston, E, Blum , S .(1978). L'achèvement du discours comme technique d'étude des caractéristiques lexicales de l'interlangue. Documents de travail sur le bilinguisme, pp : 15- 1 - 13
- Marrie, B and J. E. Netten. (1991). Communication strategies. *Canadian modern language. Review* 47/3. P: 62- 442.
- NEKHOUE BELALEUG Abdelkader, (2018), conception d'un environnement d'apprentissage interactif : un dispositif pour améliorer

l'expression orale chez les apprenants du département de français. Thèse de doctorat, sous la direction du Pr.FARI BOUANANI G.Hak. Université Oran 2.

- NEKHOUET BELALEUG Abdelkader, (Mai 2012), l'enseignement/apprentissage de l'oral, entre pratique de classe et manuels scolaires. Magistère sous la direction du Pr.FARI BOUANANI G.Hak.
- Oxford, Rebecca. L. (1990). Language learning strategies: What every teacher should know? New York: Newbury house.
- Selinker Larry. (1972). Interlangage.
- Tarone, E. (1980). Communication Strategies, Foreigner Talks, and Repair in Interlanguage. Language Learning, 30, 417-431.
- TSIPLAKIDES Lakovos. (2009). Helping Students Overcome Foreign Language Speaking Anxiety, Greek Open University.
- Van Der Maren (Jean-Marie), (1996), Méthodes de recherche pour l'éducation. Bruxelles, De Boeck, Persée. P : 138.

Dictionnaires

- Cadre Européen Commun de Référence. (2001). p.17.
- Dictionnaire le Robert d'aujourd'hui. (1991). Canada : Alain-Ray, p.700.
- Dictionnaire le petit Larousse illustré. (2012). Paris : Larousse, p.720.
- Dictionnaire encyclopédique. (1995). Paris : Hachette, p.1346.

Annexes

Appendice 1 : Questionnaire/enseignants

Appendice 2 : Réponses/enseignants

Appendice 3 : Questionnaire/apprenants

Appendice 4 : Réponses/apprenants

Appendice 1

Questionnaire adressé aux enseignants

Mesdames et Messieurs, enseignants au Centre universitaire Belhadj Bouchaib d'Ain Témouchent,

Je réalise un mémoire de master sur l'estimation du degré de la performance de la compétence d'expression orale chez les étudiants de la 3^{ème} année LMD du département de Français. Dans ce cadre, je vous remercie de bien vouloir consacrer quelques minutes pour répondre au questionnaire ci-joint.

Vos réponses sont anonymes.

1. D'après votre expérience pourquoi les apprenants de la 3^{ème} année ont du mal à réaliser des performances considérées dans la compétence d'EO ?

.....
.....
.....
.....
.....

2. Pouvez-vous donner quelques suggestions qui peuvent améliorer la performance³⁴ des apprenants et contribuer au déblocage de la parole ?

.....
.....
.....
.....

3. Compte tenu de votre expérience dans l'enseignement/apprentissage du FLE, quel est votre point de vue sur la performance de l'oral chez les étudiants du 3^{ème} LMD ?

³⁴ Pour essayer de contribuer à l'élucidation conceptuelle et de mettre terme à toute ambiguïté attachée au concept « performance », nous voudrions tenter un détour par les deux définitions didactiques qui suivent :

1. L'action de l'apprenant dans la classe, lorsqu'il traite la situation proposée par l'enseignant, serait plutôt de l'ordre de la performance. 2. Du côté du linguiste : La compétence linguistique est un potentiel individuel non encore activé. Elle est actualisée à travers une performance.

.....
.....
4. D'après vous, les apprenants présentent-ils des inhibitions à l'oral ?

Oui Non

5. Si oui, quelle est la nature de ces inhibitions ?

a. L'anxiété

b. connaissance limitée de la langue

c. manque de confiance en soi

6. Si oui, quelles sont les stratégies que vous utilisez pour y remédier ?

.....
.....
.....
.....

7. Les stratégies que vous utilisez, sont-elles favorables à l'amélioration de la performance de l'expression orale ?

.....
.....

8. D'après vous, quels sont les facteurs qui influent sur la communication et le blocage des apprenants ? Les facteurs affectifs ou les facteurs linguistiques ?

.....
.....
.....

9. Utilisez-vous des critères d'évaluation pour évaluer la performance de l'expression orale de vos apprenants ?

Oui Non

10. Si affirmatif que proposez-vous comme critères d'évaluation ?

Merci pour votre coopération

Appendice 2

Réponses/ enseignant 1

Mesdames et Messieurs, enseignants au Centre universitaire Belhadj Bouchaib d'Ain Témouchent,

Je réalise un mémoire de master sur l'estimation du degré de la performance de la compétence d'expression orale chez les étudiants de la 3^{ème} année LMD du département de Français. Dans ce cadre, je vous remercie de bien vouloir consacrer quelques minutes pour répondre au questionnaire ci-joint.

Vos réponses sont anonymes.

11. D'après votre expérience pourquoi les apprenants de la 3^{ème} année ont du mal à réaliser des performances considérées dans la compétence d'EO ?

- ▼ Insuffisances en langage (le vocabulaire nécessaire pour avoir un contenu à dire)
- ▼ L'absence de Pédagogie. Parler suppose qu'on sait le sujet. Cela ne s'improvise pas. Cela se prépare. Ce n'est pas fait. L'étudiant découvre le sujet sur quoi l'enseignant lui demande d'intervenir... difficile voire impossible.
- ▼ L'intérêt du sujet. L'étudiant est en droit de ne pas vouloir participer à un débat qu'il juge sans intérêt. D'où, comme remédiation ; élire par la classe, par vote, en début de semestre, après préparation personnelle ; élire quelques thèmes, bien sûr à la majorité, pour les préparer pour les discussions à venir...
- ▼ Aussi, après l'habitude ; intégrer épisodiquement les sujets nouveaux (par exemple actuellement : sujet du confinement et sujet du projet de la nouvelle constitution... On ne va pas demander aux étudiants algériens d'aujourd'hui de s'exprimer sur *Gargantua* et *Pantagruel* de M. de Rabelais ! Un peu de sérieux ! C'est leur droit de refuser !)

12. Pouvez-vous donner quelques suggestions qui peuvent améliorer la performance³⁵ des apprenants et contribuer au déblocage de la parole ?

- ▼ Pratique de la diction poétique pour bien articuler : apprendre par cœur des poésies avec objectif de bien articuler
- ▼ Préparation des sujets à dire en classe, avant le moment de classe pour l'exercice
- ▼ Du théâtre. L'idéal : textes composés par les étudiants (en coordination avec l'autre matière : *Compréhension et production écrite*)
- ▼ L'enseignant doit avoir la patience pour les accompagner et surtout la discrétion. Par exemple ses remarques seront exclusivement écrites (grille critériée), puis donner à l'étudiant et éventuellement discutées avec lui (le cadre pédagogique et même légal existe : le tutorat)

Compte tenu de votre expérience dans l'enseignement/apprentissage du FLE, quel est votre point de vue sur la performance de l'oral chez les étudiants du 3^{ème} LMD ?

- ▼ Performance très faible. Parce que cette matière n'est pas préparée. Problème d'absence de toute ingénierie de la formation (c'est-à-dire : planification tenant compte des prérequis (profil d'entrée), des objectifs (profil de sortie) et des moyens).
- ▼ Deuxième explication de cette faiblesse : la culture algérienne n'est pas celle de prise de parole en public. Bien au contraire.

13. D'après vous, les apprenants présentent-ils des inhibitions à l'oral ?

Oui Non

14. Si oui, quelle est la nature de ces inhibitions ?

- d.** L'anxiété **Oui.**
- e.** connaissance limitée de la langue **OUI.**
- f.** manque de confiance en soi **Oui**

³⁵ Pour essayer de contribuer à l'élucidation conceptuelle et de mettre terme à toute ambiguïté attachée au concept « performance », nous voudrions tenter un détour par les deux définitions didactiques qui suivent :

1. L'action de l'apprenant dans la classe, lorsqu'il traite la situation proposée par l'enseignant, serait plutôt de l'ordre de la performance. 2. Du côté du linguiste : La compétence linguistique est un potentiel individuel non encore activé. Elle est actualisée à travers une performance.

15. Si oui, quelles sont les stratégies que vous utilisez pour y remédier ?

- ▼ **Enseigner d'abord** (voulant faire acquérir une bonne diction française aux étudiants : l'enseignant devra lui le premier donner l'exemple en lisant, lecture expressive ; lisant juste les poèmes qu'il proposera aux étudiants et sur lesquels ils seront évalués. Et c'est d'ailleurs là qu'il saura comment apprendre à parler correctement en public : parce que je domine mon sujet parce que je l'ai préparé et ardemment, devant mon miroir...) **Enseigner d'abord** aux détails et avec maîtrise : **stratégie du savoir**
- ▼ Convaincre les étudiants (les tout jeunes et les moins jeunes même) que parler c'est naturel et pour preuve : je enseignant accepterai tout ce que vous direz sans vous mettre dans l'embarras, à regretter de vous être exprimé. Quand **l'étudiant** est ainsi **mis en confiance** de ne pas risquer un problème avec son aîné et en plus son enseignant ; là l'étudiant parlera, notamment les premiers de la classe et c'est toujours intéressant. **Stratégie psychologique**
- ▼ Provoquer et nourrir **le débat entre les étudiants** : organiser par exemple ce qu'on appelle des joutes oratoires : **Stratégie sociale** (du socioconstructivisme)

16. Les stratégies que vous utilisez, sont-elles favorables à l'amélioration de la performance de l'expression orale ?

- ▼ Oui.

17. D'après vous, quels sont les facteurs qui influent sur la communication et le blocage des apprenants ? Les facteurs affectifs ou les facteurs linguistiques ?

- ▼ REM. Mêmes réponse qu'en 5) et 6)

18. Utilisez-vous des critères d'évaluation pour évaluer la performance de l'expression orale de vos apprenants ?

Oui Non

19. Si affirmatif que proposez-vous comme critères d'évaluation ?

- ▼ L'élocution (diction)
- ▼ L'organisation (d'où la nécessaire préparation)
- ▼ La correction (il ne faut pas qu'il y ait trop de fautes comme : dire au masculin ce qu'on sait féminin. Par exemple « ... la machine à laver est une appareil... » ; la

ministère ; l'État elle a... ; des journal...) **Là l'étudiant est manifestement faible !**

▼ Etc.

Observation (BEN BRAHIM) : MÉTHODOLOGIE en évaluation. En tant que professeur il est clair que tous ces critères ne se valent pas ; n'ont sans doute pas le même poids ! D'où qu'on parle de pondération. Donc on affectera à chaque critère un coefficient montrant sa signification en tant que valeur. Bien entendu tout devra être exposé, justifié et négocié éventuellement avec les étudiants. C'est-à-dire :

| Critères | Notes (Sur 20) | Coefficient | Notes pondérées |
|--|-------------------|-------------|--------------------|
| L'élocution (diction) | 12 | 4 | 48 |
| L'organisation (d'où la nécessaire préparation) | 10 | 1 | 10 |
| La correction | 14 | 2 | 28 |
| | | 7 | 86 |

Note moyenne finale : 12.28 (86/7). QUAND ce n'est pas un CONCOURS : on arrondira au demi-point supérieur : 12.5/20

Fin de l'observation

Merci pour votre coopération

Réponses/ enseignant 2

Mesdames et Messieurs, enseignants au Centre universitaire Belhadj Bouchaib d'Ain Témouchent,

Je réalise un mémoire de master sur l'estimation du degré de la performance de la compétence d'expression orale chez les étudiants de la 3^{ème} année LMD du département de Français. Dans ce cadre, je vous remercie de bien vouloir consacrer quelques minutes pour répondre au questionnaire ci-joint.

Vos réponses sont anonymes.

20. D'après votre expérience pourquoi les apprenants de la 3^{ème} année ont du mal à réaliser des performances considérées dans la compétence d'EO ?
- **Paramètre psychologique** : insécurité linguistique due à un manque de confiance en soi.
 - **Paramètre pédagogique** : ils ne pratiquent pas souvent l'oral en classe.
 - **Paramètre linguistique** : la non maîtrise de la langue française représente un handicap.
21. Pouvez-vous donner quelques suggestions qui peuvent améliorer la performance³⁶ des apprenants et contribuer au déblocage de la parole ?
- Les étudiants doivent réaliser plus de travaux qu'ils seront amenés à présenter oralement.
 - L'évaluateur (enseignant) doit prendre en considération la participation (donc la prise de parole de l'étudiant) en classe dans la définition de la note du contrôle continu.
 - Si le nombre des étudiants est limité, pendant les travaux dirigés, un travail de groupe, organisé en forme U ou O, est privilégiée afin de mettre l'étudiant à l'aise et lui permettre, par voie de conséquence, de prendre la parole.

³⁶ Pour essayer de contribuer à l'élucidation conceptuelle et de mettre terme à toute ambiguïté attachée au concept « performance », nous voudrions tenter un détour par les deux définitions didactiques qui suivent :

1. L'action de l'apprenant dans la classe, lorsqu'il traite la situation proposée par l'enseignant, serait plutôt de l'ordre de la performance. 2. Du côté du linguiste : La compétence linguistique est un potentiel individuel non encore activé. Elle est actualisée à travers une performance.



- Organiser des séances (avec la même organisation de la classe) où les étudiantes débattent d'un sujet bien précis, en relation avec le cours.
22. Compte tenu de votre expérience dans l'enseignement/apprentissage du FLE, quel est votre point de vue sur la performance de l'oral chez les étudiants du 3^{ème} LMD ?
- Il existe un nombre restreint d'étudiants qui ont plus de facilité à prendre la parole, comparé à la majorité.
23. D'après vous, les apprenants présentent-ils des inhibitions à l'oral ?
- Oui X Non
24. Si oui, quelle est la nature de ces inhibitions ?
- g. L'anxiété
 - h. connaissance limitée de la langue X
 - i. manque de confiance en soi X
25. Si oui, quelles sont les stratégies que vous utilisez pour y remédier ?
- Je note la participation en classe et je l'inclus dans la note du contrôle continu.
 - Je désigne les étudiants qui ne lèvent pas le doigt pour participer et je leur demande de répondre à mes questions sans pour autant les brusquer.
 - En illustrant mes points de vue, je donne des exemples qui les touchent de près pour les impliquer dans le cours et les inciter à prendre la parole en mobilisant le vocabulaire qu'ils maîtrisent.
26. Les stratégies que vous utilisez, sont-elles favorables à l'amélioration de la performance de l'expression orale ?
- Pas avec la totalité de la promotion mais avec un certain nombre (limité hélas) d'étudiants.

27. D'après vous, quels sont les facteurs qui influent sur la communication et le blocage des apprenants ? Les facteurs affectifs ou les facteurs linguistiques ?
- Pour la plupart des cas, c'est le facteur linguistique qui va engendrer un manque de confiance en soi, donc le facteur psychologique.
28. Utilisez-vous des critères d'évaluation pour évaluer la performance de l'expression orale de vos apprenants ?
- Oui Non
29. Si affirmatif, que proposez-vous comme critères d'évaluation ?
- Respect du temps **02.5**
 - Maîtrise de la langue **05**
 - Maîtrise du sujet **02.5**

Merci pour votre coopération

Réponses /Enseignant 3

Mesdames et Messieurs, enseignants au Centre universitaire Belhadj Bouchaib d'Ain Témouchent,

Je réalise un mémoire de master sur l'estimation du degré de la performance de la compétence d'expression orale chez les étudiants de la 3^{ème} année LMD du département de Français. Dans ce cadre, je vous remercie de bien vouloir consacrer quelques minutes pour répondre au questionnaire ci-joint.

Vos réponses sont anonymes.

30. D'après votre expérience pourquoi les apprenants de la 3^{ème} année ont du mal à réaliser des performances considérées dans la compétence d'EO ?
- **L'oral n'est pas enseigné dans les laboratoires de langue (correction de la prononciation, notamment)**
 - **Les étudiants n'essayent pas de prendre la parole**
 - **La méthode utilisée n'est pas celle d'un public dans un contexte de FLE**
31. Pouvez-vous donner quelques suggestions qui peuvent améliorer la performance³⁷ des apprenants et contribuer au déblocage de la parole ?
- **Obliger les étudiants à prendre la parole**
 - **Travailler dans les laboratoires de langue**
 - **Créer des ateliers de théâtre en langue française**
 - **Ecouter des émissions radiophoniques, des supports audio en classe et imiter**
32. Compte tenu de votre expérience dans l'enseignement/apprentissage du FLE, quel est votre point de vue sur la performance de l'oral chez les étudiants du 3^{ème} LMD ?
- **Très lacunaire**

³⁷ Pour essayer de contribuer à l'élucidation conceptuelle et de mettre terme à toute ambiguïté attachée au concept « performance », nous voudrions tenter un détour par les deux définitions didactiques qui suivent :

1. L'action de l'apprenant dans la classe, lorsqu'il traite la situation proposée par l'enseignant, serait plutôt de l'ordre de la performance. 2. Du côté du linguiste : La compétence linguistique est un potentiel individuel non encore activé. Elle est actualisée à travers une performance.

33. D'après vous, les apprenants présentent-ils des inhibitions à l'oral ?

Oui X

34. Si oui, quelle est la nature de ces inhibitions ?

j. L'anxiété X

k. connaissance limitée de la langue X

l. manque de confiance en soi X

35. Si oui, quelles sont les stratégies que vous utilisez pour y remédier ?

Voir les réponses du 2

En plus, opter pour l'approche communicative (et l'approche actionnelle qui lui est corollaire)

36. Les stratégies que vous utilisez, sont-elles favorables à l'amélioration de la performance de l'expression orale ?

Oui

37. D'après vous, quels sont les facteurs qui influent sur la communication et le blocage des apprenants ? Les facteurs affectifs ou les facteurs linguistiques ?

- Timidité

- Manque de volonté d'apprendre

- facteur idéologique (la langue de l'ennemi)

- Manque de méthode convenable et d'actualité dans les grandes écoles

38. Utilisez-vous des critères d'évaluation pour évaluer la performance de l'expression orale de vos apprenants ?

Oui X

39. Si affirmatif que proposez-vous comme critères d'évaluation ?

- Niveau de langue

- Prise en compte de l'interlocuteur (regard, débit, etc.)

- restitution des compétences orales

- Prononciation

- Pertinence du discours

- Spontanéité dans les réponses (puisque'il s'agit de l'oral)

Merci pour votre coopération

Réponses/ Enseignant 4

Mesdames et Messieurs, enseignants au *Centre universitaire BELHADJ Bouchaib-Ain-Témouchent*, Je réalise un mémoire de master sur l'estimation du degré de la performance de la compétence d'expression orale chez les étudiants de la 3^{ème} année L.M.D. du département *des Lettres et Langue française*. Dans ce cadre, je vous remercie de bien vouloir consacrer quelques minutes pour répondre au questionnaire ci-joint :

Vos réponses sont anonymes.

40. Selon vous, pourquoi les apprenants de la 3^{ème} année ont du mal à réaliser des performances considérées dans la compétence d'E.O. ?
- Manque de pratique quotidienne du français que se soit dans la vie courante ou à l'école.
41. Pouvez-vous donner quelques suggestions qui peuvent améliorer la performance³⁸ des apprenants et contribuer au déblocage de la parole ?
- Solliciter le plus souvent l'apprenant à parler en classe,
 - Aborder des sujets qui l'intéressent afin de le motiver,
 - Créer des ateliers d'interactions : saynètes, théâtre
42. Compte-tenu de votre expérience dans l'enseignement/apprentissage du FLE, quel est votre point de vue sur la performance de l'oral chez les étudiants du 3^{ème} LMD ?
- Mon point de vue c'est que le niveau d'une manière générale est très faible à par bien-sûr quelques exceptions.
43. D'après vous, les apprenants présentent-ils des inhibitions à l'oral ?
- Oui Non

³⁸ Pour essayer de contribuer à l'élucidation conceptuelle et de mettre terme à toute ambiguïté attachée au concept « performance », nous voudrions tenter un détour par les deux définitions didactiques qui suivent :

1. L'action de l'apprenant dans la classe, lorsqu'il traite la situation proposée par l'enseignant, serait plutôt de l'ordre de la performance.
2. Du côté du linguiste : La compétence linguistique est un potentiel individuel non encore activé. Elle est actualisée à travers une performance.

44. Si oui, quelle est la nature de ces inhibitions ?
- m. L'anxiété **le trac**
 - n. connaissance limitée de la langue X
 - o. manque de confiance en soi X
45. Si oui, quelles sont les stratégies que vous utilisez pour y remédier ?
- **Proposer des ateliers d'échanges afin que l'apprenant prenne confiance en lui et ne sera pas tout seul à parler ce sont les interactions qui font améliorer l'acte verbal.**
 - **Proposer aussi des sujets d'actualités qui les intéressent.**
 - **Des activités aussi ludiques : jeux de mots, blagues, devinettes, ...**
46. Les stratégies que vous utilisez, sont-elles favorables à l'amélioration de la performance de l'expression orale ?
- **Apparemment oui.**
47. D'après vous, quels sont les facteurs qui influent sur la communication et le blocage des apprenants ? Les facteurs affectifs ou les facteurs linguistiques ?
- **Les deux : affectifs et linguistiques.**
48. Utilisez-vous des critères d'évaluation pour évaluer la performance de l'expression orale de vos apprenants ?
- Oui X Non
49. Si affirmatif que proposez-vous comme critères d'évaluation ?
- **Respect de la consigne**
 - **Cohérence dans la construction des idées**
 - **Articulation**
 - **Prosodie**
 - **Débit**
 - **Gestuelle**
 - **Mimiques**

Merci pour votre coopération

Appendice 3

Illustration du questionnaire à l'attention des étudiants

Pour la présente étude (mémoire de master), nous n'avons retenu que les questions concernant précisément le blocage des apprenants en expression orale. Veuillez, SVP répondre à ces questions.

1. « Participez-vous en classe en français ? ».

- Jamais rarement souvent toujours

2. « trouvez-vous des difficultés lorsque vous parlez en français ? »

- Jamais rarement souvent toujours

3. Si affirmatif, pour quelle raison ?

- La peur de commettre des erreurs

- L'anxiété (crainte, appréhension, angoisse...)

- La honte face à mes pairs

- Je cherche les mots

- La prononciation

4. « Quelles sont à votre avis les principales raisons de votre blocage ? »

.....
.....
.....
.....
.....

5. Pour surmonter les lacunes et les blocages à l'oral

a- Je passe à ma langue maternelle ou à une langue partagée avec l'interlocuteur.

- Jamais rarement souvent toujours

b- Je demande qu'on m'aide : « comment dit-on... ? » « Comment appelle-t-on... ? ».

- Jamais rarement souvent toujours

c- Je mime, je fais des gestes.

- Jamais rarement souvent toujours

d- J'invente un mot en prononçant l'équivalent dans ma langue maternelle, mais avec un accent français.

- *Jamais* *rarement* *souvent* *toujours*
- 6. Pour coopérer avec les autres en expression orale.
 - a- Je m'entraîne avec d'autres apprenants.
 - *Jamais* *rarement* *souvent* *toujours*
 - b- Je m'entraîne tout seul devant une vitre
 - *Jamais* *rarement* *souvent* *toujours*
- 7. Pour m'auto-encourager
 - a- Je me félicite après une bonne performance en expression orale.
 - *Jamais* *rarement* *souvent* *toujours*
 - b- Je prends des risques même s'il est possible de commettre des erreurs.
 - *Jamais* *rarement* *souvent* *toujours*

Merci pour votre coopération

Réponses /apprenants

Questionnaire :

Pour la présente étude (mémoire de master) nous n'avons retenu que les questions concernant précisément le blocage des apprenants en expression orale. Veuillez svp répondre à ces questions.

1. Participez-vous en classe en français ?

- Jamais
- Rarement
- Souvent
- Toujours

2. Trouvez-vous des difficultés lorsque vous parler en français ?

- Jamais
- Rarement
- Souvent
- TOUJOURS

3. Si affirmatif, pour quelle raison ?

- La peur de commettre des erreurs.
-
- L'anxiété (la crainte, l'appréhension, l'angoisse).
- La honte face à mes pairs.
- Je cherche les mots.

4. Quelles sont à votre avis les principales raisons de votre blocage?

Manque de confiance
en moi ; Ne pas lire
des livres

5. Pour surmonter les lacunes et les blocages à l'oral : a. Je passe à ma langue maternelle ou à une langue partagée avec l'interlocuteur

- Jamais
- Rarement
- Souvent
- Toujours

b. Je demande qu'on m'aide : "comment dit-on...?" "Comment appelle-t-on...?"

- Jamais
- Rarement
- Souvent
- Toujours

c. Je mime, je fais des gestes

- Jamais
- Rarement
- Souvent
- Toujours

d. J'invente un mot en prononçant l'équivalent dans ma langue maternelle, mais avec un accent français

- Jamais
- Rarement
- Souvent
- Toujours

6. Pour coopérer avec les autres en expression orale : a. Je m'entraîne avec d'autres apprenants

- Jamais
- Rarement
- Souvent
- Toujours

b. Je m'entraîne tout seul devant une vitre

- Jamais
- Rarement
- Souvent
- Toujours

7. Pour m'auto-encourager : a. Je me félicite après une bonne performance en expression orale

- Jamais
- Rarement
- Souvent
- Toujours

b. Je prends des risques même s'il est possible de commettre des erreurs

- Jamais
- Rarement
- Souvent
- Toujours

Ce contenu n'est ni rédigé, ni cautionné
par Google.

Google [Forms](#)

Questionnaire

Pour la présente étude (mémoire de master) nous n'avons retenu que

les questions concernant précisément le blocage des apprenants en expression orale. Veuillez svp répondre à ces questions.

1. Participez-vous en classe en français ?

- Jamais
- Rarement
- Souvent
- Toujours

2. Trouvez-vous des difficultés lorsque vous parlez en français ?

- Jamais
- Rarement
- Souvent
- TOUJOURS

3. Si affirmatif, pour quelle raison ?

- La peur de commettre des erreurs.
- L'anxiété (la crainte, l'appréhension)
- La honte face à mes pairs.
- Je cherche les mots.
- La prononciation.

4. Quelles sont à votre avis les principales raisons de votre blocage ?

Parfois tout simplement j'ai pas envie de parler même pas en classe d'arabe standard ni dialectal.
Parfois je n'aime pas m'impliquer dans des discussions qui me tirent vers une succession de parole et de questions et/ou de débats.

.....

5. Pour surmonter les lacunes et les blocages à l'oral: a. Je passe à ma langue maternelle ou à une langue partagée avec l'interlocuteur

- Jamais
- Rarement
- Souvent
- Toujours

b. Je demande qu'on m'aide: "comment dit-on...?" "Comment appelle-t-on...?"

- Jamais
- Rarement
- Souvent
- Toujours

c. Je mime, je fais des gestes

- Jamais
- Rarement
- Souvent
- Toujours

d. J'invente un mot en prononçant l'équivalent dans ma langue maternelle, mais avec un accent français

- Jamais
- Rarement
- Souvent
- Toujours

6. Pour coopérer avec les autres en expression orale : a. Je m'entraîne avec d'autres apprenants

- Jamais
- Rarement
- Souvent
- Toujours

b. Je m'entraîne tout seul devant une vitre

- Jamais
- Rarement
- Souvent
- Toujours

7. Pour m'auto-encourager : a. Je me félicite après une bonne performance en expression orale

- Jamais
- Rarement
- Souvent
- Toujours

b. Je prends des risques même s'il est possible de commettre des erreurs

- Jamais
- Rarement
- Souvent
- Toujours

Ce contenu n'est ni rédigé, ni cautionné par
Google.

Google [Forms](#)

Questionnaire

Pour la présente étude (mémoire de master) nous n'avons retenu que les questions concernant précisément le blocage des apprenants en expression orale. Veuillez svp répondre à ces questions.

1. Participez-vous en classe en français?

- Jamais
- Rarement
- Souvent
- Toujours

2. Trouvez-vous des difficultés lorsque vous parler en français ?

- Jamais
- Rarement
- Souvent
- TOUJOURS

3. Si affirmatif, pour quelle raison ?

- La peur de commettre des erreurs.
- L'anxiété (la crainte, l'appréhension).
- La honte face à mespairs.
- Je cherche les mots.
- La prononciation.

4. Quelles sont à votre avis les principales raisons de votre blocage?

.....

5. Pour surmonter les lacunes et les blocages à l'oral: a. Je passe à ma langue maternelle ou à une langue partagée avec l'interlocuteur

- Jamais
- Rarement
- Souvent
- Toujours

b. Je demande qu'on m'aide: "comment dit-on...?" "comment appelle-t-on...?"

- Jamais
- Rarement
- Souvent
- Toujours

c. Je mime, je fais des gestes

- Jamais
- Rarement
- Souvent
- Toujours

d. J'invente un mot en prononçant l'équivalent dans ma langue maternelle, mais avec un accent français

- Jamais
- Rarement
- Souvent
- Toujours

6. Pour coopérer avec les autres en expression orale: a. Je m'entraîne avec d'autres apprenants

- Jamais
- Rarement
- Souvent
- Toujours

b. Je m'entraîne tout seul devant une vitre

- Jamais
- Rarement
- Souvent
- Toujours

7. Pour m'auto-encourager : a. Je me félicite après une bonne performance en expression orale

- Jamais
- Rarement
- Souvent
- Toujours

b. Je prends des risques même s'il est possible de commettre des erreurs

- Jamais
- Rarement
- Souvent
- Toujours

Ce contenu
n'est ni rédigé, ni
cautionné par
Google.

Google [Forms](#)

Résumé

Cette contribution est véhiculaire d'une réflexion sur l'amélioration de la performance de l'expression orale dans un contexte universitaire algérien. Toutefois, nous nous intéressons à un aspect bien déterminé qui touche surtout aux apprenants de FLE.

Il s'agit dans ce travail d'une tentative qualitative et méta-analytique consistant à mettre en évidence un certain nombre de paramètres et comportements linguistique, psychologique et pédagogique baptisés stratégies de résolution de problèmes. Des stratégies assignées à la fois par les enseignants et adoptées par les apprenants pour débloquer en quelque sorte des situations problèmes à l'expression orale.

Dans cette perspective, nous avons essayé de donner des réponses pertinentes et cohérentes aux diverses questions que nous avons soulevé. Des interrogations qui s'articulent essentiellement sur l'usage d'un ensemble de stratégies et à quel point peuvent être utiles à l'amélioration de la performance des apprenants en Expression Orale.

Mots-clés : Didactique de FLE, Performance, stratégies, communication orale, apprentissage de l'oral.

Abstract

This contribution conveys a reflection on improving the performance of oral expression in an Algerian university context. However, we are interested in a well-defined aspect, which mainly affects learners of French as foreigner language.

This work contains a qualitative and meta-analytical attempt consisting in highlighting a certain number of linguistic, psychologic and pedagogical parameters and behaviors called problem-solving strategies. Strategies assigned both by teachers and adopted by learners to sort out problematic situations for oral expression.

In this perspective, we have tried to give relevant and coherent answers to the various questions that we have raised. Questions that are essentially articulated on the use of a set of strategies and to what extent can be useful for improving the performance of learners in oral expression.

Key words: French as foreigner language teaching, Performance, strategies, oral communication, oral learning.

الملخص

تحمل هذه المساهمة في طياتها انعكاسا حول تحسين أداء التعبير الشفهي ضمن سياق الجامعة الجزائرية. و لذلك، أولينا اهتماما كبيرا بجانب محدد يؤثر بشكل أساسي على متعلمي اللغة الفرنسية كلغة أجنبية.

انتهجنا في هذا العمل محاولة نوعية و تحليلية تتمثل في إبراز عدد معين من العوامل و السلوكيات اللغوية و النفسية و التربوية التي تسمى استراتيجيات حل المشكلات. الاستراتيجيات المعنية من قبل المعلمين و المتبناة من قبل المتعلمين لإيجاد الحلول لمشكلات التعبير الشفهي.

من هذا المنظور؛ حاولنا تقديم اجابات ملائمة و متناسقة لمختلف الأسئلة التي طرحناها. الأسئلة التي يتم توضيحها بشكل أساسي حول استخدام مجموعة من الاستراتيجيات و إلى أي مدى يمكن أن تكون مفيدة لتحسين أداء المتعلمين في التعبير الشفهي.

الكلمات المفتاحية: تعليمية اللغة الفرنسية كلغة أجنبية، أداء، استراتيجيات، تواصل شفهي، تعلم الشفهي.