

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'enseignement Supérieur et de la Recherche scientifique

Université Mohamed Khider Biskra

Faculté des lettres et des langues
Département des langues étrangères
Filière de Français



Mémoire présenté en vue de l'obtention de diplôme de Master
Option : didactique des langues-cultures

**L'impact de l'approche de simulation globale sur
l'amélioration de l'expression orale, cas des étudiants
de 2^{ème} année licence français, université de Biskra**

Réalisé par :
Saoudi Ahmed

Sous la direction du:
Dr. Dakhia Mouni

Année universitaire : 2019 / 2020

Remerciements

Je tiens à remercier Dieu le plus puissant de m'avoir accordé la santé, la patience et le courage qui m'ont permis de suivre ce cursus de formation de mastère et de réaliser ce travail de recherche.

Un grand merci est adressé à mon encadreur Dr Dakhia Mounir pour ses précieux conseils et orientations et à tous les enseignants, camarades et amis qui m'ont aidé de près ou de loin à élaborer ce mémoire

Mes remerciements les plus sincères sont adressés aux membres de jury pour l'honneur qu'ils m'ont accordé en évaluant mon travail

Dédicaces

Je dédie ce travail de recherche

A mes chers parents qui m'ont toujours soutenu et encouragé pour trouver le chemin de la réussite.

A ma femme et à mes enfants qui ont porté avec moi le fardeau et que sans leurs patiences, ce travail ne serait mené à bien.

A mes frères et sœurs pour leurs conseils et aides précieuses

Table des matières

Table des matières

Introduction générale.....	7
----------------------------	---

Chapitre I: la simulation globale

I .1. Simulation globale et approches méthodologiques... ..	10
---	----

Introduction.....	10
-------------------	----

I.1.1 le constructivisme.....	10
-------------------------------	----

I.1.2 .le socioconstructivisme.....	11
-------------------------------------	----

I.1.3.l'approche par projet.....	11
----------------------------------	----

I.1.4.la notion de la compétence communicative.....	13
---	----

I.2. la simulation globale.....	14
---------------------------------	----

I. 2.1. Aperçu historique	14
---------------------------------	----

I.2.2. qu'est-ce qu'une simulation globale.....	14
---	----

I.2.3.le canevas d'une simulation globale.....	15
--	----

I.2.4.l'intérêt pédagogique de la simulation globale.....	16
---	----

I.2.5 le rôle de l'enseignant dans une simulation globale.....	18
--	----

Conclusion.....	19
-----------------	----

Chapitre II : l'expression orale en classe de FLE

Introduction.....	21
-------------------	----

II.1. L'expression orale	21
--------------------------------	----

II.1 .1 définition.....	21
-------------------------	----

II.2. l'enseignement de l'oral dans les différentes méthodologies	22
---	----

II.2.1. la Méthodologie traditionnelle.....	22
---	----

II.2.2. la méthode directe.....	23
---------------------------------	----

II.2. 3 la méthode audio-orale.....	24
-------------------------------------	----

II.2.4 La méthode audio-orale audio-visuelle.....	24
II.2.5 l'approche communicative.....	27
II.2.6 la perspective actionnelle.....	29
II.3.L'évaluation de l'expression orale.....	30
Conclusion.....	33

Chapitre III : Cadre méthodologique

Introduction.....	35
III.1.Rappel de la question de recherche et les hypothèses	35
III.2.Description de l'expérimentation	36
III.2.1. L'échantillon.....	36
III.2.2. Le terrain.....	36
III.2.3. Le choix du corpus	36
III.3. Déroulement de l'expérimentation.....	37
Conclusion partielle	38
Références bibliographiques.....	40

Résumé

Introduction générale

Introduction générale

la mondialisation et la mobilité des gens, due à l'ouverture des frontières, dans les quatre coins du sphère terrestre , sont des facteurs parmi d'autres qui ont influé sur la didactique des langues étrangères , laquelle a puisé dans des théories psychologiques et linguistiques pour actualiser sa vision vis-à-vis de l'apprenant qui devient un acteur de sa formation, de l'enseignant qui devient un guide , médiateur ...etc, et de la langue devenant un instrument de communication au lieu d'un outil de savoir. De ce fait, enseigner/apprendre une langue étrangère suppose l'installation de la compétence communicative

Dans cette perspective, les didacticiens se sont engagés dans la recherche des approches, des activités et des supports qui pourraient favoriser la communication et l'acquisition des quatre composantes de la compétence communicative. En effet, les jeux de rôle et la simulation globale sont devenus des activités de référence dans l'approche communicative/actionnelle comme l'affirme Lehuen et Kitlinska *«parmi les exercices de référence de cette approche communicative/actionnelle figurent précisément les simulations, à côté des jeux de rôle divers, car elles permettent de contextualiser la parole et de rendre ainsi les enjeux communicatifs plus authentiques.»*¹. Ainsi, l'enseignant de FLE est censé recourir à la simulation globale, qui se réalise dans le cadre d'un projet pédagogique, pour aider ses apprenants à développer la compétence de l'expression orale qui reste difficile à s'en approprier, défaut d'un univers de discours authentique, autrement dit, du bain linguistique. ce recours est d'autant plus préconisé que cette simulation globale se donne pour objectif, comme le dit Francis Debyser , un de ses promoteurs , « de libérer la parole chez l'apprenant, de favoriser l'apprentissage en autonomie et en collectivité , de donner un caractère ludique à l'apprentissage et enfin de fédérer entre les activités »².

Le module de l'expression orale proposé dans les trois années du cursus de licence à l'université de Biskra vise à soutenir le niveau des étudiants dans la

¹ Lehuen,J, kitlinska,S, cité par Dvořáková,K, *simulation globale dans le cours de français de la diplomatie et des relations internationales*, in synergie Europe n°13,06juillet 2018,p. 85-95
² Cuq, J-P et Gruca,I, *cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, presses universitaires ,2003 , Grenoble ,p 459

Introduction générale

communication orale, toutefois les étudiants ne sont pas, dans la majorité, parvenus à vaincre leur handicap vis-à-vis de cette compétence. Celle-ci est si indispensable qu'il s'agirait des futurs enseignants ou chercheurs en FLE.

Dans l'objectif d'aider les étudiants à surmonter leurs difficultés à l'expression orale, nous nous sommes interrogé sur un support méthodologique grâce auquel les apprenants seront appelés à mobiliser leurs savoirs et savoir-faire, voire à déployer leurs potentielles créatives. C'est la raison pour laquelle nous avons opté pour une approche pédagogique, dite la simulation globale tout en nous demandant : **En quoi cette formule pédagogique peut aider les étudiants à développer la compétence de l'expression de l'oral ?**

Prendre connaissance des intérêts pédagogiques de la simulation globale nous a permis d'émettre l'hypothèse suivante :

- La simulation globale permettrait de créer un univers de discours dans lequel les étudiants mobilisent leurs savoirs et développent leurs savoir-faire.

Afin de valider ladite hypothèse, nous avons opté pour une étude expérimentale dans laquelle nous choisirons une classe de deuxième année de licence à l'université de Biskra ; nous allons réaliser une pré-enquête pour se renseigner du niveau des étudiants à l'oral et de la façon dont l'expression orale est enseignée, ensuite nous allons lancer le projet de la simulation globale tout en veillant à observer son impact sur l'amélioration de la compétence de l'expression orale et enfin une analyse et interprétation des résultats des observations permettraient de valider notre hypothèse. Notre corpus sera sous forme d'enregistrements, des descriptions des lieux, des personnages ainsi que des jeux de rôles joués en classe.

Notre travail sera réparti en deux parties, la première partie se subdivise en deux chapitres théoriques qui seront consacrés à la définition des concepts inhérents à notre thème ainsi qu'aux théories qui le sous-tendent. Le troisième chapitre sera consacré au cadre méthodologique et à l'analyse et l'interprétation des résultats de l'expérimentation en vue de vérifier nos hypothèses.

CHAPITRE I:
LA SIMULATION GLOBALE

I.1.La simulation globale et approches méthodologiques :

Introduction

L'approche de la simulation globale a vu le jour vers les années 1970. Durant cette période, la didactique des langues étrangères a connu des bouleversements consécutifs à l'émergence de nouveaux paradigmes qui placent l'apprenant au centre d'intérêt du processus de l'enseignement/apprentissage tout en pensant aux meilleures conditions et démarches qui lui permettent d'apprendre une langue étrangère et de la considérer comme un moyen de communication et non comme un objet d'étude. Ces courants psychologiques et linguistiques ont permis aux didacticiens dont Francis Debyser, Francis Aiche et Jean-Marc Carré d'apporter un regard critique vis-à-vis de la manière d'enseigner/apprendre une langue étrangère à cette époque. En effet, en restant à l'écart du manuel, ils se sont proposés de concevoir une approche dite la simulation globale qui favorise l'apprentissage d'une langue en autonomie et collectivité et en passant à l'action. Dans ce chapitre, nous allons rendre compte de ces paradigmes qui justifient le bien-fondé de la simulation globale avant de la définir et présenter son canevas.

I. 1.1 le constructivisme

Avant de rendre compte du socioconstructivisme justifiant le bien-fondé de la simulation globale, il serait, en premier lieu, judicieux de mettre en lumière le constructivisme. En effet, Vygotsky y a ajouté le maillon manquant qui est le rôle social dans la construction des connaissances par l'individu. Initié par Piaget, le constructivisme stipule que « *les connaissances ne sont pas transmises d'un individu qui sait à un individu qui ne sait pas selon un système cruche/pot, mais sont reconstruites par un individu qui apprend* »³. Ce paradigme postule que l'individu construit ces nouvelles connaissances en mobilisant ces connaissances et expériences antérieures. Selon Piaget, l'individu jouit d'une capacité d'adaptation qui lui permet d'appréhender des situations nouvelles : « *l'adaptation est un équilibre entre l'assimilation et l'accommodation* »⁴. L'assimilation est définie comme

³ Piaget, J cité par Alipour, M, *approche socioconstructiviste pour l'enseignement-apprentissage du lexique spécialisé : apport du corpus dans la conception d'activités lexicales*, université de Montréal, 2018

⁴ Ibid

Chapitre I : La simulation globale

l'intégration, par l'individu, de nouveaux objets ou des nouvelles situations à son schème mental, tandis que l'accommodation est la restructuration de ses connaissances pour l'intégration de nouveaux objets et de nouvelles situations.

I.1.2 .Le socioconstructivisme :

Comme nous l'avons cité précédemment, Vygotski, dans la perspective socioconstructiviste, n'a pas rejeté le postulat du constructivisme, mais il y a introduit la dimension relationnelle. En fait, l'individu construit ses connaissances en entrant en interaction avec les autres :

*"Le socioconstructivisme introduit la dimension relationnelle d'un sujet qui apprend avec les autres en interaction avec eux (enseignant ou élève) dans un contexte social qui influence la construction des connaissances et qui comporte alors nécessairement une dimension affective "*⁵

L'apprenant construit son savoir grâce à l'échange et le partage d'idées avec ses pairs et son enseignant. En comparant les siennes avec les leurs, il parvient à revoir son point de vue, ainsi la construction de ses connaissances sera de façon approfondie.

Les perspectives constructivistes et socioconstructiviste ont été adoptées en didactique des langues pour concevoir une approche dite actionnelle dans laquelle l'accent est mis sur le processus de l'apprentissage et non pas sur celui de l'enseignement, c'est dans l'action et par l'action que l'apprenant apprend le mieux. Cette conception s'oppose à celle behavioriste qui préconise un enseignement transmissif, unilatéral dans lequel l'apprenant est considéré comme un récipient à remplir.

I.1.3. l'approche par projet :

L'approche par projet a beau envahir de plus en plus le domaine de l'enseignement/apprentissage ces derniers temps, ces origines remontent toutefois au XX^{ème} siècle, vers les années 1900-1920. Sa première acception a vu le jour autour des travaux de

⁵ Raymond,D cité par Alipour,Matjan, *Op,cit*

Chapitre I : La simulation globale

William H. Kilpatrick, pédagogue américain, où il a publié son article « The projet method » dans lequel il remet en cause l'enseignement qui s'intéresse davantage au contenu des connaissances que les processus pour les acquérir. Il est temps, selon Kilpatrick, de focaliser le processus de l'enseignement sur les besoins et les buts de l'apprenant. S'opposant aux us des pédagogues de cette époque, cette nouvelle conception a été rejetée. Il a fallu attendre l'avènement de l'approche « learning by doing », une autre acception de l'approche par projet initiée par John Dewey, pour que la conception de Kilpatrick ait des bases empiriques. John Dewey, lui aussi, préconise un enseignement qui incite l'apprenant à l'action car c'est dans l'action et par l'action que l'apprenant apprend le mieux.

Cette nouvelle conception était bornée dans la sphère américaine avant qu'elle soit adoptée dans le milieu européen, et ce lors de la création du mouvement - le groupe français d'éducation nouvelle -, inventé principalement par Decroly (1871-1932) et Freinet (1896-1966)⁶.

Le premier (Decroly) est connu par la notion –des centres d'intérêt de l'enfant. Selon lui, l'apprentissage efficace n'est possible que par l'intégration l'affectivité de l'enfant, il soutient aussi que l'enfant devrait être l'acteur principal de son apprentissage.

Freinet, adepte des méthodes actives, préconise une pédagogie qui se situe au juste milieu, entre une pédagogie traditionnelle centrée sur le processus de l'enseignement et celle focalisée sur le processus de l'apprentissage en se préoccupant davantage de l'apprenant. En ce sens, l'enseignant occupe une place capitale même dans une pédagogie qui plaide pour l'action.

Malgré ces travaux, l'approche par projet n'a été largement adoptée que suite aux travaux de Jean Piaget qui octroyé à la notion de l'approche par projet des assises scientifiques.

⁶ Proulx, J., *apprentissage par projet*, presses de l'université du Québec, 2008

I.1.4. la notion de compétence communicative :

Le concept de compétence a été, tout au début, évoqué par Chomsky qui le définit comme « connaissances intuitives des règles grammaticales sous-jacentes à la parole qu'un locuteur idéale a de sa langue et qui le rende capable de produire et reconnaître les phrases correctes »⁷. Il a opposé la notion de **compétence** à celle de **performance** comme a fait Saussure dans sa dichotomie langue/parole. En effet, pour Chomsky, la compétence est la connaissance des règles phonologiques, syntaxiques et morphologiques tandis que la performance est la matérialisation de ses règles dans la parole. Il réduit l'apprentissage de la langue à l'acquisition de la compétence linguistique. remettant en cause ce réductionnisme, Dell Hymes , propose la conception de la compétence communicative qui la définit comme « *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* »⁸. Pour D. Hymes , la compétence communicative ne se limite pas à la seule compétence linguistique, mais d'autres compétences devraient être maîtrisées par l'individu pour pouvoir adapter son discours à la situation de communication.

S. Moirand⁹ distingue quatre composantes constitutives de la compétence de communication :

- **Une composante linguistique**, c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation (la capacité de les utiliser) des modèles phonétiques, lexicaux, grammaticaux et textuels du système de la langue.

- **Une composante discursive**, c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation

des différents types de discours et de leur organisation en fonction des

paramètres de la situation de communication dans laquelle ils sont produits et interprétés.

⁷ Chomsky cité par Cuq,j-p, *dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris , Clé international,2003

⁸ Ibid

⁹ file:///C:/Users/win/Desktop/Nouveau%20dossier/Cours_de_Methodologie_T.Bouguerra-la_competence_de_communication.pdf consulté le 15/10/2019

Chapitre I : La simulation globale

- **Une composante référentielle**, c'est-à-dire la connaissance des domaines d'expérience et des objets du monde et de leurs relations.

- **Une composante socio-culturelle**, c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions, la connaissance de l'histoire culturelle et des relations entre les objets sociaux.

I.2. la simulation globale

I.2.1 Aperçu historique :

L'œuvre de Georges Perec *-la vie mode d'emploi-* parue en 1974, qui relate le vécu des habitants dans un immeuble, a inspiré Francis Debyser et ses collaborateurs pour concevoir la première simulation globale intitulée *L'immeuble*, et ce dans le cadre d'un stage effectué en été au niveau du BLEC (bureau d'études des langues et des cultures) dans lequel d'autres simulations globales ont été expérimentées : *Iles*, *le village*. S'éloignant des manuels, qui présentent des dialogues dans lesquels on simule des situations de communication étant juxtaposées, donne une conception discontinuée et incohérente de la réalité, ces didacticiens se sont résolus de proposer une pédagogie alternative aux manuels qui permet à un groupe-classe de créer tous ensemble un projet tout en faisant appel à leurs acquisitions linguistiques, à leurs imaginations; en les poussant à communiquer à l'oral et à l'écrit d'où l'usage du qualificatif "globale" que Francis Debyser emploie pour appréhender la réalité dans sa totalité.

I.2.2 Qu'est-ce qu'une simulation globale ?

Selon Francis Debyser

une simulation globale est un protocole ou un scénario cadre qui permet à un groupe d'apprenants pouvant aller jusqu'à une classe entière d'une trentaine d'élèves, de créer un univers de référence- un immeuble, un village, une île, un cirque, un hôtel- de l'animer de personnages en interaction et d'y simuler toutes les fonctions du langage que ce cadre, qui est à la fois un lieu-thème et un univers de discours, est susceptible de requérir.[...] décrire le monde, raconter la vie et vivre la comédie des

Chapitre I : La simulation globale

relations humaines, tel est le pari pédagogique des simulations. C'est l'ampleur de cette ambition qui explique le terme de "globale"¹⁰.

L'expression de "scénario cadre" signifie que cette approche pédagogique consiste en l'ensemble d'événements qui se déroulent dans un lieu bien déterminé qui constitue le cadre dont Debyser parle. Le déroulement de ses événements devrait assurer un continuum spatio-temporel qui permet de fédérer les activités au lieu d'être atomisées. Ce lieu pourrait être clos : l'immeuble, le village, l'île, comme il pourrait être itérant : l'expédition, croisade.... etc. Une fois le lieu-thème est mis au point, les apprenants l'animent par des personnages qu'ils devraient, eux-mêmes, incarner

Dans une simulation globale, les apprenants créent et décrivent le lieu-thème, les personnages ; jouent des rôles ; créent des événements d'où le qualificatif "globale".

I.2.3 le canevas d'une simulation globale:

Les grandes étapes du déroulement d'une simulation globales, telles que les définit Francis Yaiche¹¹, seront présentées ci-dessous :

I.2.3.1. Etablir le lieu et le milieu :

Construire un "lieu thème" consiste à entraîner les élèves sur un lieu qui fonctionne comme un milieu et comme un thème : une île, un immeuble, un village, etc. Les univers peuvent être 'fixes': île, village, immeuble, quartier d'une ville, planète, camping, 'itérant' : cirque, croisière, voyage scolaire, tournée d'un groupe musical, etc. Cette étape initiale permet d'introduire une première pratique discursive: la description. Pour décrire les apprenants vont devoir identifier, nommer les éléments constitutifs du monde, les localiser, les quantifier et enfin les qualifier.

¹⁰ file:///C:/Users/win/Desktop/Nouveau%20dossier/simulation%20globale.pdf consulté le 06/11/2019

¹¹ Yaiche,F, *les simulations globales mode d'emploi*, hachette,1996

I.2.3.2. Etablir les identités fictives :

Construire des identités fictives, c'est amener les élèves à se glisser dans la peau d'un personnage qu'ils vont incarner, et auquel ils vont donner une âme. Les apprenants doivent faire vivre cette identité la rendant crédible. L'identification des personnages se fait en trois temps: identification administrative(âge, nationalité , profession...), identification biographique (le passé des personnages) et le portrait(traits de caractère , physique, etc.), permettant d'introduire une deuxième grande opération discursive: le récit, ici le récit de vie.

I.2.3.3. Donner épaisseur et vie au milieu par l'interaction:

C'est par des interactions que les apprenants vont participer à la vie du cadre imaginé. Ils vont être amenés à donner une épaisseur historique, géographique et sociologique au lieu-thème et à imaginer les relations entre les personnages ainsi que leur rôle dans le décor. Cette étape est l'occasion de la mise en place de jeux de rôles.

I.2.3.4. Faire intervenir des événements:

Les apprenants vont ensuite devoir faire vivre les personnages en suscitant des événements et des incidents : un crime, une histoire d'amour, un incendie...

I.2.4. Intérêt pédagogique de la simulation globale :

Monter avec sa classe un projet de simulation globale présente de multiples intérêts.

I.2.4.1. Fédérer les activités pédagogiques :

La simulation globale permet de convoquer et de fédérer de manière naturelle et complémentaire toutes les activités (réflexion, débat, créativité, expressions écrite et orale) traditionnellement réalisées dans la classe de façon atomisée. Cette technique présente en outre l'avantage d'offrir un caractère extrêmement architecturé à la progression du cours.

I.2.4.2. Faire collaborer les apprenants :

La construction commune d'un univers où chaque personnage joue un rôle décisif pour le déroulement de l'histoire favorise la dynamique de classe et la coopération entre les

Chapitre I : La simulation globale

élèves. Confrontés au travail en groupe et à la prise de décision, les élèves développent non seulement des savoir-faire mais aussi des savoir-être.

I.2.4.3. Donner une dimension ludique aux apprentissages :

A travers la simulation globale et la dimension d'invention qu'elle implique, les apprenants redécouvrent la dimension ludique qui stimule l'apprentissage de la langue.

I.2.4.4. Libérer la parole des élèves :

En s'exprimant sous le couvert d'un personnage fictif, la parole de l'élève est libérée dans la mesure où ses erreurs ne lui incombent plus en tant qu'individu apprenant. En outre, en plongeant les apprenants dans un contexte fictif, les distinctions des rôles à l'intérieur de la classe et les filtres affectifs qui peuvent parfois constituer un obstacle à l'apprentissage d'une langue étrangère s'estompent.

I.2.4.5. Intégrer plusieurs disciplines dans un même projet :

La construction d'un contexte de simulation permet de rassembler sous un même chapeau plusieurs disciplines habituellement disjointes. Ainsi, la simulation globale L'île du Quisi-neuf (histoire d'une île où se rencontrent les naufragés d'un bateau), réalisée par des collégiens de Marseille, a permis de mener un travail avec d'autres disciplines que le français : les mathématiques (calculer son âge par rapport à sa date de naissance et écrire les chiffres en lettres), l'histoire-géographie (établir la carte de l'île et la découverte d'une civilisation ancienne), les sciences de la vie et de la terre (vocabulaire de la faune et de la flore), les arts plastiques (illustrations du dossier), la technologie (utilisation de l'informatique)... La simulation J'ai vécu dans un village lorrain au Moyen Age, réalisée par des collégiens de l'académie de Nancy-Metz, a également été menée en liaison avec plusieurs disciplines. En français, la simulation a permis l'utilisation de différents outils linguistiques (échanger, débattre, informer, convaincre, argumenter, raconter...) et de différentes fonctions de la langue orale, l'utilisation de la langue écrite (textes narratifs, comptes rendus, formulaires, écrits poétiques, descriptifs, lettres, fiches d'identité, schémas, cartes, fiches documentaires, etc.) et de la lecture (lecture de recherche, de communication, lecture linéaire, lecture sélective...). En histoire-géographie, elle a permis d'aborder l'étude du paysage naturel (recherche de documents et sélection, mise en fiches),

Chapitre I : La simulation globale

l'aménagement du territoire (répartition du relief, de la végétation, des cours d'eau...), les activités économiques possibles et la gestion des personnes, l'étude de plans et de cartes. En technologie, l'accent a été porté sur les différentes parties d'un château fort avec la création d'une maquette de château fort, la création de plans, l'utilisation d'outils, d'instruments de mesure et de traçage, etc.

I.2.4.6. Donner du sens aux activités :

Dans les simulations globales, les situations de communication orale et écrite se développent dans un contexte qui nécessite de tels échanges et qui, par conséquent, donne du sens aux activités linguistiques. Le fait que les activités aient un sens, soient cohérentes et visent la réalisation d'un projet commun contribue fortement à l'engagement des apprenants.

I.2.5. Le rôle de l'enseignant dans une simulation globale :

Selon F. Debyser¹², l'enseignant a un rôle multiple dans le cadre des simulations globales :

- il est le maître de jeu.
- il prévoit la répartition du travail collectif, en sous-groupes, ou individuel.
- il aménage l'espace de la classe pour les diverses activités : espace pour les jeux de rôle, affichage de certaines productions ;
- il conseille les activités en évitant de les diriger ;
- il gère la mise en forme des productions, leur mise en commun et leur conservation ;
- il prépare certaines activités par un travail linguistique ;
- il propose des documents complémentaires ;
- il aide à la correction des productions écrites ;
- il corrige, après coup et sans les interrompre, les productions orales ;

¹² DEBYSER, F, *L'immeuble*, Hachette FLE/CIEP, 1996

Chapitre I : La simulation globale

- il évalue certaines des productions ;
- il reste vigilant en ce qui concerne la dynamique du groupe classe, des sous-groupes, les dérives psychologiques possibles, les stéréotypes culturels et la qualité du travail.

Conclusion :

La simulation globale a été conçue par ces concepteurs pour se libérer du carcan d'un enseignement qui se base sur l'installation des automatismes, un enseignement qui considère l'apprenant comme un réservoir à remplir. En effet, cette approche qui s'inscrit dans une pédagogie du projet, se propose d'assurer un enseignement/apprentissage dans lequel l'apprenant apprend une langue comme s'il s'agit de la réalité, c'est le principe de l'authenticité dont l'approche communicative et actionnelle préconisent pour installer les quatre compétences, entre autres, la compétence de l'expression orale que nous allons aborder dans le précédent chapitre.

CHAPITRE II :

L'expression orale en classe de FLE

II.1.L'expression orale :

Introduction

Marginalisé dans la méthodologie traditionnelle qui place l'écrit au premier plan, l'oral s'est jouit d'une importance depuis la méthode directe. Or son enseignement/apprentissage ne s'est basé sur des fondements scientifiques que dans la méthode audio-orale et celles qui sont venues après, à savoir : l'approche communicative et celle actionnelle. L'avènement de ces approches n'étaient pas sans conséquence sur les matériels et les activités qui se donnent pour objectif d'améliorer son enseignement /apprentissage, entres autre, l'approche de la simulation globale qui s'engage à libérer la parole de l'apprenant.

Dans ce chapitre nous allons, tout d'abord, définir l'oral, ensuite, nous allons voir comment son enseignement/apprentissage et sa conception ont évolué à travers les différentes méthodologies et en fin, nous allons envisager son mode d'évaluation.

II.1.1- Définition

L'oral a certes occupé une place capitale dans la méthode directe, mais le fort engouement vis-à-vis de l'oral ne s'est manifesté que dans la méthode SGAV. La communication orale est devenue alors une priorité pour la didactique des langues.

Des recherches menées pour comprendre le fonctionnement de l'oral ont eu une nette incidence sur le matériel pédagogique : on y présente des situations de communication pour promouvoir les échanges authentiques et faire acquérir les composantes de la compétence communicative citées dans le premier chapitre. En effet, savoir produire correctement des structures de grammaire et connaître les actes de parole ne suffisent pas pour maîtriser une communication orale, il faut savoir adapter son discours à la situation de communication en harmonisant le verbal et gestuel, les traits émotionnels Etc. Maîtriser l'oral, c'est pouvoir produire des énoncés adaptés à la situation de communication de façon continue, sans arrêt sur les mots

II.2-L'enseignement de l'oral dans les différentes méthodologies :

II.2-1 La méthodologie traditionnelle :

La méthodologie traditionnelle appelée aussi méthodologie grammaire-traduction ou méthodologie classique a perduré jusqu'à la fin du XIX^{ème} siècle. On s'y réfère, au début, pour l'enseignement du latin et du grec, puis elle avait été adoptée dans l'enseignement secondaire français vers la deuxième moitié du XIX^{ème} siècle. Elle se basait sur l'enseignement de l'écrit par le biais de la traduction. L'enseignant choisit des textes littéraires appartenant à des auteurs renommés sans prendre en considération les difficultés grammaticale ou lexicale que présentent ces textes, on enseigne les règles de grammaire, après avoir découpé ses textes en parties, par le biais des exercices de thème et de version. Dans cette méthodologie, l'oral était placé au second plan. Les activités de l'oral se limitaient à l'apprentissage de la prononciation ou à la traduction orale de certains passages difficiles comme l'affirme l'instruction du 18 septembre 1840 qui met en évidence les modalités d'application de cette méthodologie :

« La première année (...) sera consacrée tout entière à la grammaire et à la prononciation. Pour la grammaire, les élèves apprendront par cœur pour chaque jour de classe la leçon qui aura été développée par le professeur dans la classe précédente. Les exercices consisteront en versions et en thèmes, où sera ménagée l'application des dernières leçons. (...) Pour la prononciation, après en avoir exposé les règles on y accoutumera l'oreille par des dictées fréquentes, et on fera apprendre par cœur et réciter convenablement les morceaux dictés. (...)

Dans la seconde année (...) les versions et les thèmes consisteront surtout en morceaux grecs et latins qu'on fera traduire en anglais et en allemand, et réciproquement. (...)

Dans la troisième année, l'enseignement aura plus particulièrement un caractère littéraire. Le professeur pourra présenter une sorte de tableau de la littérature anglaise ou allemande, en faisant expliquer un ou deux morceaux de chaque auteur célèbre. Ce sera une histoire littéraire en 2exemples. Les versions seront remplacées par des traductions orales des passages difficiles, et les thèmes par des lettres ou des narrations composées par les élèves. Le professeur pourrait, de temps en temps, faire

Chapitre II : L'expression orale en classe de FLE

sa leçon dans la langue enseignée, et les élèves seraient tenus d'apporter une rédaction abrégée de cette leçon dans la même langue. »¹³

La méthodologie grammaire-traduction a connu des évolutions internes qui se sont manifesté par la sortie de l'instruction de 1854, de 1886 et par la publication des ouvrages « cours traditionnels à objectif spécifique ». Ces évolutions ont donné lieu à l'émergence de la méthode directe. En effet, ces instructions ont préconisé une pratique de l'oral tandis que dans les cours traditionnels à objectif spécifique, on remis en cause les principes de la méthodologie traditionnelle.

II.2.2. La méthode directe :

Selon C.Puren, le discours prononcé par le ministre de l'Instruction publique, Georges Leygues qui a signé les instructions de 1901,1902, met en exergue les raisons de l'avènement de la méthode directe. Ce ministre a déclaré dans son discours : «Au temps où nous vivons, au XXème siècle, la pénétration de toutes les nations, leur dépendance mutuelle par le commerce, par l'industrie, par la science, et aussi par la guerre, font un devoir à toutes les nations d'étudier les langues étrangères »¹⁴ il ajoute : « J'ai été un brillant élève d'allemand, et la première fois que je suis arrivé en Allemagne j'ai eu toutes les peines du monde à demander de la bière et à quelle heure partait le train »¹⁵ . Ces propos expliquent l'échec de la méthodologie traditionnelle qui a, certes, fait de ce ministre un bon lecteur des œuvres littéraires allemandes, mais elle n'a pas fait de lui un bon communicateur, chose qui l'a poussé à imposer par les instructions de 1901 et 1902 « la méthodologie directe » dans l'enseignement secondaire français. En outre, les bouleversements qu'a subit la société sur tous les plans ont fait apparaître un nouvel objectif qui est l'utilisation de la langue comme un outil de communication.

Dans la méthodologie directe, la priorité est accordée à l'oral, il est interdit de recourir à la langue maternelle pour enseigner la langue étrangère, l'enseignant fait recours au non verbal : les mimiques et les gestes ; aux dessins et aux images pour apprendre à l'apprenant à

¹³ Puren, ch, *histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, Nathan-clé international,1988,pp 35-36

¹⁴ Leygues ,Géorges cité par Puren CH, op, cit, p 65.

¹⁵ ibid

Chapitre II : L'expression orale en classe de FLE

nommer les choses de son environnement immédiat, ainsi l'apprenant apprendra oralement les mots concrets.

Selon Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca, les caractéristiques essentielles de la méthodologie directe sont :

- L'apprentissage du vocabulaire courant
- L'accent est mis sur l'acquisition de l'oral et l'étude de la prononciation
- La progression prend en compte les capacités et les besoins des étudiants
- L'approche globale du sens : par exemple, on favorise toujours la construction du sens par apport à la phrase ou à la proposition complète qui le véhicule

II.2.3 La méthode audio-orale :

La méthode audio-orale est apparue aux Etats-Unis vers les années 1940, des spécialistes en linguistiques à l'instar de Bloomfield ont été dépêchés pour inventer une méthode grâce à laquelle les soldats américains, qui sont dans le champ de bataille, apprennent une langue étrangère dans un temps record, ils doivent pouvoir communiquer avec les alliés ou avec les ennemis.

Pour concevoir cette méthodologie, on s'est basé sur deux théories, une, linguistique inspirée du structuralisme et l'autre psychologique, il s'agit du béhaviorisme, on a aussi intégré une nouvelle technologie apparue à cette époque, c'est l'usage du magnétophone pour enregistrer les dialogues. La priorité est accordée à la langue orale et l'apprentissage de la prononciation constitue un objectif majeur. En effet, dans cette méthode les exercices de discrimination auditive et de répétition sont multiples. La langue est perçue comme un ensemble de structures syntaxiques que l'apprenant doit apprendre par l'installation des automatismes ; les cours de cette approche se font à la base des dialogues de langue courante enregistrés sur un magnétophone, le choix des dialogues est étudié car dans chaque dialogue, on cherche à faire apprendre à l'apprenant une structure de base qui sera, pour l'apprenant, un modèle l'aidant à produire d'autres phrases par l'exercice de substitution et de transformation. Cette manière d'enseigner la langue a fait de l'oral un moyen d'enseignement et d'apprentissage plus qu'un objectif comme l'affirme Jean-Pierre Cuq « mais toutes ces approches (audio-oral et SGAV) faisaient de l'oral un moyen d'enseignement plus qu'un objectif : les structures de la langue étaient visées plus

que les fonctionnements oraux de la communication et leurs implications linguistiques. »¹⁶

II.2.4. La méthode audio-orale audio-visuelle

le leadership de la langue anglaise, la volonté de renforcer l'implantation de la France dans les pays qu'elle colonise et de restaurer le prestige de la langue française sont des facteurs qui ont poussé l'état Français d'envisager une politique pour diffuser la langue française à l'étranger et promouvoir son enseignement/apprentissage. Ainsi un linguiste, appelé Goerges Gougenheim a été placé à la tête d'une équipe qui devrait réaliser une étude statistique grammaticale et lexicale et concevoir un français élémentaire en partant d'une analyse de la langue parlée. Cette étude aboutira à la publication en 1954 de deux listes qui seront à l'origine des cours de *français fondamental premier degré de 1475 mots et français fondamental deuxième degré de 1609 mots*. C'est en se référant au structuralisme, à la théorie de Gestalt qui préconise la perception globale de la forme ou de la structure et à la théorie behavioriste que Pétrar Guberina de l'institut de phonétique de l'université de Zagreb avec Paule Rivenc et Raymond Renard ont développé la SGAV. les méthodologues de Crédif (centre de recherche et d'étude pour la diffusion du français) ,quant à eux, ont élaboré le matériel d'apprentissage de cette approche.

La méthode SGAV accorde beaucoup d'importance à l'oral, l'écrit est placé en second plan comme l'affirme Jean-pierre Cuq et Isabell Gruca « l'écrit n'est considéré que comme un dérivé de l'oral, son apprentissage est donc différé afin que les signes écrits ne nuisent pas à la prononciation et à sa correction »¹⁷. Selon Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca, le noyau dur de toute leçon audiovisuelle consiste en un dialogue qui véhicule la langue de tous les jours et qui se développe dans une situation de communication de la vie quotidienne concrétisée par des images qui mettent en scène sa réalité.

La leçon SGAV repose sur différentes phases successives appelées **les moments de la classe** et qui ont chacune un objectif précis :

¹⁶ Cuq, j-p op cit p 183

¹⁷ Cuq, J-P et Gruca, I, *Op,cit.* p. 262

Chapitre II : L'expression orale en classe de FLE

- Une phase de présentation du dialogue enregistré accompagné des images contenues dans le film fixe avec pour objectif principal la compréhension globale de la situation ;
- Une phase d'explication qui consiste à reprendre le dialogue séquence par séquence ou image par image afin d'expliquer les éléments nouveaux et s'assurer que l'élève isole correctement chaque unité sonore ;
- Une phase de répétition avec correction phonétique et mémorisation des structures et des dialogues
- Une phase d'exploitation ou de réemploi des éléments nouvellement appris et mémorisés par cœur dans des situations légèrement différentes de celle dans laquelle ils ont été présentés ;
- Une phase de transposition qui conduit l'élève à réutiliser avec plus de spontanéité

Les éléments acquis dans des situations de même type sous forme de jeu de rôle ou d'activités de dramatisation.

Ce canevas a connu un certain remaniement qui réside dans le fait que l'apprenant n'est plus appelé à réemployer les structures apprises par cœur mais il est désormais invité à imaginer plusieurs possibilités d'échanges sur une même image , sur le discours rapporté , cela va permettre à l'apprenant de prendre une certaine distance vis-à-vis du dialogue de base comme l'affirme Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca :

« deux procédures novatrices vont cependant davantage engager l'apprenant : il s'agit de la paraphrase, technique mise en œuvre dès la phase de présentation et qui invite les élèves à imaginer plusieurs possibilités d'échange sur une même image du dialogue, puis sur les images de transposition, et du discours rapporté qui va leur permettre de prendre une certaine distance par rapport au dialogue de base en les incitant à raconter les images de la leçon »¹⁸

¹⁸ Cuq J-P et Gruca I , Op cit p. 263

II.2.5 L'approche communicative :

Dans cette approche, il y a eu une mutation remarquable et décisive à l'égard de la conception de l'oral. En effet, l'oral est devenu un objectif au lieu d'être uniquement un moyen. Afin de comprendre cette métamorphose, il convient de mettre en exergue les raisons qui ont induit l'émergence de l'approche communicative.

L'approche communicative est venue pour prendre le relais de la méthode audio-orale audio-visuelle, laquelle a montré des limites que l'approche communicative a tâché de surpasser. En effet, selon Christian Puren, l'avènement de l'approche communicative fut suite aux évolutions internes de la MAV. Ainsi les évaluations critiques, établies à l'aube des années 1970 par bien de méthodologues et didacticiens, ont-elles fait que la SGAV passe de la première génération à la troisième génération qui, par l'intégration des théories linguistique, psychologiques et d'autres pédagogies, a cédé sa place à l'approche communicative comme le souligne Christian Puren :

« C'est ainsi que la dite « méthodologie des documents authentiques », le travail sur actes de parole ou encore la pédagogie par groupes restreints vont être insérés progressivement dans les cours audiovisuels de la troisième génération. Une telle capacité d'évolution de la part de la MAV s'explique fondamentalement, à mon avis, par l'importance de son héritage direct, qui lui permet de rester jusqu'à ce jour, face à de nouvelles approches encore isolées et partielles, la dernière méthodologie couvrant l'ensemble de la problématique didactique des premières années d'apprentissage.

Autant dire que l'explication du phénomène souvent donné par les méthodologues SGAV, [...] , me paraît discutable. H. BESSE, qui soutient cette thèse, est en même temps bien obligé d'admettre ce fait d'évidence que l'orientation actuelle de la didactique, qu'il appelle la « méthode communicative et cognitive », « s'est développée depuis le début des années soixante-dix en réaction contre la méthode audio-orale et la première génération de la méthode audio-visuelle »¹⁹

D'autres facteurs n'étaient pas sans conséquence pour la mise au point de cette approche, entre autres, le contexte politique traduit par la volonté des états européens

¹⁹ Puren, C., Op.cit, p. 236

Chapitre II : L'expression orale en classe de FLE

d'élargir l'Europe et l'émergence des théories linguistiques et psychologiques qui lui ont servi d'assise scientifique. Ces deux facteurs ont eu une remarquable incidence sur la didactique des langues qui allait percevoir la langue comme un instrument de communication au lieu d'un objet de savoir comme il a été le cas dans la méthode audio-visuelle qui se bornait à l'installation de la compétence linguistique, en revanche l'approche communicative veillera à la mise en place de la compétence de la communication dont celle linguistique fait partie

Après être presque banni dans la méthodologie grammaire traduction, puis reconsidéré surtout dans les méthodes audio-orale audio-visuelle qui l'appréhendaient comme un moyen, l'oral a eu sa légitime conception dans l'approche communicative en le percevant comme un objectif. En effet, enseigner l'oral par le biais de l'apprentissage des structures syntaxiques comme c'était le cas dans la MAO et la MAV a fait de lui un moyen, c'est un enseignement/apprentissage qui ne sort pas du métalangage, tout le souci de l'enseignant est que l'apprenant arrive à mémoriser des structures et les réemployer le cas échéant. Or l'approche communicative a envisagé l'oral comme un objectif à part entière dès lors qu'elle vise les fonctionnements oraux de la communication comme l'affirme Jean pierre Cuq «mes toutes ces approches (la MAO et la SGAV) faisaient de l'oral un moyen plus qu'un objectif : les structures de la langue étaient visées plus que les fonctionnements oraux de la communication et leurs implications linguistiques »²⁰

Le rejet du béhaviorisme et l'adoption de la psychologie cognitive qui préconise la mobilisation de la pensée dans tout processus d'apprentissage, a métamorphosé le rôle de l'enseignant et celui l'apprenant : l'apprenant devient l'acteur de son apprentissage au lieu d'être un récepteur, passif. Tandis que l'enseignant devient un facilitateur de l'apprentissage et non pas le seul détenteur du savoir comme ça a été le cas dans les autres méthodologies, entres autre, celles qui adoptaient le béhaviorisme. L'apprenant est, désormais, appelé à mobiliser sa pensée pour découvrir des règles lui permettant de construire de nouveaux énoncés et sa mémoire à long terme permet d'incorporer de nouvelles informations aux anciennes connaissances. Cette nouvelle approche psychologique a eu des incidences sur les

²⁰ Cuq,J-P , Op,cit, -p, ,p183

pratiques de classes de telle manière que « *l'oral occupe une place de choix et l'expression se déploie généralement dans des activités de simulations et de jeu de rôle* »²¹.

II.2.6 La perspective actionnelle :

Nous avons vu que la communication orale, dans l'approche communicative, était un objectif plus qu'un moyen, c'est-à-dire que l'enjeu est d'aider l'apprenant à développer la « la capacité à échanger ponctuellement des informations avec des étrangers »²². Selon cette conception, l'objectif des deux interlocuteurs sera atteint lorsque les informations seraient échangées sans se soucier de ce qu'ils vont en faire. Or la perspective actionnelle perçoit la communication orale comme « l'un des moyens au service de l'action collective »²³. En effet, cette approche, ébauchée par le cadre européen commun de référence pour les langues (désormais CECRL), incite l'apprenant à utiliser l'oral afin d'accomplir des tâches qui ne sont pas uniquement langagières comme le cite le passage évoqué dans l'ébauche du CECRL :

*« la perspective privilégiée ici est, très généralement aussi de type actionnelle en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement données, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier »*²⁴

L'enjeu est, donc, d'initier l'apprenant à l'accomplissement des actions sociales en utilisant la langue étrangère qu'il apprend. Action sociale est définie, selon Christian Puren, comme « action collective à finalité collective ». D'après cette définition, on comprend que toutes les activités de classe, notamment celles qui se focalisent sur l'apprentissage de l'expression orale, se feront en groupe, et ce dans le cadre d'un projet. Contrairement aux activités proposées dans le cadre de l'approche communicative qui, en partant du principe de la centration sur l'apprenant, préconise un apprentissage individuel. La simulation globale est une

²¹ Puren, C, Op cit p.267

²² Puren, C, *de l'approche communicative à la perspective actionnelle*[en ligne], le français dans le monde, n°347 sep-oct 2006 .PP37-40 disponible sur :

PUREN C Configurations_didactiques_revue+FLM, 2006, n347.pdf consulté le 12 /12 /2019

²³ ibid

²⁴ ibid

activité qui s'adapte par excellence avec la perspective actionnelle car sa mise en œuvre s'inscrit dans le cadre du projet.

II.3.L'évaluation de la production orale :

II.3.1 Définition de l'évaluation :

L'évaluation, d'après J-P Cuq, est « *une démarche qui consiste à recueillir des informations sur les apprentissages, à porter des jugements sur les informations recueillies et à décider sur la poursuite des apprentissages compte tenu de l'intention d'évaluation de départ* »²⁵. Comme il la conçoit avec Isabelle Gruca comme « *un rapport central toute formation instaure entre des objectifs plus ou moins clairement énoncés au départ, [...], et des acquisitions dont il faut témoigner ou des compétences terminales à constater officiellement par des instruments considérés comme particulièrement fiables* »²⁶.

L'évaluation est un outil de mesure qui permet à enseigner de définir les lacunes présentes chez les apprenants et qui peuvent entraver l'atteinte des objectifs fixés au départ, cette définition des lacunes incite l'enseignant à prendre une décision en organisant son cours en fonction des besoins. L'évaluation permet également à l'enseignant de suivre la progression des apprentissages, et ce par une évaluation dite formative et de vérifier l'atteinte des objectifs terminaux.

Quant à l'évaluation de la production orale deux types d'évaluations existent

II.3.1.1. L'évaluation immédiate :

Elle se fait, par l'enseignant, pendant que l'apprenant prend la parole, converse et/ou échange les idées avec ses camarades. Elle comprend cinq modalités verbales :

- L'évaluation positive directe : L'énoncé de l'apprenant est repris tel quel accompagné généralement de « oui, bien, d'accord, ... »
- L'évaluation positive indirecte : Il s'agit de la reprise de l'énoncé de l'apprenant sans, marques de satisfaction de l'enseignant.

²⁵ Cuq J-P, Op cit p 90

²⁶ Cuq J-P et Gruca I, Op cit pp. 209-210

Chapitre II : L'expression orale en classe de FLE

- L'évaluation négative indirecte : L'enseignant reprend l'énoncé fautif de l'apprenant en le corrigeant, mais sans jugement ni marque négative.
- L'évaluation négative directe : C'est la même que la précédente à laquelle, l'enseignant ajoute des commentaires et le morphème « non ».
- L'absence d'évaluation : l'enseignant n'intervient pas dans les échanges verbaux. Il n'intervient qu'à la fin de la prise de parole.

II.3.1.2. L'évaluation différée :

C'est une évaluation qui se réalise après l'intervention de l'apprenant (après coup), on n'interrompt pas l'apprenant quand il parle, une manière qualifiée la plus désastreuse d'évaluer

II.4. L'enseignant se réfère à deux types d'outils

-L'enregistrement de tout ou d'une partie d'un cours : l'enseignant peut revenir à sa guise sur telle ou telle partie qu'il aura choisi d'évaluer;

-Le jeu de rôle selon les objectifs fixés : l'enseignant à l'aide d'une grille d'évaluation mesure les compétences des apprenants.

En effet, l'enseignant n'évalue pas la production orale à sa guise. Il doit utiliser une grille d'évaluation conçue selon des critères bien précis. Sa conception dépend, selon Stéphane Wittier, de deux éléments : le contenu et la forme. Le **contenu** relève des « techniques d'argumentation, pour l'exposé (monologue suivi) d'abord, l'entretien (débat) ensuite » et la **forme** se rapporte à «la langue : vocabulaire, grammaire et phonétique » .

II.4.1. L'évaluation du contenu –monologue

Peut dégager le thème de réflexion et introduire le débat

- Peut Comprendre le problème évoqué dans le document
- Peut reformuler les informations principales du document
- Peut formuler une problématique claire et pertinente
- Peut annoncer clairement le plan du monologue

Peut présenter un point de vue

Chapitre II : L'expression orale en classe de FLE

- peut exprimer clairement une opinion générale.
- peut sélectionner des arguments pertinents.
- peut développer des arguments de manière détaillée.
- peut illustrer des arguments par des faits et des exemples précis.

Peut marquer clairement les relations entre les idées

- peut marquer les différentes parties du monologue par des transitions.
- peut enchaîner les arguments logiquement et sans répétition.
- peut relier des arguments par des connecteurs assez variés.

II.4.1.1. L'évaluation du contenu-débat

Peut confirmer et nuancer des idées

- peut reformuler des arguments
- peut apporter des précisions

Peut réagir aux arguments

- peut marquer son accord ou son désaccord
- peut défendre un point de vue avec spontanéité et précision

II.5. Evaluation de la forme

Le lexique

- peut utiliser un vocabulaire assez précis en lien avec le sujet, même si des erreurs sont permises.
- Peut généralement éviter les répétitions

La Morphosyntaxe

- Peut respecter les règles de grammaire courante, même si des erreurs sont tolérées quand elle ne gêne pas la compréhension.
- Peut former des phrases complexes
- Peut se corriger

La maîtrise du système phonologique

Chapitre II : L'expression orale en classe de FLE

- Peut se faire comprendre sans difficulté.
- Peut varier ses intonations.

Conclusion :

Les bouleversements sociaux-économiques que le monde a subit à l'aube du XXI^{ème} ont fait que le besoin d'apprendre les langues étrangères s'accroît, cela a poussé les didacticiens de réfléchir à des matériaux, approches à fin de répondre à ces changements. en effet, la simulation globale est une de ces approches qui a pour but d'aider l'apprenant à apprendre une langue étrangère en lui assurant un univers de discours lui permettant de s'approprier de la langue comme c'était dans son milieu naturel, notamment, l'appropriation de l'expression orale qui pose encore problème auprès des apprenants et même des étudiants en FLE. Dans ce chapitre, nous avons tenté de présenter comment l'expression orale a été prise en charge dans les différentes méthodologies et de montrer comment l'enseignant devrait procéder dans son évaluation, et ce pour permettre au lecteur de comprendre ce nous allons aborder dans le dernier chapitre. . .

Chapitre III:

CADRE METHODOLOGIQUE

Introduction

Dans le présent chapitre, nous allons, en premier lieu, rappeler la question centrale et les hypothèses qui y seront confirmées ou infirmées, puis nous expliquerons le déroulement de l'expérimentation tout en apportant une description détaillée de l'échantillon, du lieu où va se faire l'expérimentation, de la manière dont l'expression orale est enseignée avant la mise en œuvre de la simulation globale et du déroulement des séances de l'oral en appliquant l'approche de la simulation globale. Pour recueillir et analyser les données issues de l'expérimentation, nous allons opter pour deux méthodes de recherche, à savoir : l'observation de classe et le questionnaire. L'observation de classe nous permet d'effectuer une analyse qualitative des données recueillies alors que le questionnaire va permettre de les analyser quantitativement. Nous allons suivre une approche hypothéico-déductive (expérimentale) où nous allons comparer les résultats de l'observation mentionnés sur les grilles d'analyses, et ce avant et après la mise en place de la simulation globale, comme nous analyserons les résultats du questionnaire adressé aux apprenants

III.1. Rappel de la question de recherche et les hypothèses :

La question de recherche qui a été posée dans l'introduction générale, rappelons-nous est : **En quoi la simulation globale peut aider les étudiants à développer la compétence de l'expression de l'oral ?**

Pour répondre à cette question de recherche, nous avons émis l'hypothèse suivante :

- la simulation globale permettrait de créer un univers de discours dans lequel les étudiants mobilisent leurs savoirs et développent leurs savoir-faire les aidant à développer leur expression orale.

III.2- Description de l'expérimentation :

III.2.1. L'échantillon :

Notre travail de recherche sera réalisé avec un groupe de deuxième année de licence français langue étrangère à l'université de Biskra, et dont le module est l'expression et la compréhension de l'oral. Le public visé se compose de 30 étudiants dont 29 filles et un garçon et dont l'âge varie entre 19 à 30 ans. Ils ont dans la majorité obtenue un bac littéraire, comme il y a parmi eux qui sont titulaires d'un bac scientifique et autre. Nous avons choisi les étudiants de deuxième année de licence parce qu'ils ont déjà fait des cours de grammaire et de phonétique et autres cours ,en première année de licence, qui leur permettent d'acquérir des savoirs qui demandent un univers discours pour être mise en pratique, et ce faisant les étudiants vont développer des savoir-faire qui leur manquent pour s'exprimer oralement avec aisance , en outre, ces étudiants sont appelés, le cas échéant, ultérieurement à enseigner la langue française ce qui nécessite une bonne maîtrise de l'expression de l'oral.

III.2.2. Le terrain :

L'expérimentation va se dérouler dans une classe au niveau de la faculté des lettres et langues étrangères de l'université de Biskra, en fait, c'est une classe exigüe. Cela constitue une contrainte qui empêche l'expérimentation de se réaliser dans de bonnes conditions. En effet, le projet de la simulation globale exige une salle vaste dans laquelle les étudiants peuvent accrocher des fiches, des dessins, se déplacer librement pour jouer des jeux de rôle.

III.2.3. Choix du corpus :

Notre corpus qui sera analysé et interprété se présente sous forme des enregistrements des descriptions des portraits physiques et moraux des personnages ainsi que du lieu-thème de la simulation globale, des dialogues pendant que les étudiants jouent des jeux de rôles.

III.3. Déroulement de l'expérimentation

III.3.1. La première séance :

Pendant la première séance, nous avons mené une pré-enquête afin de nous renseigner du niveau des étudiants et de la manière dont l'expression orale est enseignée. Les résultats de cette pré-enquête révèlent que la majorité des étudiants ne prennent pas l'initiative de prendre la parole, que leur faible niveau à l'expression orale, d'après eux, découle de l'absence d'un univers de discours qui favorise leur expression orale. Quant à l'enseignement de l'expression orale, l'enseignante comptait de proposer aux étudiants de décrire des portraits de personnage et des images représentant des lieux.

III.3.2. La deuxième séance :

La deuxième séance sera consacrée à l'explication du canevas de la simulation globale tout en offrant les outils indispensables (des fiches papiers, des pinceaux, crayons, gouaches.....etc) que les étudiants devraient utiliser pour concevoir le lieu-thème.

Les étudiants vont se mettre d'accord sur le nom de « l'immeuble », son architecture, sa situation géographique tout en citant s'il y aurait des magasins attenants. Ils vont aussi donner des identités fictives à chaque personnage à savoir : sa profession, son nom, son âge, sa situation familiale et économique et chacun va incarner le rôle de ce personnage.

III.3.3. La troisième séance

En faisant une recherche à la maison, les apprenants vont dessiner le lieu-thème en le décrivant, chaque étudiant ou chaque groupe va décrire l'appartement qu'il occupe. Les étudiants, après avoir conçu le lieu-thème, vont lui donner vie en entretenant des relations entre les personnages et en imaginant des jeux de rôle qu'ils vont jouer pendant la prochaine séance. Les jeux de rôle qui seront joués devraient avoir des liens de telle sorte que le deuxième jeu de rôle complète le premier et ainsi de suite.

III.3.4. La quatrième séance :

Pendant cette séance les étudiants jouent des jeux de rôle ayant trait aux différents évènements pouvant se dérouler dans l'immeuble. Nous, étant muni d'une grille d'analyse, nous allons la remplir suivant les objectifs fixés où nous allons veiller à vérifier l'impact de simulation globale sur le développement de l'expression orale.

Conclusion partielle

Vu l'état exceptionnel que nous avons vécu durant ces mois du confinement à cause de la pandémie de la covid-19 qui a sévi le monde, il était impossible de poursuivre notre démarche comme c'était prévu, donc nous n'avons pas pu largement analyser ce sujet où nous étions obligés d'annuler quelques étapes dans l'élaboration de notre travail de recherche comme l'analyse des données et le questionnaire adressé aux étudiants.

Références bibliographiques

Bibliographie

Références bibliographiques :

Ouvrages :

-Cuq,J-P ,Gruca,I,*cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, presses universitaires du Grenoble

Carré,J-M,Debyser,F *simulations globales*, CIEP,1996

DEBYSER,F, *L'immeuble*, Hachette FLE/CIEP, 1996

Fricke, A, *l'expression orale en Fle : quelques pistes didactiques*, Edizioni Nuova Cultura, Roma, 2016

Yaiche,F, *les simulations globales mode d'emploi*, hachette,1996

Puren,C ,*histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Nathan clé international, 1988

-Proulx,J, *apprentissage par projet*, presses de l'université du Québec,2008 .

Dictionnaires :

Cuq, J-P, *dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris , Clé international, 2003

Robert, J-P, *dictionnaire pratique de didactique du FLE*, ophrys, Paris , 2008

Articles :

Alipour.M,Approche socioconstructiviste pour l'enseignement-apprentissage du lexique spécialisé : apport du corpus dans la conception d'activitéslexicales,université de Montréal, 2018

Mémoire :

Dhif, A , *compétences communicatives et simulation globale en classe de FLE*, didactiques des langues-cultures, mémoire de master, unviversité de biskra,2012

Sitographie

<https://souad-kassim-mohamed.blog4ever.com/chapitre-2-place-et-fonctions-de-l-oral-dans-les-differents-courants-methodologiques> consulté le 11/05/2020

<file:///C:/Users/win/Desktop/Nouveau%20dossier/simulation%20globale.pdf> consulté le 06/11/2019

Résumé

Ce travail de recherche a pour objectif de montrer le rôle de la simulation globale dans l'amélioration de l'expression orale. En effet, l'apprentissage de l'expression orale par la répétition rébarbative des structures n'a pas abouti à la formation des usagers de la langue d'où la nécessité de penser des techniques et approches comme celle de la simulation globale qui mise sur l'authenticité du discours, la créativité et l'apprentissage par les tâches, et ce en autonomie et en collectivité. Pour mettre en exergue l'efficacité de la simulation globale, nous avons mené une étude en l'appliquant dans le module de l'expression orale programmé pour les étudiants de deuxième année licence à l'université de Biskra.

Mots clés : simulation globale, l'expression orale, approche, étudiants de deuxième année, apprentissage.

Abstract

This research work aims to show the role of global simulation in improving oral expression. Indeed, the learning of oral expression through the forbidding repetition of structures has not resulted in the training of language users, hence the need to think of techniques and approaches such as that of global simulation which relies on the authenticity of the speech, the creativity and the learning by the tasks, and this in autonomy and in collective. To highlight the effectiveness of global simulation, we conducted a study applying it in the programmed speaking module for second year undergraduate students at Biskra University.

Key words: global simulation, oral expression, approche, second year undergraduate students, learning

تلخيص

يهدف هذا البحث إلى إظهار دور تمثّل الشامل في تحسين التعبير الشفاهي. في الواقع، تعلم التعبير الشفاهي من خلال تكرار الممل لجمل مركبة لم يسفر بتكوين مستعملي اللغة الأجنبية لهذا من الضروري النظر في تقنيات و مقاربات مثل تقنية التمثّل الشامل التي تعتمد على الحوار الحقيقي، الإبداع و التعلم بواسطة الأنشطة بشكل جماعي و فردي، لتبيين نجاعة تقنية التمثّل الشامل قمنا بدراسة حيث طبقناها على طلبة السنة الثانية لسانس لشعبة فرنسية أثناء حصص التعبير وفهم اللغة شفوية

كلمات مفتاحية: تمثّل شامل، تعبير شفاهي، مقارنة، طلبة سنة ثانية قسم فرنسية، التعلم

