UNIVERSITÉ YAHIA FARÈS DE MÉDÉA

Faculté des Lettres et des Langues

Département des Langues Étrangères

École Doctorale de Français (Réseau LaFef)

Pôle Centre - Antenne de Médéa

L'enseignement/ apprentissage de la compétence orale en première année licence de français : quelle démarche de modélisation?

Cas des étudiants de l'université de Médéa

Thèse en vue de l'obtention du diplôme de doctorat en Didactique

Présentée par Ludmia YAAGOUB

Dirigée par :
Pr. Djamel KADIK
Et
Dr. Claude CORTIER

Volume : 1

Année universitaire 2016-2017

L’enseignement/ apprentissage de la compétence orale en première année licence de français : quelle démarche de modélisation?

Cas des étudiants de l’université de Médéa

À mes chers parents

Remerciements

Un long chemin a été parcouru tout au long de la réalisation de cette thèse. Un parcours parsemé de moments de joie, de réussite mais aussi de découragement et de déception. Cette recherche n'aurait jamais vu le jour sans le soutien de plusieurs personnes. Je profite de l'occasion pour les remercier.

Je tiens à exprimer ma profonde gratitude à mes deux directeurs de recherche, Madame Claude CORTIER et Monsieur Djamel KADIK, qui ont bien voulu diriger cette thèse, leurs disponibilités, leurs compréhensions et leurs remarques pertinentes m'ont été d'un grand appui pour réaliser ce projet.

Mes remerciements s'adressent aux membres du jury qui ont eu la gentillesse de lire et d'examiner mon travail.

Mes remerciements s'adressent plus particulièrement aux membres de ma famille pour leur soutien, leur encouragement et leur grand intérêt dans tous les projets que je mène. Je leur en suis très reconnaissante.

Un remerciement particulier à tous les enseignants qui m'ont reçue et qui m'ont conseillée.

Je n'oserai oublier de remercier mes étudiants et les enseignants qui ont participé à nos enquêtes sur le terrain, cette thèse est tributaire de leur contribution. Un merci sincère est adressé à tous les membres du laboratoire LDLT ainsi qu'à tous mes amis qui m'ont toujours soutenue.

Sommaire

Introduction générale..... 1

Partie I Approche théorique de la compétence orale ……..…… 11

Chapitre 1 : La compétence orale en compréhension et en expression et ses composantes……... 12

Chapitre 2 : l'enseignement/ apprentissage de la compétence orale……..…… 76

Chapitre 3 : L'évaluation de la compétence orale……..…… 126

Partie II : Réalité et perspectives de l'enseignement de la compétence orale 173

Chapitre 4 : Représentations de l'enseignement de la compétence orale chez les acteurs didactiques…… 183

Chapitre 5 : Evaluation diagnostique de la compétence orale ……..……. 259

Chapitre 6 : Pour un dispositif d'enseignement / apprentissage de l'oral ……..... 300

Conclusion générale……. 346

Liste des tableaux

Tableau 1 : Compétence (exercée et évaluée en situation) **18**

Tableau 2 : Tâches ou situations problèmes et performances attendues O.Reboul (1980) **34**

Tableau 3 : Le projet d'écoute proposé par L. Lafontaine (2011 : 16) **54**

Tableau 4 : Traits caractéristiques de la production et de l'expression orale d'après P.-Y. Roux (2003) **60**

Tableau 5 : Les compétences, les capacités et situations H. Plaquette (2006 : 13-14) **68**

Tableau 6 : Les compétences langagières à l'oral et les objets d'enseignement/apprentissage Dumais et Lafontaine (2014 : 6) **70**

Tableau 7 : Compétences et stratégies de compréhension et d'expression C.Grosjean **72**

Tableau 8 : Les caractéristiques des trois fonctions de l'évaluation C.Tagliante (2005 : 19) **130**

Tableau 9 : Les grands types d'évaluation C.Tagliante (2005 : 19) **134**

Tableau 10 : Les niveaux du CECR **140**

Tableau 11 : Liste des paramètres CECR (2000 : 139) **140**

Tableau 12 : Domaines pouvant être évalués grâce à la check-list et au graphique selon de Peretti (1986 : 55) **147**

Tableau 13 : Ce sur quoi peut porter l'évaluation selon de Peretti (1986 : 55) **148**

Tableau 14 : les descripteurs généraux du Cadre Européen Commun de Référence (CECR) en CO **157**

Tableau 15 : Grille pour évaluer la prononciation, C.Tagliante (2005 : 67) **159**

Tableau 16 : Les descripteurs généraux du Cadre Européen Commun de Référence (CECR) en PO **161**

Tableau 17 : Grille d'analyse selon Veltcheff & Hilton (2003 : 129) **162**

Tableau 18 : Grille d'évaluation d'un entretien **164**

Tableau 19 : Fiche d'évaluation **165**

Tableau 20 : Les étapes d'un atelier formatif incluant les moyens et les outils **166**

d'évaluation de l'oral pour les élèves et pour les enseignants (Dumais et Lafontaine 2014 : 19)

Tableau 21 : les objectifs par item du questionnaire destiné pour les étudiants **185**

Tableau 22 : les objectifs par item du questionnaire destiné aux enseignants **209**

Tableau 23 : les objectifs par item du questionnaire destiné aux enseignants de l'oral **234**

Liste des figures

Figure 1 : Séquence d'enseignement de l'oral de Dolz et Schneuwly (1998) **103**

Figure 2 : Modèle didactique de la production orale en classe de français au secondaire de Lafontaine (2001) **107**

Figure 3 : Séquence d'enseignement de l'oral Lafontaine (2007) **114**

Figure 4 : Composantes de l'acte de l'évaluation Scallon (1991) **128**

Figure 5 : L'autoévaluation Campanale(2001) **144**

Figure 6 : L'architecture de la démarche de modélisation de l'enseignement de l'oral **304**

Figure 7 : Démarche de modélisation de l'enseignement de l'oral **305**

Liste des abréviations

CO : Compréhension orale

CE : Compréhension écrite

CECR : Cadre Européen Commun de Référence

FLE : Français langue étrangère

FOU : Français sur objectifs universitaires

CEIL : Centre d'enseignement intensif des langues

RFI : Radio France Internationale

CPM : Comité pédagogique modulaire

MESRS : Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique.

Introduction générale

Dans les nouvelles approches didactiques, développer les quatre compétences des apprenants en français est souvent l'objectif premier des enseignants de FLE. Par quatre compétences, il faut comprendre compréhension orale, compréhension écrite, expression orale et écrite. Toutefois, dans les systèmes éducatifs en général et le nôtre en particulier, il n'est guère accordé d'importance à l'enseignement /apprentissage de l'oral. Les enseignants d'une manière générale ne semblent pas lui accorder la place qui devrait être la sienne. Référons nous à J.P Cuq (2003 : 182) qui dit à ce propos : « *la composante orale a été longtemps minorée dans l'enseignement des langues étrangères* ».

Longtemps notre pédagogie a centré son enseignement / apprentissage sur l'écrit, et donnait la primauté à cette compétence. En effet, pour les enseignants, enseigner la langue française reposait sur l'écrit, la grammaire, la lecture, la conjugaison, le vocabulaire, etc. Par ailleurs, les épreuves de français aux différents examens BEM et BAC ne portaient que sur l'écrit et c'est le cas aujourd'hui. L'oral qui devrait être indispensable dans l'enseignement/ apprentissage d'une langue était le grand absent de l'école, il était négligé et il n'était pas considéré comme objet d'enseignement, l'un des facteurs à incriminer serait alors, notre système éducatif qui n'accordait pas assez d'importance ni à la compréhension orale, ni à la production orale.

La didactique de l'oral a longtemps été considérée comme le parent pauvre de la didactique. Actuellement, à la suite des nouvelles réformes un regain d'intérêt lui est accordé vu son importance dans l'apprentissage d'une langue.

De plus, la psychologie cognitive considère la compréhension orale comme la première étape de l'apprentissage car elle est l'une des activités qui permettent aux apprenants d'apprendre la langue. En principe, c'est la première compétence à développer quand on apprend une langue, parce qu'on apprend à parler avant d'apprendre à écrire, la compréhension orale précède aussi la production orale car, pour apprendre à parler, les apprenants doivent développer leurs capacités d'écoute. La compréhension orale est une compétence transversale, en effet, il existe une corrélation étroite entre la compréhension orale et les autres aptitudes. C'est pour cette

raison, que la psychologie cognitive lui accorde une grande importance. Cette habileté dont la maitrise représente un atout majeur dans l'apprentissage des langues étrangères, fait naitre un intérêt particulier chez de nombreux chercheurs qui démontrent que la compréhension orale est le noyau de la communication quotidienne. Citons à cet égard C. Dumais et R. Bergeron (2012 : 52) qui stipulent que : *« La compréhension est à la base même du développement de la littératie. S'intéresser à la façon de travailler cette compétence de manière optimale en classe est donc un aspect important de l'apprentissage, si l'on souhaite améliorer la qualité et l'efficacité de l'enseignement »*.

Malgré l'importance de taille accordée désormais à l'enseignement de l'oral et son entrée en vigueur dans les programmes d'enseignement, nous avons constaté, en notre qualité d'enseignante universitaire de la matière « Compréhension et production orales », les difficultés qu'éprouvent nos étudiants à comprendre et à s'exprimer à l'oral.

En outre, la didactique de l'oral demeure encore ambigüe pour une grande partie des enseignants, comme nous l'avons pu le constater au début de notre propre pratique d'enseignante de l'oral, nous avons trouvé des difficultés à enseigner et à évaluer l'oral. Référons- nous à R. Nolin (2015 : 69) qui souligne que : « *Malgré le nombre croissant de recherches en didactique de l'oral, son enseignement pose toujours problème aux enseignants. Dans l'ensemble de la francophonie, plusieurs recherches ont montré que les enseignants ressentent un profond malaise lorsque vient le temps d'enseigner et d'évaluer l'oral* ». En effet, à la suite de nombreuses lectures, nous avons constaté que les spécialistes s'accordent à dire qu'il n'existe pas de véritable pédagogie de l'oral, de plus, la formation des enseignants est très lacunaire dans ce domaine. Citons à titre d'exemple, J.F Halté (2005) qui trouve que les recherches dans ce domaine s'avèrent encore insuffisantes et considère ce champ d'étude comme « une espèce d'OVMI (objet verbal mal identifié) confus, indéfiniment syncrétique, usé avant même d'avoir réellement servi ».

De son côté, C. Weber affirme (2006 : 31) :

« Quand on pose la question aux professeurs de FLE, comment enseignez-vous l'oral ? Les réactions sont investies de questionnements d'incertitudes ou d'approximation. Disons le nettement : la perspective d'accompagnement de l'apprentissage de l'oral reste pour un bon nombre de professeurs de langue une pratique conflictuelle au quotidien dans l'espace-temps flou de la classe, où s'entremêlent pratiques globales ou incertaines… »

Le constat que nous venons d'établir se répercute de surcroit sur la compétence des apprenants à l'oral. Si les enseignants ont une formation lacunaire dans ce domaine, ils auront du mal à l'enseigner, de plus, ils ne réussiront pas à transmettre aux apprenants tous les savoirs et les savoir-faire, concernant cette compétence. Cet état de fait, engendre une difficulté à acquérir la compétence orale et conduit automatiquement à l'échec. En effet, l'enseignant est la pièce maitresse de tout système éducatif, il doit être conscient de la mission qu'il doit accomplir, il doit également reconnaitre que l'apprentissage de l'oral est crucial pour aboutir à la réussite sociale et professionnelle. Les propos de G. Baulieu sont très éloquents à ce sujet, il dit, dans son introduction sur l'apprentissage de l'oral, que : *« L'aisance orale, la facilité à communiquer, d'argumenter à l'oral est un facteur essentiel de réussite sociale et professionnelle, alors que l'inverse, l'absence de l'apprentissage de l'oral explique bien des échecs »*[1].

A partir des constats que nous venons de soulever à savoir : l'importance de cette aptitude dans l'apprentissage d'une langue, les difficultés qu'éprouvent nos étudiants à comprendre et à produire l'oral, le malaise que ressentent les enseignants à enseigner l'oral et comme nous avons pu le constater dans notre travail de recherche de magister, nous avons manifesté d'emblée un vif intérêt à étudier la problématique de l'oral. Notre magister a porté plus précisément sur les difficultés des étudiants de première année licence de français en compréhension orale, nous nous sommes intéressée aux causes des carences des étudiants en matière d'accès au sens d'un document authentique audio. Nous avons dressé un état des lieux de l'enseignement/ apprentissage de la compréhension de l'oral au niveau de tous les cycles d'enseignement pré-universitaire (primaire, moyen et lycée) et au niveau de la première année licence de français.

[1] G. Baulieu http://www.cmec.ca/docs/phaseII/etat-lieux.pdf consulté le 23/11/2013

L'analyse des données recueillies nous a permis de constater que nos étudiants ont des difficultés à comprendre l'oral. En effet, les résultats obtenus ont abouti à sérier les difficultés et les obstacles rencontrés en matière de compréhension de l'oral ainsi que les voies à suivre en vue de l'amélioration du niveau de maitrise de la compétence en question. Notre travail nous a permis, au-delà du constat établi, de souligner l'importance de l'enseignement/ apprentissage de la compréhension et la nécessité de sa prise en charge car la compréhension orale est cruciale, elle se situe au cœur de l'apprentissage, toutefois, elle n'est pas la seule compétence orale à développer chez

des étudiants préparant une licence de français. En effet, la compétence orale est composée de compréhension et d'expression orale. Pour un bon enseignement de cette compétence, il faut cibler la compréhension et la production, partant de l'hypothèse qu'améliorer la compréhension orale des apprenants signifie l'amélioration de leurs productions orales. Cela coïncide avec les propos de Gaonac'h (1990 : 39) qui affirme : *« Il est clair qu'une amélioration de compréhension orale des apprenants faciliterait leur production langagière en situation d'interaction. Il faudrait donc leur proposer des activités orales à partir des documents authentiques ».* L'expression orale et la compréhension orale sont donc intimement liées au point qu'il est recommandé lors d'une phase d'entraînement de croiser ces deux compétences et non pas les isoler. C'est la raison pour laquelle nous nous intéresserons dans cette recherche aux deux compétences.

Notre recherche s'intitule : L'enseignement/ apprentissage de la compétence orale en première année de licence de français : quelle démarche de modélisation? Cas des étudiants de l'université de Médéa. Nous avons élaboré notre travail de recherche autour de ces deux questions centrales : pourquoi nos étudiants ont-ils des difficultés à comprendre et à s'exprimer à l'oral ? Comment élaboré une didactique d'enseignement/ apprentissage de l'oral appropriée ?

Pour répondre à cette problématique, nous avons émis les hypothèses suivantes :

1. Par insécurité linguistique, les étudiants n'osent pas parler à l'oral de peur de commettre des erreurs. De ce fait, ils ne s'engagent pas aisément dans une

interaction orale parce qu'ils ont des représentations négatives sur l'oral (production et compréhension) qui bloquent leur apprentissage et affectent leur compétence.

2. La formation des enseignants à l'oral est lacunaire. Ces derniers considèrent l'oral comme évaluation et comme médium d'enseignement et non pas comme objet d'enseignement / apprentissage.
3. Vu l'absence de formation des enseignants de l'oral et les difficultés rencontrés par les étudiants en compréhension et en production, une démarche de modélisation de l'enseignement/apprentissage des objets de l'oral s'avère nécessaire.
4. A partir de cette démarche de modélisation, l'entrainement des étudiants à des situations variées de communication et de pratique de l'oral (compréhension et production) sont indispensables pour développer la compétence orale des étudiants.

Le public avec lequel nous allons travailler est constitué d'étudiants inscrits en première année LMD à l'université de Médéa. Nous avons choisi la première année car elle constitue une transition du secondaire vers l'université, de plus, c'est une étape cruciale pour les étudiants nouvellement arrivée à l'université. Ces derniers préparent une licence en trois années à raison de six semestres au lieu de huit dans le système classique. Dans la plupart des cas ces étudiants sont destinés à l'enseignement comme le souligne L. Kadi (2016 :29) : *« en Algérie, les études de langue française restent des études académiques, générales, l'enseignement étant jusqu'ici le principal recruteur des diplômés de langue française »*. La formation initiale de qualité des étudiants est nécessaire pour leur formation académique et pour leur futur professionnel. De plus, la dernière réforme de 2004 dans le secteur de l'enseignement supérieur l'exige. Les concepteurs aspirent à « améliorer la qualité de la formation universitaire», « Dispenser un enseignement de qualité afin d'assurer une bonne intégration dans le domaine professionnel » dans le but « d'adapter le système d'enseignement supérieur algérien aux normes internationales de l'enseignement supérieur». C'est donc à l'université que revient la tâche de s'assurer que la

compétence professionnelle est maitrisée, comme l'avait recommandé le Gouvernement du Québec, (2001 :69) : *« communiquer clairement et correctement dans la langue d'enseignement, à l'oral et à l'écrit, dans les divers contextes liés à la profession enseignante soit maitrisée. »*

Pour L. Lafontaine (2005 :108) : «*A l'aube de la réforme de l'éducation, la maîtrise de la langue orale et une solide formation en didactique de l'oral sont au cœur du développement des compétences transversales et doivent inévitablement faire partie de la formation initiale de toute discipline.»*

Partant du principe que les étudiants seront des futurs enseignants de français, leur formation initiale consiste à prendre en charge plusieurs paramètres, nous nous référons aux propos de D. Girard (1985 : 135) *« La formation initiale doit d'abord assurer une bonne maitrise de la langue qu'on propose d'enseigner, celle qui donne en compréhension et en expression orale et écrite une aisance et une sureté comparable à celles d'un autochtone […] une bonne formation linguistique […], une bonne connaissance de la psychologie de l'apprenant […] une solide formation en didactique… ».*

Ces quatre aspects de la formation cités sont les conditions nécessaires pour un bon enseignement / apprentissage d'une langue étrangère car elles permettent d'installer des bases solides d'une part, et de faire des étudiants préparant une licence de français d'autre part, de véritables professionnels ayant une maitrise scientifique et une formation spécifique reconnue.

D'après les propos de D. Girard dans la citation ci- dessus, les étudiants titulaires d'une licence de français et les futurs enseignants doivent maitriser l'oral. Donc, l'instauration et l'acquisition de la compétence de communication et notamment la compétence orale pour ce public est prépondérante dans la formation initiale et le futur professionnel. Selon Viau (1999 : 2) *« Les enseignants sont trop souvent les seuls modèles de la langue orale soutenue à l'école ».* Ainsi, pour réussir dans les études et dans le domaine de l'enseignement, la première condition est de posséder une compétence linguistique, discursive et communicative, une formation méthodologique pratique et une capacité de s'adapter, d'être disponible, d'être à l'écoute des

apprenants, de gérer un groupe et surtout de connaître les types de discours linguistico-culturel.

Notre public a besoin de la compétence orale non seulement dans le domaine des études et du travail mais également dans la vie quotidienne. En effet, l'oral est un facteur nécessaire dans la scolarisation et la socialisation. De plus, la situation sociolinguistique d'une langue présuppose des fonctions à la fois spécifiques et transversales. G. Vigner (2001 :38) les définit ainsi :

> *« l'oral prend en définitive trois formes d'usages qui peuvent se retrouver aux différents moments de la scolarité : l'oral du quotidien de la vie sociale (à des degrés variables selon les pays), l'oral du quotidien de la classe, l'oral élaboré tel qu'il prend forme dans certains usages de la vie sociale et intellectuelle : exposés en public, entretiens, débats. Autant de situations qui peuvent engager une dynamique des apprentissages, plus difficiles à maîtriser dans l'immédiat, mais riches d'effets à terme. »*

Considérant cette importance, il apparait nécessaire de former nos apprenants à l'écoute et au respect du discours de l'autre, par l'acquisition et le renforcement des codes sociaux et culturels ainsi que par la prise de position, sans oublier de les doter des moyens de description de la situation sociolinguistique correspondante, permettant de comprendre ces fonctions.

Concernant la démarche que nous allons suivre, pour recueillir des informations sur le public avec lequel nous allons travailler et pour connaître le profil d'entrée, nous allons tout d'abord, soumettre 180 étudiants de première année licence de français à un questionnaire d'ordre socio- culturel et des entretiens , ensuite, nous allons dresser un bilan de compétence de ces étudiants en matière de compréhension orale car il importe d'analyser leurs besoins, de plus, c'est une étape nécessaire dans l'enseignement /apprentissage d'une langue.

Parallèlement à l'enquête auprès des étudiants, nous allons également mener une seconde approche par questionnaires et entretiens auprès des enseignants du département de français et des enseignants qui assurent le module de l'oral. L'objectif de cette recherche nous donne la possibilité de dresser un portrait de l'enseignement de l'oral : connaître les représentations que se font les enseignants de l'enseignement de l'oral, savoir comment il est conçu et comment il est géré par les enseignants, les

méthodes et les types d'activités, les formes d'évaluation, les démarches didactiques mises en œuvre. Ajoutons à cela, les difficultés rencontrées ainsi que les propositions didactiques à prendre en considération afin d'assurer un bon enseignement/ apprentissage de l'oral.

Après recensement des difficultés et des besoins des étudiants avec lesquels nous allons travailler, nous allons poser un certain nombre de questions et tenter d'obtenir des réponses :

1. Comment perfectionner la compréhension et l'expression orale? Et comment peut-on aider l'étudiant à y parvenir ?
2. Comment faire mieux acquérir ces habiletés aux apprenants et améliorer de façon significative leur niveau de compétence à l'oral ?
3. Quelles sont les techniques qui vont aider les apprenants à mieux comprendre et à mieux s'exprimer à l'oral ?
4. Comment avoir un enseignement plus efficace de la compréhension et de l'expression orale ?
5. Quelles sont les stratégies d'écoute à mettre en place pour surmonter les difficultés des étudiants en matière de compréhension orale ?
6. Comment ces étudiants vont-ils bénéficier d'une bonne formation initiale pour devenir de véritables professionnels dans le domaine de l'enseignement ?
7. Quelle démarche de l'enseignement de l'oral doit- on proposer à ces étudiants pour acquérir une compétence à l'oral?

C'est à ces questions que nous tenterons d'apporter des éléments de réponses à la fin de cette étude.

Le plan que nous allons adopter dans notre travail comporte deux parties :

La première partie est scindée en trois chapitres. Elle portera sur le cadre théorique de la présente recherche. Dans cette partie nous exposerons les notions clés de notre étude, nous définirons la notion de la compétence en général et la compétence à l'oral en particulier. Nous nous arrêterons sur l'historique de l'enseignement de l'oral à la lumière de différentes méthodologies et approches. Nous mettrons l'accent sur les

méthodes d'enseignement de l'oral : modèles théoriques, séquences d'enseignement et ateliers formatifs élaborés par les chercheurs ces dernières années, dans le domaine de la didactique de l'oral, nous traiterons également les difficultés liées à l'enseignement de l'oral et la manière de l'évaluer.

Les aspects méthodologiques et analytiques feront l'objet de la deuxième partie de la présente recherche. Nous présenterons notre public, ainsi que les enquêtes réalisées sur le terrain, la méthode de recueils des données et les résultats obtenus au terme de cette recherche. Le troisième chapitre de cette partie sera consacré au dispositif d'enseignement de l'oral, nous proposerons une démarche de modélisation didactique qui pourrait constituer une voie d'enseignement et d'évaluation de l'oral pour les enseignants et qui pourrait contribuer au développement de la compétence orale chez les apprenants. Nous réserverons la dernière partie du chapitre à la mise à l'épreuve d'une séquence d'enseignement.

Partie I
Approche théorique de la compétence orale

Ecouter les gens parler, c'est écouter la langue parler d'elle-même ; à travers la parole des locuteurs, elle nous raconte comment elle vit, d'où elle vient et surtout où elle va.

Marina Yaguello

Chapitre 1

La compétence orale en compréhension et en expression et ses composantes

Dans le présent chapitre, nous exposerons un certain nombre d'éléments théoriques en relation avec notre travail de recherche, nous définirons quelques notions importantes qui touchent à la notion de compétence en général et celles relatives à la compétence orale en particulier. La compétence de communication fera l'objet de notre première section de ce chapitre, nous commençons par la définition de la compétence, ensuite, nous aborderons la compétence de communication en mettant l'accent sur ses composantes. Dans la deuxième section de ce chapitre, il sera question de la compétence orale et ses composantes, à savoir : la compréhension et l'expression orale.

Lorsqu'on produit un acte langagier quelqu'il soit (préparer un exposé, débattre un sujet, rédiger un commentaire, etc.), on fait appel à différents types de savoirs et de connaissances déclaratives et procédurales, ce qu'on appelle compétence.

La notion de compétence s'est répandue ces dernières années dans tous les domaines, plus particulièrement dans le domaine de l'enseignement et de la formation. Ainsi, cette notion est au cœur des projets de réformes actuels, elle a connu un développement considérable, et on parle aujourd'hui de « l'approche par compétence ».

Avant d'aborder la notion de compétence orale, il nous parait indispensable de traiter d'abord de la notion de compétence.

1. **La compétence, essai de définition :**

Etymologie du terme : du latin juridique *« competens »* participe passé du verbe competere (XIII siècle), terme de droit « la compétence d'un tribunal » qui désigne le « pouvoir d'agir » dans des conditions déterminées. Au XX siècle, la notion s'est d'abord diffusée dans le monde du travail, puis dans la formation professionnelle et enfin dans l'enseignement. Selon G. Le Boterf (1994) *« Etre compétent signifie savoir agir ou être capable de gérer des situations professionnelles complexes, de faire face à des événements, de prendre des initiatives, de coopérer, etc. »*.

La notion de compétence fait objet d'une panoplie d'usages et dans plusieurs domaines, notamment : la linguistique, la sociologie, la psychologie cognitive,

l'ergonomie, sciences de l'éducation et la didactique. En effet, elle varie selon les champs disciplinaires où elle est située. Elle est utilisée d'une manière différente de la linguistique à la psychologie cognitive et à d'autres domaines. Plusieurs définitions ont été accordées à la notion de compétence.

Rey (1996), Perrenoud (1996) la considère comme clé, polysémique, ambigüe et transversale.

Qualifiée de clé parce qu'elle est omniprésente et indispensable dans différents contextes, elle peut être, en effet mise en œuvre dans différentes situations et dans différents domaines.

Polysémique et ambigüe, étant donné qu'elle est utilisée dans plusieurs domaines, elle est difficile à cerner, donc on n'arrive pas à lui donner une définition exacte. A ce propos, Ruano-Borbalan (1998 :313) dit *: « fondé en grande partie sur son ambigüité et sa polysémie, au risque de devenir un « mot valise » ou, selon la métaphore d'Albert Jacquard, un « mot éponge » comme l'éponge absorbe peu à peu les substances qu'elle rencontre, le mot compétence s'enrichit de tous les sens attribués par ceux qui l'emploient ».* Puisque le domaine qui nous intéresse est l'enseignement/ apprentissage, nous tenterons de préciser notre conception de ce terme selon ce domaine.

Comme nous l'avons cité plus haut, la compétence est transversale parce qu'elle recoupe plusieurs disciplines, Ruano-Borbalan (1998 :313) affirme :

« Elle oscille entre deux extrêmes : utilisée dans la recherche en psychologie, elle est détachée de tout contenu d'activité et se réfère aux processus cognitifs et conatifs de l'individu ; utilisée dans le domaine de la gestion des emplois, elle peut aller jusqu'à l'analyse spécifique des savoir-faire liés à l'exercice d'une activité professionnelle donnée ».

Le sens le plus général du mot selon V. de Landsheere (1988 :21) est *« la connaissance approfondie en une matière ou comme une habileté reconnue »*, elle considère également la compétence comme étant *« la capacité d'accomplir une tâche donnée d'une façon satisfaisante ».*

Nous avons pris les définitions ci- dessous de la compétence du site http://www.unige.ch/fapse/SSE/teaching/tc101/competence_concept.html

Ph. Meirieu (1996 : 111-112) souligne que la compétence est un ensemble de *«savoirs renvoyant à des situations complexes qui amènent à gérer des variables hétérogènes et qui permettent de résoudre des problèmes qui échappent à des situations référables épistémologiquement à une seule discipline ».*

G. le Boterf (1999) donne une autre définition :

« La compétence est la mobilisation ou l'activation de plusieurs savoirs, dans une situation et un contexte donnés ».

De son côté Ph. Perrenoud (2001):

> *« Le travail confronte à des situations ou des familles de situations de même structure, situations que le sujet est censé maîtriser dans leur globalité pour assurer un résultat. À cette fin, il doit mobiliser et orchestrer, en parallèle et/ou en succession, un ensemble de capacités, de savoirs, d'informations. La compétence renvoie alors à la maîtrise globale de la situation, donc à l'orchestration d'un nombre plus ou moins important de ressources cognitives acquises au préalable, au gré de formations ou d'expériences antérieures ».*

Pour P. Gillet (1991 :78) Une compétence est *« un système de connaissances, conceptuelles et procédurales, organisées en schémas opératoires et qui permettent, à l'intérieur d'une famille de situations, l'identification d'une tâche-problème et sa résolution par une action efficace ».*

A partir des définitions proposées par différents chercheurs. La compétence a connu un développement dans différentes disciplines du monde de travail et dans le monde de l'éducation. Il est vrai qu'il n'existe pas une définition exacte de la compétence, les définitions sont multiples, toutefois nous pouvons en déduire les points communs suivants:

a. Les composantes d'une compétence sont :

- Des savoirs
- Des savoir-faire
- Des savoir- être

b. Les objectifs d'une compétence se résument ainsi :

- Identifier une tâche- problème et la résoudre.
- Accomplir des tâches d'une manière efficace
- Assurer un résultat

c. La compétence ne peut se définir dans une situation seulement mais dans des situations diverses.

d. La compétence n'est pas définitive mais elle peut se développer, progresser et se perfectionner.

A partir de cette synthèse, nous pouvons définir la compétence ainsi :

La compétence fait partie intégrante des différentes disciplines, elle est plurivoque en fonction du contexte où elle est employée. La compétence est la mise en œuvre de tous les savoirs afin d'accomplir une tâche d'une manière efficace et d'assurer un résultat. La compétence est en perpétuel changement chez l'individu, il peut la développer comme il peut la perfectionner.

1.1 Les composantes d'une compétence :

Dans toute compétence liée à une situation donnée, il existe trois notions qui y font partie, elles sont intimement liées, on parle notamment des « savoirs, savoir-faire et savoir-être ».

D'autres appellations sont données à ces notions, en l'occurrence dans la terminologie cognitiviste ; on parle en termes de connaissances déclaratives pour les savoirs, connaissances procédurales pour les savoir-faire et attitudes pour les savoir-être.

Les savoirs ou connaissances déclaratives représentent les connaissances théoriques, c'est tout ce qu'on sait. Certains chercheurs préfèrent parler de « savoir que ». Pour eux, les connaissances déclaratives sont d'ordre verbal, s'apprennent vite, sont

explicites et sont directement accessibles. Autrement dit, les savoirs peuvent être verbalisés, citons comme exemple : La terre tourne autour du soleil. L'année comporte 12 mois. Explicites, parce qu'elles sont objectives. Elles sont accessibles du moment qu'on peut les trouver facilement dans les livres, les bibliothèques, les sites etc. Référons nous à K. Popper cité par F. Raynal et A. Rieunier (2001 :327) qui dit à ce propos :

« *Les connaissances déclaratives contiennent des connaissances objectivées, contenues dans les livres et les bibliothèques, en somme la totalité de l'information capitalisée et disponible pour comprendre le réel et des connaissances individuelles représentant les expériences subjectives, de la conscience et de l'intériorité* ».

Les savoirs sont formés entre des connaissances antérieures (propres à chaque individu) et des connaissances extérieures.

Quant aux connaissances procédurales, comme son nom l'indique, procédurale vient de procéder, la manière d'agir pour atteindre un but. Les chercheurs utilisent le « savoir que » pour désigner les connaissances déclaratives et parlent en terme de « savoir comment » pour désigner les connaissances procédurales. Pour eux, les connaissances procédurales relèvent de l'action, demandent un apprentissage long, sont implicites ou inconscientes et sont difficilement accessibles.

Selon Tardif (1992 :49) *« Les connaissances procédurales sont assimilées au savoir-faire. Elles correspondent aux étapes pour réaliser une action. Il s'agit donc de connaissances dynamiques puisqu'elles placent l'apprenant dans la réalisation d'une démarche. Elles sont essentiellement des processus d'action. »*

Comme nous pouvons le constater, les connaissances procédurales se constatent dans l'activité. Par exemple : si connaître le code de la route fait partie des connaissances déclaratives, savoir conduire une voiture relève des connaissances procédurales. Fisher (1998 :99) donne un exemple pertinent puisqu'il nous permet de distinguer les deux types de connaissances, il cite la définition du cercle de deux manières différentes :

1. « *Un cercle est l'ensemble des équidistants d'un point donné* ».
2. *« Pour construire un cercle, tourner le compas avec bras fixé jusqu'à ce que l'autre bras soit revenu à son point de départ* ».

La première définition est considérée comme déclarative, qu'est-ce qu'un cercle ? Cela relève du « savoir que », c'est une définition explicite, accessible qu'on peut trouver dans un livre. La seconde est un exemple de définition de type procédural, c'est l'action comment fabriquer un cercle, cela relève du « savoir comment » ?

Jonhson et Dupin (2003) définissent les connaissances déclaratives et procédurales en utilisant le mot « savoir » au lieu de « connaissance » comme suit : *« les savoirs déclaratifs concernent typiquement des connaissances factuelles (Paris est la capitale de la France). Les savoirs procéduraux sont des règles d'action définissant les opérations à réaliser en fonction de la situation et au but poursuivi et seraient plutôt conditionnels* ».

Les savoir-être correspondent aux attitudes, c'est à dire la manière de se comporter face à une situation donnée, à une situation nouvelle, tout en utilisant son savoir et son savoir-faire.

Il nous semble important de signaler que les savoirs constituent la partie clé de la notion de compétence, tandis que les savoir-faire se situent au centre de la notion. Alors que les savoir- être restent le concept le plus difficile à cerner, à observer et par conséquent à évaluer et pour cette raison le moins pris en considération dans les définitions de la notion.

Le tableau suivant[2] résume les composantes de la compétence :

	Compétence (exercée et évaluée en situation)		
	Savoir	**Savoir-faire**	**Savoir-être**
Définition	– connaissances – contenu – ce que nous avons	– action – résultat d'une combinaison d'opérations mentales pour	- connaissances et manières d'être relatives à des normes, attitudes,

[2] http://www.scolalor.org/svpalg/IMG/pdf/Competences.pdf synthétise les composantes d'une compétence consulté le 27 septembre 2013

	en mémoire (règles…)	– résoudre un problème	comportements, valeurs
	Quoi ?	Comment faire ?	Comment être et pourquoi ?
Correspondances avec les autres typologies	connaissances	capacités	attitudes
	savoir déclaratif ou connaissances déclaratives	savoir procédural ou connaissance procédurale	"vivre ensemble"
	Apprendre que… Savoir que…	Apprendre à… Savoir comment…	Apprendre à être… Savoir quand et pourquoi…

Tableau 1 : Compétence (exercée et évaluée en situation)

1.2 La notion de compétence de communication :

Dans les années 70, à partir des travaux américains de D. Hymes (1972), de M. Canal, M. Swain (1978), une nouvelle orientation s'est imposée dans le milieu de l'enseignement/apprentissage et en didactique. La notion de compétence de communication en est la clé de voûte. La didactique a connu un changement d'objectifs. En effet, les objectifs visés ne sont pas essentiellement linguistiques mais plutôt communicatifs. Donc, l'objectif majeur dans cette nouvelle approche, c'est de communiquer en langue étrangère et d'acquérir une compétence de communication. Plusieurs chercheurs français se sont intéressés à la notion de compétence et l'ont traitée, S. Moirand (1982), et E. Bérard (1991).

La notion de compétence est loin d'avoir une seule acception mais elle en a beaucoup. Plusieurs controverses ont eu lieu autour de ce concept. Il nous parait tout à fait normal que ce terme subisse et subirait plusieurs changements du moment qu'il représente une notion clé dans le domaine de la didactique. Référons-nous à D.Coste (1978 : 26) qui dit à ce propos, le succès de cette notion en didactique *« n'allait pas sans gauchissements et déformations multiples* ». C'est dans cette perspective que nous tenterons dans ce qui suit d'analyser tout d'abord, l'origine de cette notion de compétence en langue, appelée également, selon les auteurs « compétence

communicative » ou « compétence de communication, Ainsi que son développement et sa réelle applicabilité dans le domaine de la didactique des langues étrangères.

Avant de traiter cette notion nous devons poser les questions suivantes : qu'est-ce qu'une compétence en langue ? Ou d'une autre manière qu'est-ce que être compétent en langue ?

1.3 Vers un historique de la compétence de communication :

1.3.1La compétence selon Chomsky :

Les prémices de l'approche communicative remontent aux travaux de N. Chomsky (1965). Il est le premier à avoir parlé de la compétence. Il l'a définie à travers ses travaux sur la linguistique générative et transformationnelle ainsi: *« un système intériorisé par les sujets parlants et constituent leur savoir linguistique, grâce auquel ils sont capables de prononcer et de comprendre un nombre infini de phrases inédites »*. Chomsky cité par Dubois et Al(1994 :103)

La compétence est considérée par Chomsky comme « connaissance de la structure de la langue » et c'est grâce à ce savoir et sa capacité interne que le locuteur peut produire et comprendre une infinité de phrases nouvelles.

La notion chomskyenne a été remise en cause car elle a été jugée insuffisante. Les linguistes notamment D. Hymes reprochent à N. Chomsky le fait de ne pas prendre en considération l'aspect social du langage. Ils trouvent que Chomsky traite la compétence d'une manière unidimensionnelle (grammaticale). Toutefois, pour communiquer, connaître la langue et le système linguistique ne suffit pas. Il faut savoir utiliser la langue en fonction du contexte social. Autrement dit, l'essentiel ne réside pas dans la production d'une infinité de phrases grammaticales mais dans l'utilisation d'une manière adéquate et cohérente, une infinité de phrases dans un nombre infini de situations. Cela veut dire, la capacité de produire des énoncés grammaticalement corrects et appropriés au contexte social.

1.3.2 La compétence de communication selon Hymes :

A la suite des critiques avancées à l'encontre de la conception de la compétence de Chomsky, une nouvelle conception est apparue en linguistique et en didactique appelée « compétence de communication » ou « compétence communicative ». Cette notion est proposée par D. Hymes (anthropologue et linguiste Américain), pour compléter la notion proposée par Chomsky. D. Hymes dans son livre *Towards communicative competence* : 1972, version française 1973, 1984, 1992, 2000) essaye de montrer que la conception de Chomsky n'est pas erronée mais elle n'est pas exhaustive. Pour combler ce réductionnisme, il l'a complétée en lui ajoutant l'aspect social. Il souligne que la capacité à produire des phrases correctes est certes selon lui, un élément primordial ; cependant ce n'est pas la seule aptitude à acquérir, l'essentiel c'est d'actualiser la langue dans un comportement communicatif signifiant (2000 : 29*): « Connaître une langue est souvent interprété comme la connaissance de l'usage correct mais ce savoir est de peu d'utilité s'il n'est complété par une connaissance de l'emploi approprié* » .

L'auteur définit la compétence de communication comme *«la connaissance des règles psychologiques, culturelles et sociales qui commandent l'utilisation de la parole dans un cadre social»*. Pour lui pour pouvoir communiquer, il faut savoir utiliser la langue en fonction du contexte social.

En effet, il faut connaître les règles linguistiques et les règles d'usage. Ce concept de compétence de communication met en lumière l'idée que savoir communiquer ne se réduit pas à la simple connaissance de la langue mais implique la connaissance des règles d'emploi. D.Hymes (2000 : 47) souligne que, acquérir *une compétence de communication*, c'est acquérir « *une compétence de deux types : un savoir linguistique et un savoir sociolinguistique, ou en d'autres termes, une connaissance conjuguée de normes de grammaire et de normes d'emplois* ».

Ainsi, pour établir une communication réussie et atteindre les objectifs assignés, il faut avoir des connaissances grammaticales qui relèvent de la linguistique. Il faut avoir

également des connaissances propres aux règles d'usage de cette langue en fonction de la situation et cela relève de la sociolinguistique.

A la suite des travaux réalisés par D. Hymes et J.Gumperz dans le domaine de l'ethnographie de la communication. La notion de compétence de communication est née, apparue et utilisée en didactique. Plusieurs didacticiens et linguistes l'ont traité dans leurs recherches.

1.3.3 La compétence de communication selon Halliday :

Toujours et dans la même époque, dans les années 70, et dans le même ordre d'idée, M.A.K Halliday essaye de préciser à travers sa théorie linguistique « le fonctionnalisme » les fonctions ou les significations sociales du langage. Il affirme que *« ce sont les diverses fonctions du langage qui déterminent les structures linguistiques »* (Germain 1993 :25). Il relie l'énoncé (sa production et son interprétation au contexte social et culturel). En effet, les structures linguistiques sont déterminées par leur utilisation et leur fonctionnement social.

Halliday énumère sept fonctions sociales du langage à savoir : (Germain 1993 :26)

1. *« une fonction instrumentale, c'est-à-dire le recours au langage Pour obtenir des biens matériels ou des services (« je veux »,*

   « je ne veux pas ») ;
2. *une fonction régulatrice, c'est-à-dire le recours au langage pour contrôler le comportement d'autrui (« fais ce que je te dis ») ;*
3. *une fonction interactionnelle, c'est-à-dire le recours au langage pour établir des contacts avec les personnes de son entourage*

   (« moi et toi/vous ») ;
4. *une fonction personnelle ; c'est-à-dire le recours au langage pour exprimer des sentiments personnels et des signification ;*
5. *une fonction heuristique, c'est-à-dire le recours au langage pour apprendre et pour découvrir ;*
6. *une fonction imaginaire, c'est-à-dire le recours au langage pour un monde imaginaire ;*
7. *une fonction informationnelle, c'est-à-dire le recours au langage pour transmettre l'information ».*

Les fonctions citées se diversifient voire se multiplient, donc elles deviennent indéfinies chez l'adulte, d'une autre manière, nous adultes, nous utilisons le langage

pour répondre à une panoplie de fonctions comme par exemple : demander et répondre, exprimer nos sentiments, saluer etc. Ainsi, pour réaliser ces fonctions, il est indispensable de se doter d'un mécanisme régulateur qui permette l'interaction de plusieurs fonctions dans un seul énoncé. Cette démarche s'applique chez un adulte mais pas chez un enfant. En effet, ce dernier n'a pas cette capacité de combiner plusieurs fonctions dans un seul énoncé. Autrement dit, chez l'enfant, chaque fonction correspond à chaque énoncé.

Il est vrai qu'à partir des travaux de D. Hymes, on assiste, aux Etats Unis, à divers travaux scientifiques, colloques, rencontres pour étudier cette corrélation qui existe entre le langage et le contexte social d'où la naissance de la sociolinguistique. Toutefois, on reproche quand même à Hymes ainsi qu'à Halliday, le fait de fixer leur conception à l'aspect social au détriment de l'aspect psychologique et psycholinguistique.

1.3.4 La compétence de communication selon Widdowson :

A la suite des travaux de Hymes, quelques années plus tard H.G. Widdowson s'est intéressé à la notion de compétence de communication en ajoutant des éléments fondamentaux dans son ouvrage : *Teatching Language as Communication*, paru en 1978, et traduit en français sous le titre de : *Une approche communicative de l'enseignement des langues, 1981* ». En effet, l'auteur place la compétence de communication au cœur de l'enseignement / apprentissage et lui accorde une place cruciale (1981 :13).

> *« Tout d'abord, il est généralement admis que l'objectif final en matière d'apprentissage des langues est l'acquisition d'une compétence de communication, de la faculté d'interpréter, que celle -ci soit explicite (converser, correspondre) ou qu'elle reste implicite sous la forme d'une activité psychologique sous-jacente à la capacité de dire, d'écouter, d'écrire et de lire. Je pars du principe que le problème n'est pas de savoir si c'est là l'objectif de l'enseignement des langues mais comment cet objectif est atteint.[…] Le problème est le suivant : comment peut-on mettre en place les aptitudes linguistiques, non pas comme une fin en soi, mais en tant qu'elles représentent un aspect de la compétence de communication ? Comment peut-on lier les aptitudes aux capacités et l'usage à l'emploi ? »*

En proposant une série de phrases qui font partie soit des exercices structuraux, soit hors contexte et en les analysant, Widdowson nous montre la différence entre «

emploi » et « usage ». L'auteur (1981 : 14) définit l'usage comme *« l'aspect qui indique dans quelle mesure l'utilisateur de la langue démontre sa connaissance des règles linguistiques.* » Par emploi, (1981 :14) il entend ce *« qui indique dans quelle mesure l'utilisateur de la langue démontre sa capacité à se servir de sa connaissance des règles linguistiques pour communiquer efficacement. »*

Nous citons quelques exemples de Widdowson pour montrer la différence entre « usage » et « emploi ». Soit la phrase « La pluie détruit les récoltes » ou la phrase « Le chat s'est assis sur le tapis », pour produire ces phrases, le producteur doit avoir une bonne connaissance du code linguistique, le fait de posséder cette connaissance, relève de « l'usage ». Autrement dit, l'usage est la capacité de chacun de nous à montrer ses connaissances en matière de structures linguistiques. Cependant, pour que quelqu'un soit « compétent en langue », il ne suffit pas d'avoir des connaissances en structures linguistiques. La connaissance d'une langue pour l'auteur (1981 : 11) *« n'est pas seulement comprendre, parler, lire et écrire des phrases. C'est savoir comment les phrases sont utilisées à des fins de communication ».*

Ainsi, pour bien communiquer, il faut que les phrases correspondent au contexte linguistique et à la situation de communication, ce que l'auteur nomme « l'emploi ». Pour illustrer la conception de Widdowson, nous citons l'exemple suivant : soit la phrase : « Où sont les clés de ma voiture ? » soit la réponse : « elles sont dans ce tiroir ». Les phrases citées sont correctes du point de vue linguistique, de plus, elles sont appropriées à une situation de communication du moment que les clés se trouvent réellement dans le tiroir.

Germain (1993 :30) pour distinguer l'usage de l'emploi, souligne que *« l'usage se réfère donc à cet aspect de la performance langagière qui démontre une connaissance des règles de la langue, alors que l'emploi se réfère à l'aspect de la performance qui démontre la capacité de se servir de la langue de façon appropriée ».*

En plus de la dichotomie usage/ emploi et l'analyse des phrases, Widdowson s'est intéressé également à la réalisation du discours, en évoquant « la cohérence » et « la cohésion », ces deux notions remontent aux travaux réalisés par Halliday et Hassan

(1976). En effet, ces deux concepts sont indispensables pour faire d'un texte, un texte et non pas une suite de phrases sans liaison et sans rapport. On fait appel donc, aux pronoms, aux anaphores, aux connecteurs et surtout à la progression thématique.

En somme, nous pouvons dire que Widdowson a ajouté des notions cruciales à l'approche communicative en traitant les couples usage/ emploi et cohérence/ cohésion. De plus, ses travaux ont permis d'une part, aux linguistes de développer la notion de compétence communicative en sous- compétences et d'autre part, de s'intéresser davantage au discours dans son contexte social au lieu de s'intéresser à l'étude des phrases isolées comme on le faisait dans les exercices structuraux et la méthode audio- orale.

1.3.5 Les composantes de la compétence de communication :

A partir des années 70, la conception de la compétence communicative s'est développée d'une façon plus détaillée. En effet, les linguistes l'ont traitée en termes de composantes et de sous- compétences.

1.3.5.1 La compétence de communication selon Canal et Swain :

En 1980, Canale et Swain analysent la compétence de communication selon un angle didactique. Ils distinguent dans la compétence générale trois compétences qui la composent à savoir : une compétence grammaticale, une compétence sociolinguistique et une compétence stratégique.

1.3.5.1.a. Compétence grammaticale : elle correspond à la compétence linguistique. Elle comprend l'ensemble de connaissances des aspects grammaticaux, lexicaux, morphologiques, phonologiques, syntaxique et sémantique d'une langue ; autrement dit, c'est la capacité de reconnaître les éléments cités ci- dessus et la capacité de les combiner pour construire des phrases. Ainsi, la connaissance ne se limite pas à la connaissance des règles mais aussi à la capacité de les appliquer.

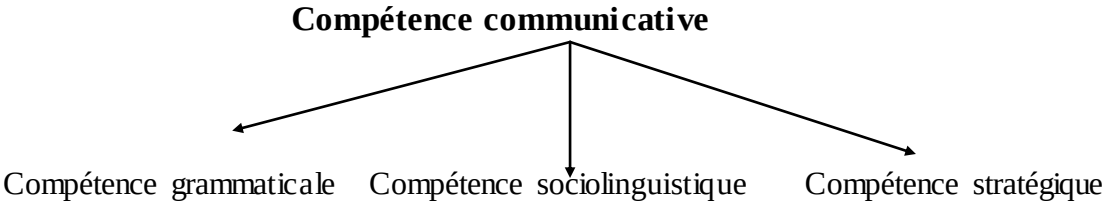
1.3.5.1.b Compétence sociolinguistique : elle renvoie aux règles socioculturelles et discursives. C'est-à-dire savoir : quoi dire ? A quel moment ? Dans quelle situation et comment le dire ? On fait appel alors aux règles d'emploi. La compétence

sociolinguistique est la capacité de produire et de comprendre des énoncés adéquats à des situations sociales et conformes aux codes sociaux de ces situations. D'une autre manière, il faut connaître les règles sociales d'un groupe donné, tout en maitrisant la construction et la compréhension du discours. En effet, les règles socioculturelles correspondent à la connaissance des règles sociales (les rôles des participants, le lieu, les normes interactionnelles et le registre de langue). Les règles discursives correspondent à la cohérence (les moyens linguistiques assurant la progression thématique d'un discours) et la cohésion (les relations thématiques entre les phrases ou les énoncés), en d'autres termes, la compétence discursive se définit comme la maîtrise de différentes formes de discours. Canale er Swain se sont inspirés des travaux de Widdowson (cohérence et cohésion) pour définir la compétence discursive.

1.3.5.1.c Compétence stratégique : appelée également « compensatoire » ou « sauvetage linguistique » car elle a pour but de combler les déficiences par compensation en utilisant des formes verbales et non verbales. Donc elle est considérée comme une compétence ressource qui compense les lacunes des autres compétences. A titre d'exemples, comment réagit-on si on n'a oublié un mot, si on n'a pas été compris, ou si l'on n'arrive pas à exprimer son idée. Va-t-on renoncer à communiquer ?

Dans ces situations, on est censé de recourir à la compétence stratégique sous ses différentes formes : reformulation, substitution par un terme générique, un synonyme ou un pronom, description ou définition, gestes ou mimiques…Pour illustrer nos propos nous citons comme exemple la périphrase suivante : « la personne qui achète ou échange des objets d'occasions » pour désigner « le brocanteur ou la brocanteuse ».

Nous pouvons schématiser les compétences de la compétence communicative de Canale et Swain de la manière suivante :

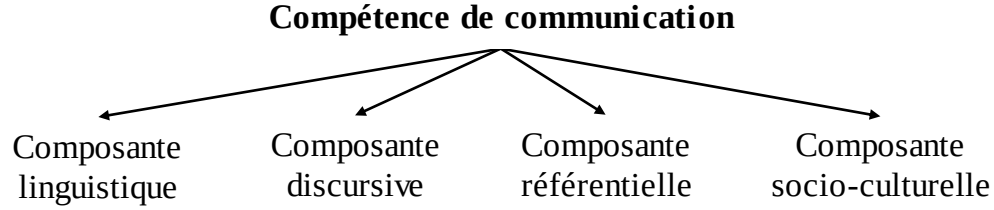


1.3.5.2 La compétence de communication selon Moirand :

Vers la même période et en 1982, un autre modèle est proposé par S. Moirand. Sa conception de la compétence de communication est plus précise, elle distingue quatre composantes constitutives (1982 : 20)

> « 1. ***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.*
>
> *2.* ***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.*
>
> *3.-* ***Une composante référentielle***, *c'est-à-dire la connaissance des domaines d'expérience et des objets du monde et de leurs relations.*
>
> *4-* ***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».*

Nous pouvons schématiser les composantes de la compétence langagière de S.Moirand de la manière suivante :



En analysant la conception de la compétence de communication de S.Moirand, nous distinguons qu'elle a gardé les mêmes compétences proposées par Canale et Swain. La différence réside au niveau de la dénomination des constituants de la compétence de communication. Elle a opté pour le mot « composante » à la place de « compétence ». L'autre différence c'est qu'elle n'introduit pas la compétence stratégique citée dans le modèle précédent. Elle défend son point de vue ainsi : la dimension stratégique relève des « stratégies individuelles de communication », de ce fait, elle ne se situe pas sur le même plan que les autres composantes. Elle est reconnue mais seulement (1982 :20) *« lors de l'actualisation de cette compétence dans une situation de communication concrète ».*

Le cadre esquissé sur la compétence de communication nous permet de conclure que son élaboration a connu un long parcours et cela s'explique par les différents travaux des linguistes et des didacticiens. Nous avons pu voir qu'il existe une variété de modèles et de composantes dans chaque conception. Mais nous pouvons quand même constater un consensus général sur le fait que :

1. La langue est un moyen de communication et un acte social.
2. La langue comprend trois compétences principales indispensables dans tout échange linguistique : la compétence linguistique (savoirs), la compétence communicative (savoir-faire) et la compétence culturelle (savoir-être).
3. La maîtrise du code linguistique n'est pas suffisante pour être compétent en langue mais il faut maîtriser d'autres types de compétences.

Il est vrai qu'il existe des ressemblances entre les modèles proposés toutefois plusieurs critiques leur ont été avancées notamment par E. Bérard 1991 à savoir :

a. Il n'y a pas une définition univoque de la composante stratégique et la compétence socioculturelle.
b. Il n'est pas évident de définir exactement ce que recouvrent certaines composantes d'une compétence de communication, la limite entre les règles sociales et stratégies est dans certaines situations difficiles à cerner.
c. Dans certaines situations, il n'est pas évident de distinguer les éléments qui relèvent du social et ceux qui relèvent de l'individuel.

1.3.5.3 La compétence de communication selon le Cadre Européen Commun de Référence :

Il est vrai que la compétence de communication n'est pas décrite de façon identique dans les différents modèles mais cela n'empêche pas qu'elle constitue le concept de référence de l'enseignement/apprentissage et la clé de voûte de la didactique des langues.

Le CECR considère les compétences comme les capacités relatives à un individu en général et un apprenant en particulier, lui permettant d'accomplir un tel ou un tel acte et surtout à communiquer en langue cible. Installer des compétences et les développer

chez l'apprenant est un objectif revendiqué par chaque enseignant. Le Conseil de l'Europe (2001 : 15) souligne que *(les apprenants*) :

> *« mettent en œuvre les compétences dont ils disposent dans des contextes et des conditions variés et en se pliant à différentes contraintes afin de réaliser des activités langagières permettant de traiter (en réception et en production) des textes portant sur des thèmes à l'intérieur de domaines particuliers, en mobilisant les stratégies qui paraissent le mieux convenir à l'accomplissement des tâches à effectuer. Le contrôle de ces activités par les interlocuteurs conduit au renforcement ou à la modification des compétences. ».*

Il faut distinguer les deux types de compétences, compétences générales individuelles et compétences communicatives langagières. Ces deux notions ont été longtemps employées comme synonymes. Le CECR insiste sur le fait de ne pas les confondre, en explicitant chaque concept. En effet, les compétences générales individuelles relèvent davantage de l'apprenant, tandis que les compétences communicatives langagières sont propres à la langue cible.

Pour expliquer davantage les deux compétences, nous citons la définition de E. Rosen, C. Reinhardt (2010: 36):

« Les compétences générales individuelles recouvrent les compétences qu'un individu possède, elles ne sont pas propres à la langue : ce sont celles auxquelles on fait appel pour des activités de toutes sortes, y compris langagières. »

Donc, on entend par compétences générales individuelles, les connaissances pré-requises propre à l'apprenant et les moyens ou outils lui permettant de gérer son apprentissage.

Ce qui nous intéresse davantage dans notre travail de recherche est le deuxième type de compétence à savoir : les compétences communicatives langagières. D'après le Conseil de l'Europe, la compétence communicative langagière s'intéresse davantage à la langue cible, elle renvoie à l'ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions qui permettent d'agir en faisant appel aux savoirs, aux savoirs- faire , aux savoirs-être et aux savoirs-apprendre.

Ainsi, le CECR particularise la compétence à communiquer langagièrement en trois composantes dites, compétence linguistique, compétence pragmatique et compétence

sociolinguistique. Ces dernières contribuent à l'élaboration des activités langagières de réception, de production, d'interaction et de médiation.

1.3.5.3.a Compétence linguistique :

La compétence linguistique regroupe tout ce qu'il y a une corrélation directe avec la langue à savoir : les compétences lexicales, grammaticales, sémantiques, phonologiques, orthographiques et orthoépiques.

Selon le CECR, ***La compétence linguistique*** se décline en :

- *compétence lexicale* : la connaissance et la capacité à utiliser le vocabulaire d'une langue qui se compose d'éléments lexicaux et d'éléments grammaticaux ;

- *compétence grammaticale :* la connaissance des ressources grammaticales de la langue et la capacité de les utiliser ;

- *compétence sémantique* : la conscience et le contrôle que l'apprenant a de l'organisation du sens ;

- *compétence phonologique* : une connaissance de la perception et de la production et une aptitude à percevoir et à produire les unités sonores de la langue et leur réalisation dans des contextes particuliers, les traits phonétiques qui distinguent les phonèmes, la composition phonétique des mots, la prosodie ou phonétique de la phrase ;

- *compétence orthographique* : une connaissance de la perception et de la production des symboles qui composent les textes écrits et l'habileté correspondante ;

- *compétence orthoépique* : la connaissance des conventions orthographiques, la capacité de consulter un dictionnaire et la connaissance des conventions qui y sont mis en œuvre pour présenter la prononciation, la connaissance des implications des formes écrites, en particulier des signes de ponctuation, pour le rythme et l'intonation, la capacité de résoudre les équivoques (homonymes, ambiguïtés syntaxiques, etc.) à la lumière du contexte.

De leur côté, E. Rosen & C. Reinhardt (2010: 38) soulignent que la compétence linguistique : *« C'est savoir des mots, des expressions et leurs sens, être capable de les*

réunir en des phrases correctes, percevoir et produire des combinaisons de sons de cette langue et l'écrire selon les préceptes orthographiques en vigueur. ».

1.3.5.3.b Compétence pragmatique :

E. Rosen, C. Reinhardt (2010: 38) définissent la compétence pragmatique ainsi : *« La compétence pragmatique comprend également la capacité de bien gérer les interactions de la vie quotidienne ; par exemple, reconnaître l'ironie ou bien encore établir le contact avec quelqu'un dans la rue pour une demande d'information. »*

D'après la définition proposée par les deux auteurs, la compétence pragmatique correspond donc à la notion d'acte de parole, autrement dit, comment réaliser les actes de parole ? Prenant à titre d'exemple : demander son chemin, pour réaliser cet acte de parole, il faut passer par les étapes suivantes : établir le contact, demander l'information et clore l'échange. A partir de l'exemple donné, la composante pragmatique renvoie donc à la capacité de pouvoir gérer et enchaîner les actes de parole, en fonction de la situation de communication, c'est-à-dire selon l'action qu'on veut réaliser. Pour que cela se réalise, il faut maîtriser également le discours, sa cohésion, sa cohérence, ainsi que les types et les genres textuels.

Pour le conseil de l'Europe (2001 : 98) la compétence pragmatique englobe la compétence discursive qui est définie comme :

« […] la capacité à organiser des phrases dans un ensemble cohérent, donc à structurer son discours » et la compétence fonctionnelle qui « […] recouvre l'utilisation du discours oral et des textes écrits en termes de communication à des fins fonctionnelles particulières ».

1.3.5.3.c La compétence sociolinguistique :

La compétence sociolinguistique renvoie à la capacité de faire fonctionner la langue dans sa dimension sociale. Du moment que la langue est considérée comme un phénomène social, il est évident qu'elle répond aux normes sociales qui représentent toute communication langagière que ce soit chez des locuteurs de la même culture ou de différentes cultures. En effet, les règles sociales recouvrent les règles de politesse,

les rapports et les marqueurs de relations sociales : sexes, statuts, groupes sociaux ainsi que les registres de langue, dialectes, rythmes, voix à utiliser en fonction des rapports sociaux qui existent entre les interlocuteurs.

C. Tagliante (2005 :50) souligne que :

> *« […]les marqueurs des relations sociales (dans les salutations, les façons de s'adresser à quelqu'un en fonction du degré de familiarité que l'on a avec lui, le choix des exclamations que l'on utilise dans un discours oral) ; les règles de politesse (ou d'impolitesse) ; la connaissance et la capacité de produire « les expression de la sagesse populaire » (proverbes, expressions imagées), les différences de registre (officiel, formel, neutre, informel, familier, intime) ; les dialectes et les accents ainsi que le vocabulaire particulier aux différentes communautés linguistiques francophones […] ».*

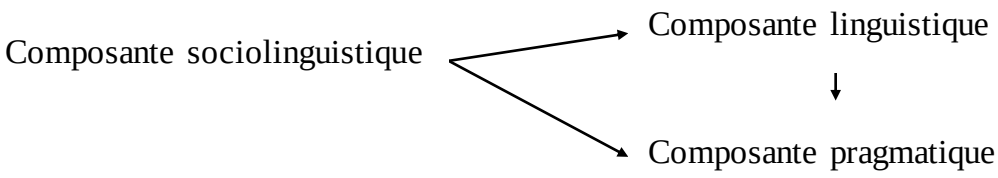
Il est à souligner que la composante sociolinguistique s'intéresse davantage à l'aspect culturel dans la compétence communicative langagière. Pour communiquer dans une langue, il est non seulement primordial de se doter d'un bagage linguistique mais il faut encore avoir une connaissance pratique de la langue (comment transformer ses savoirs en savoir-faire) selon la situation de communication.

Ainsi, la relation entre les individus change, on ne peut parler de la même manière avec son supérieur qu'avec son collègue de travail (vouvoiement, tutoiement) etc.…

En effet, des règles sociales s'imposent, les locuteurs doivent les respecter comme nous l'avons cité plus haut.

En somme, la compétence sociolinguistique renvoie aux facteurs sociaux et interculturels. En effet, elle prend en charge les situations des interactions dans les environnements culturels. Dans cette compétence, c'est la question du contexte qui prime car elle contribue à donner plus de poids et plus de sens aux deux composantes linguistique et pragmatique.

Le schéma ci-dessus d'E. Rosen & C. Reinhardt (2010: 41) représente l'importance accordée à la compétence sociolinguistique dont dépendent la composante linguistique et la composante pragmatique.



1.4 La compétence ou la performance orale ?

La distinction entre « compétence » et « performance » est utile dans l'enseignement/apprentissage. Elle permet à ceux qui étudient la langue de faire la distinction entre l'erreur et de ne pas savoir quelque chose sur la langue. Comme nous l'avons déjà signalé précédemment, la notion de compétence a été introduite par Chomsky dans le domaine de la linguistique et c'est le même auteur qui a traité « la performance ». En linguistique, Chomsky oppose la « compétence » à la « performance », c'est-à-dire que l'on est capable de réaliser (compétence) à ce qui est visible, ce qui est réellement réalisé (performance).

L'auteur décrit la compétence linguistique (1957) comme un potentiel biologique inhérent à l'espèce humaine, elle est constituée de l'ensemble des règles (connaissances grammaticales) qui permettent aux individus de générer une infinité de productions langagières (performance). En effet, la compétence implique « le connaître » de la langue et la performance consiste à « faire » quelque chose avec la langue, Autrement dit, la compétence correspond à « ce que je sais » et la performance correspond à « ce que je fais ».

La compétence signifie selon Chomsky la connaissance implicite ou explicite qu'a de sa langue chaque sujet parlant. Cette connaissance englobe d'une part, la capacité de l'individu de comprendre et de produire une infinité de phrases, d'autre part, sa faculté d'intuition. Pour clarifier cette notion de « faculté d'intuition » Galisson et Coste (1976 :106) indiquent que lorsqu'un locuteur se demande si par exemple, un énoncé tel que « je me te parle » est correct ou non du point de vue grammatical, il a donc cette « faculté d'intuition » et il est conscient qu'il est compétent. La faculté d'intuition se définit comme la capacité de juger si des phrases sont grammaticalement correctes ou pas, tout en donnant l'interprétation.

Ainsi, les linguistes utilisent la compétence et la performance pour illustrer la différence intuitive entre accidentellement « j'ai sui » au lieu de « j'ai suivi » et le fait de ne pas connaître le participe passé du verbe suivre et répéter « sui » à chaque fois. La compétence est un modèle intériorisé, acquis, il n'est observable qu'à travers des

comportements indicateurs investis dans une performance, cela veut dire, que la compétence est un élément intérieur non tangible, non observable et par la suite évaluable qu'à travers un acte d'accomplissement nommé « performance ».

La performance se définit comme le souligne F. Armengaud (1999 : 7) ainsi :

> *« On entend par performance, conformément au sens original du mot l'accomplissement de l'acte en contexte, soit que s'y actualise la compétence des locuteurs, c'est-à-dire leur savoir et leur maîtrise des règles, soit qu'il faille intégrer l'exercice linguistique à une notion plus compréhensive telle que la compétence communicative ».*

Les accomplissements peuvent se résumer ainsi : demander une précision, répondre à une question, remercier quelqu'un, s'excuser, exprimer ses sentiments, autoriser, prendre congé, promettre…

La performance est donc, un élément extérieur, tangible, observable et évaluable. Citons comme exemple : évaluer une conversation lors d'une épreuve orale et évaluer une rédaction lors d'une épreuve écrite. Aussi, la performance supporte-t-elle l'évaluation sommative, aussi bien la formative et la certificative. Il est à signaler qu'il est difficile d'évaluer la compétence sans évaluer la performance.

La compétence est la connaissance implicite et /ou explicite des règles de la langue alors que la performance est la mise en œuvre de ces règles dans différentes situations d'interaction

Le tableau suivant proposé par O. Reboul (1980 :186) illustre les idées fondatrices de l'approche de Chomsky. La première colonne correspond aux tâches ou situations-problèmes, la seconde correspond aux performances attendues.

A Tâches ou situations problèmes	B Performances attendues
Savoir quelques phrases de politesse en russe	Comprendre une infinité de phrases nouvelles en russe
Mettre l'orthographe d'usage	Mettre l'orthographe grammaticale
Savoir que tel tableau est de tel peintre	Savoir identifier l'auteur d'un tableau

Réciter un poème par cœur	Commenter un poème nouveau
Demander le sens d'un mot	Rechercher le sens d'un mot
Connaître un théorème	Résoudre un problème
Réciter la liste des départements français	Faire une carte de géographie
Avoir appris quelque chose	Avoir appris à apprendre
Savoir taper à la mach	jouer du piano
Pratiquer un sport	Pouvoir s'initier à des sports nouveaux
Reproduire l'interprétation d'un musicien	Découvrir soi-même l'interprétation d'un morceau
Appliquer telle méthode pédagogique	Etre pédagogue

Tableau 2 : Tâches ou situations problèmes et performances attendues O.Reboul (1980)

En conclusion, les deux concepts « compétence » et « performance » sont complémentaires vu que chacun d'eux n'est opérationnel qu'à travers l'autre. Puisque l'une complète l'autre, il nous parait incohérent de les opposer.

Quand on aborde l'évaluation de l'oral, il est plus logique d'adopter le terme « performance » plutôt que le terme « compétence ». En effet, le terme « performance » nous parait plus convenable car le fait de réaliser un acte de parole relève effectivement de la performance. Néanmoins, suite aux lectures effectuées, notamment J-P Chevrot (2012 : 3) qui affirme que : *« Le propos général est de dissoudre la distinction compétence-performance dans la cognition, la capacité linguistique étant identifiée aux opérations cognitives formant l'activité mentale qui*

sous-tend la compréhension et la production du langage (accès lexical, encodage grammatical, etc.)[…] la performance est incluse à la compétence. »

Nous avons constaté que la compétence est le seul terme utilisé dans le domaine de l'oral. C'est la raison pour laquelle nous avons opté de l'utiliser tout au long de notre contribution.

De plus, afin d'éviter toute sorte d'ambigüité au lecteur, nous essayons d'expliquer la terminologie utilisée dans notre recherche, en l'occurrence, la compétence de communication que nous venons de traiter tout long de ce chapitre et les quatre compétences, notamment la compétence orale que nous allons aborder.

Pour expliquer la différence entre les deux concepts, nous nous référons à E. Rosen (2005) qui explique l'origine de l'appellation des 4 compétences. Cette nomination est née d'un problème de traduction du mot « Skills » de l'anglais en français. Certains auteurs comme le traducteur de Widdowson préfèrent ne pas le traduire.

Une fois le terme traduit en français, on assiste à une polysémie de son utilisation, dans le Dictionnaire didactique du français langue étrangère (Cuq 2003 : 26) il est expliqué :

> *« On désigne par aptitude les différentes « manières d'utiliser » la langue dans la communication, à savoir son utilisation en compréhension, en expression, à l'oral (écouter, parler) et à l'écrit (lire, écrire). Équivalent approximatif de l'anglais linguistic skill à l'origine, aptitude est peu à peu remplacé dans les discours didactiques par savoir-faire, capacité, habileté, voire compétence. ».*

La dénomination des 4 compétences découle donc d'une difficulté de trouver l'équivalent du mot « Skills » en français. A travers le temps, le mot compétence s'est imposé dans la scène didactique pour désigner les quatre compétences.

E. Rosen (2005 : 123)

> « Selon le modèle initial en anglais, la compétence de communication (*communicative competence*) se décline en plusieurs composantes : par exemple grammaticale (*grammatical competence*), sociolinguistique (*sociolinguistic competence*) et stratégique (*strategic competence*) ; cette compétence de communication d'un utilisateur/apprenant pouvant être mesurée selon des critères préalablement établis dans quatre aptitudes (ou savoir-faire, ou capacités, ou habiletés)/*skills* – parler/*speaking*, écouter/*listening*, lire/*reading* et écrire/*writing* »

Pour plus de précision, la compétence orale que nous utilisons dans notre recherche est synonyme de ce qui dénommé « oral ».

2. Les composantes de la compétence orale :

Développer les deux compétences orale et écrite constitue l'objectif essentiel dans tout enseignement/apprentissage qu'il soit en langue maternelle, en langue seconde ou en langue étrangère.

Dans cette recherche, notre préoccupation se porte principalement sur la compétence orale. Comme nous l'avons évoqué, cette compétence est cruciale dans l'enseignement/apprentissage car elle est basée sur la communication. En effet, c'est cette compétence qui permet à l'apprenant de communiquer et de prendre contact avec son entourage à travers la compréhension et la production orale, en fonction de la situation de communication. Nous aborderons cette compétence en mettant l'accent sur la compréhension orale et l'expression orale.

Avant d'analyser chaque compétence, il nous parait nécessaire de définir l'oral en prenant en compte plusieurs définitions. Dumais et Lafontaine (2011), estiment que c'est un objet difficile à saisir et à définir mais ils ont essayé de lui proposer une définition, en faisant une synthèse de définitions proposées par plusieurs auteurs à savoir : (Nercessian, 1977 ; Charmeux, 1996 ; Chabanne, 1999 ; Grandaty etTurco, 2001 ; Maurer, 2001 ; Garcia- Debanc et Laurent, 2003 ; Hanselmann et Ley, 2003 ; Boissy, 2005 ; Hennel-Brzozowska, 2008 ; Robert, 2008 ; Simard, Dufays, Dolz et Garcia-Debanc, 2010).

Selon C. Dumais et L. Lafontaine (2014 :3) *:*

> *« L'oral est un objet d'enseignement/apprentissage qui fait entre autres appel à des habiletés cognitives et linguistiques. Il concerne autant la production que la compréhension ainsi que le verbal, le paraverbal (prosodie, pauses,etc) et le non-verbal (regard, gestes, etc.). Il peut être la langue écrite oralisée (lecture et récitation), un parler contrôlé (selon les attentes scolaires par exemples) ou la pensée spontanée vocalisée, en direct ou en différé et peut être monogéré (fait seul) ou polygéré (fait à plusieurs). L'oral est en lien étroit avec la culture».*

L'oral doit être considéré comme objet d'enseignement/ apprentissage, l'enseignant doit apprendre à ses apprenants comment comprendre l'oral (en lui enseignant les différentes stratégies d'écoute) comment prendre la parole dans différentes situation de communication et comment interagir.

2.1 La compréhension orale :

La compréhension orale a été longtemps négligée par la méthodologie traditionnelle qui centrait son enseignement/apprentissage sur la grammaire, le vocabulaire, la répétition, la traduction et l'écrit et par la méthode directe qui s'appuyait sur les échanges en classe et une compréhension implicite. Avec l'avènement de l'approche communicative, la compréhension orale se situe au cœur de l'enseignement/apprentissage de la langue dont elle constitue l'un des maillons essentiels. Ainsi, les travaux en psychologie cognitive à la fin des années 70, ont incité les psycholinguistes à attacher plus d'intérêt aux recherches sur le processus mental de la compréhension orale. Pour eux, la compréhension orale n'est pas une simple activité de réception passive des informations comme on l'a souvent considérée mais un processus actif. Le sujet devient un agent actif de la communication, un partenaire dans la négociation du sens ou du message communiqué. Pour cela, il doit passer par la sélection, encodage, stockage et reconstitution des informations. En outre, il doit utiliser les stratégies d'écoute adéquates, qui lui permettent de traiter l'information et trouver le sens en faisant appel à ses connaissances antérieures. Dans l'enseignement/apprentissage de la compréhension orale dans les approches communicatives, l'accent est mis davantage sur l'acquisition d'une compétence de communication. Référons nous à Cuq et Gruca (2002 : 154) qui disent à ce propos :

> *« La volonté de mettre les apprenants au contact de diverses formes orales, diverses situations de communication, de proposer diverses stratégies de compréhension, a entraîné des études approfondies dans le domaine. La compréhension de l'oral ne se limite plus à des activités de discrimination auditive et les procédures méthodologiques différencient bien la compréhension de l'expression tout en favorisant l'interaction des savoirs et des savoir-faire requis pour développer telle ou telle compétence »*

Pour aborder la compétence de compréhension orale, il nous parait nécessaire de définir préalablement la compréhension.

2.1.1 Qu'est-ce que comprendre ?

La compréhension de façon générale qu'elle soit orale ou écrite est une aptitude qui signifie l'accès au sens oral ou écrit. Elle consiste à attribuer un sens à un message, en se basant sur les connaissances antérieures du sujet, sur la langue de l'émetteur ainsi que sur le contexte de communication.

On peut la définir également, comme étant un processus psycholinguistique, un effort conscient, volontaire, fourni par l'auditeur pour percevoir le sens des énoncés entendus.

Comprendre c'est décoder du sens, c'est construire du sens. La compréhension du message va au-delà de la compréhension des mots, des structures grammaticales. La compréhension orale met à l'épreuve la capacité des auditeurs à saisir des indices sonores, à reformuler, à percevoir le sens implicite, à dégager le non-dit et aller au-delà des évidences et à reconstituer, sur cette base, l'ensemble de la chaîne verbale énoncée.

De son côté, Widdowson la définit comme la perception auditive des signes, relevant du système phonologique et grammatical de la langue et la reconnaissance de la signification de ces signes, en identifiant le rôle communicatif des phrases reçues.

En effet, on ne peut parler de la compréhension orale sans évoquer la notion de perception auditive. Cette dernière est primordiale car elle aide l'apprenant à accéder au sens. Référons nous à Cuq et Gruca, (2002 : 155) qui disent à ce propos *: « La perception auditive joue un rôle fondamental dans l'accès au sens et on ne peut percevoir que ce que l'on a appris à percevoir : elle évolue donc en cours d'apprentissage jusqu'à la maîtrise du système phonologique et le développement des compétences linguistiques et langagières ».*

2.1.2La compréhension et la perception auditive :

Les propos des deux auteurs coïncident avec ceux d'E. Lhote (1995 :25), qui affirme que chaque langue a son propre paysage qui lui appartient à savoir : le rythme, l'intonation, l'accent et le système. Enseigner aux apprenants le français, c'est développer d'abord, leur comportement d'écoute, lié au paysage sonore français,

autrement dit, apprendre aux apprenants à écouter, selon un certain rythme, et selon le paysage sonore français. Ce dernier est constitué d'éléments de la langue (volet langue et volet voix) aussi, les caractéristiques conversationnelles, communicatives, culturelles et sociales qui lui sont propres. Ainsi, le paysage sonore se construit à partir de l'écoute de personnes variées, à la voix différente. Comme le souligne E. Lhote (1995 : 25) *: « on n'entend, on ne reconnaît que ce qu'on a l'habitude d'entendre et de reconnaître. »*

Le rôle important de l'apprentissage, consiste donc en la construction du paysage sonore de l'apprenant. L'essentiel de la démarche porte sur l'écoute. Autrement dit, la démarche paysagiste joue un rôle prépondérant car elle attribue à l'enseignement/apprentissage de l'écoute de nouveaux objectifs qui permettent à l'apprenant :

- Le développement de nouvelles stratégies de repérage et d'orientation.
- Le développement et le renforcement des mécanismes qui permettent aux apprenants de mieux exploiter leurs nouvelles connaissances linguistiques.

Dans l'enseignement/apprentissage du français, certains objectifs sont proposés par Lhote afin de développer la compréhension du français, à savoir :

- Activer ou réveiller des comportements perceptifs, en mettant l'apprenant dans des situations dans lesquelles il doit mobiliser un comportement d'écoute antérieurement acquis.
- Faciliter la compréhension par la représentation symbolique.
- Entraîner à la synthèse partielle.
- Activer les procédures d'induction.

En somme, afin de développer la compétence de la compréhension orale chez les apprenants, il faut développer leur écoute en diversifiant d'une part, les supports didactiques et d'autre part, les activités.

2.1.3 La compréhension orale et la construction du sens :

Précisons également que les recherches en psycholinguistique spécialisées en construction du sens d'un discours, nous amènent à décrire le processus selon trois

modèles. Nous nous sommes inspirée entre autres de la description des travaux réalisés par Gremmo et Holec qui sont les pionniers dans ce domaine.

2.1.3.1 Le modèle sémasiologique :

Dans ce modèle, l'auditeur part de la forme pour arriver au sens, on appelle ce modèle aussi ascendant (bottom-up) du bas vers le haut car l'auditeur fait appel à des opérations de bas niveau pour donner le sens. Ce modèle se déroule en quatre étapes. D'abord, l'auditeur doit identifier dans le discours, les mots, les sons et les éléments non verbaux (la prosodie, l'intonation…). Cette phase est appelée la discrimination. Ensuite, vient la phase de segmentation, qui succède au processus d'identification. L'auditeur doit délimiter la chaîne phonique (les mots et les groupes de mots). En outre, il doit associer un sens aux mots, groupes de mots et aux éléments non verbaux que comporte le message. Cette étape est nommée interprétation. Enfin, dans la phase de synthèse, l'auditeur construit la signification globale du message en additionnant les formes.

La compréhension dans ce modèle est automatique et linéaire. Chaque mot non discriminé et non segmenté, ne peut être compris. Ce modèle a atteint ses limites car il n'accorde pas d'importance à la créativité et à l'anticipation par la mobilisation des connaissances antérieures. Dans ce cas, l'auditeur est passif, étant donné que son travail ne consiste qu'à recevoir des informations

2.1.3.2 Le modèle onomasiologique **:**

On appelle ce modèle descendant (top down), car on fait appel à des opérations de haut niveau, du haut vers le bas, c'est-à-dire, du sens vers les signes. L'auditeur doit mobiliser ses connaissances antérieures pour parvenir au sens. Ce modèle décrit le processus de la compréhension de la manière suivante :

D'abord, l'auditeur commence sa quête par l'émission des hypothèses basées sur les connaissances antérieures concernant le message (connaissances linguistiques, culturelles, sociolinguistiques, discursives, référentielles et psychologiques). Elles ont pour rôle d'anticiper le contenu du message. Ensuite, il procède à leur vérification. Elles sont soit confirmées, soit infirmées par le biais d'une prise d'indices.

- Les hypothèses confirmées s'intègrent dans la construction du sens.
- Les hypothèses n'étant ni confirmées, ni infirmées, l'auditeur essaye de retrouver d'autres indices, dans le message, qui lui permettront de confirmer ou d'infirmer ses hypothèses.
- Les hypothèses étant infirmées, l'auditeur peut soit reprendre la procédure de nouveau, soit abandonner l'écoute.

Aucun de ces deux modèles à lui seul ne donne une explication satisfaisante de l'acte de comprendre. Le premier accorde trop d'importance au texte et au processus de bas niveau, c'est-à-dire le décodage linguistique en niant le processus de haut niveau. Le second met l'accent sur l'auditeur et privilégie l'existence du processus de haut niveau, au détriment de celui de bas niveau. Or, la compréhension fait appel à ces deux modèles.

2.1.3.3 Le modèle interactif :

Ce modèle se trouve à l'intersection des deux cités précédemment car il les réunit, autrement dit, en cas de blocage dans une démarche, on passe à l'autre. Dans ce cas, la compréhension orale n'est ni un traitement descendant, ni un traitement ascendant mais plutôt un processus interactif, au cours duquel les auditeurs entrent en interaction avec le discours oral. Ils effectuent des allers-retours entre les informations provenant du code et celles stockées dans leur mémoire. Ce modèle est le plus communément accepté aujourd'hui. Selon Rost (1990), la fréquence à laquelle les auditeurs utilisent un processus plutôt qu'un autre dépend de leurs connaissances de la langue, du degré de familiarité avec le sujet ou du but de l'écoute.

Dans leurs travaux de recherche et suite à une synthèse faite dans le domaine de l'apprentissage d'une langue étrangère et de la psychologie cognitive, Nagle et Sanders (1986) cités par Cornaire et Germain (1998 : 40) expliquent le mieux, le modèle interactif. Ce dernier est l'un des plus connus et des plus complets, en ce qui concerne une langue étrangère. Ce modèle incorpore les composantes du registre sensoriel, de la mémoire à court terme, du « centre de commande », de l'objectivation constante et de la mémoire à long terme, ajoutés aux connaissances et aux expériences

d'un individu. Selon leurs travaux, le traitement de l'information se présente comme suit :

D'abord, les informations sont captées par le registre sensoriel, sous forme d'images sonores. Une seconde après environ, ces images sont acheminées vers la mémoire à court terme qui découpe alors le signal en unités significatives (mots, énoncés), en fonction des données et des connaissances contenues dans la mémoire à long terme. Dans certains cas, les images sonores peuvent être effacées rapidement, quand il s'agit d'un domaine peu familier à l'auditeur. Puis, un centre de commande intégré à la mémoire à court terme permet le traitement rapide et efficace de l'information en s'appuyant sur les structures de connaissances contenues dans la mémoire à long terme, autrement dit, le centre de commande veille à la bonne marche des opérations et en cas de difficulté, il facilite le traitement des données, qui au bout d'une vingtaine de secondes, sont transférées dans la mémoire à long terme. Le traitement de l'information se résume donc de la manière suivante :

Du corpus oral, des bribes d'informations sont extraites à différentes reprises et sont captées par la réserve sensorielle et la mémoire à court terme qui en renvoient, à chaque fois, à la fin du processus, une synthèse. Le centre de commande reçoit ces synthèses et procède donc à leur vérification, avant de les transférer à la mémoire à long terme. De ce fait, la compréhension est le résultat d'un ensemble de synthèses réussies, c'est-à-dire, acceptées par le centre de commande.

Outre les modèles proposés par Gremmo, et Holec, Lhote cite le modèle paysagiste de la compréhension orale que nous avons évoqué précédemment.

2.1.4 La compréhension orale et les objectifs d'écoute :

La compréhension orale se déroule en fonction des objectifs des auditeurs. Ainsi, dans la vie quotidienne, on n'écoute pas tous de la même manière. Notre écoute porte sur ce qui nous intéresse, un détail, une information. L'écoute change donc d'un individu à un autre par exemple, un apprenant écoute différemment son enseignant qu'une émission télévisée. En effet, chacun porte son attention sur ses centres d'intérêt, tout en adaptant son écoute aux objectifs qu'il s'est assignés.

Pour appuyer nos propos, nous nous sommes référée à E. Lhote (1995 :70-71) qui énumère certains objectifs d'écoute dans une situation d'apprentissage.

- *Ecouter pour détecter* : c'est le fait de rechercher par exemple un son ou un bruit dans un aéroport pour connaître où se déroule la scène.
- *Ecouter pour sélectionner* : c'est le fait de repérer des indices (linguistiques, le ton de la voix) qui nous permettent de déterminer l'état de la personne, si elle est fatiguée, contente, en colère…
- *Ecouter pour identifier* : il s'agit dans ce cas de figure de rassembler un faisceau d'informations issues de plusieurs sources dans le but de définir la personne qui parle (nom, profession, âge…)
- *Ecouter pour reconnaître* : ce type d'écoute consiste de mettre en place des informations de niveaux différents. Il faut ainsi, tenter de reconnaître une personne à sa voix et à sa façon de parler.
- *Ecouter pour lever l'ambiguïté* : les compétences linguistiques, perceptives, cognitives et communicatives doivent être mises en œuvre dans le but de lever l'ambiguïté ou de trancher entre deux interprétations possibles.
- *Ecouter pour reformuler* : ce type qui précède l'élaboration mobilise surtout l'écoute paysagiste et contraint à pratiquer l'analyse et la synthèse partielle si le temps d'écoute est long. Ces analyses et synthèses doivent faire l'objet d'un travail pédagogique chez l'enfant et chez l'apprenant dans une langue étrangère.
- *Ecouter pour synthétiser* : complémentaire de la précédente. Cette écoute requiert une activité de synthèse globale qui fait appel à la mémoire et à une mise en corrélation des différents niveaux d'analyse activés dans l'écoute.

- *Ecouter pour faire* : cette écoute doit fournir à celui qui la pratique, les éléments nécessaires à l'action.
- *Ecouter pour juger* : cette écoute débouche sur un choix ou sur un jugement personnel. On écoute pour émettre un avis sur quelqu'un ou sur un discours ou sur une situation relationnelle.

Six types d'écoute sont énumérés, dans les travaux de M.J Gremmo et H.Holec (1990).

- *L'écoute globale* : Dans ce type d'écoute, l'auditeur ne s'intéresse pas aux détails mais il focalise son attention sur les informations essentielles qui lui permettent de comprendre l'idée générale du message.
- *L'écoute sélective* : Comme son nom l'indique, dans ce type d'écoute, l'auditeur n'est pas obligé d'écouter l'intégralité du message. Il sélectionne les passages qui l'intéressent et qu'il veut comprendre. Exemple : le degré de température de sa ville dans un bulletin météorologique.
- *L'écoute détaillée ou d'analyse* : L'auditeur suit scrupuleusement le contenu dont tous les détails comptent. Exemple : description d'une personne ou d'un objet, indications d'un itinéraire…
- *L'écoute de veille* : Cette écoute se déroule d'une manière inconsciente. Elle ne vise pas la compréhension mais un indice peut attirer l'attention de l'auditeur. Ainsi, une fois que l'oreille a capté quelque chose d'important, on peut suivre consciemment, avec plus d'attention.
- *L'écoute extensive* : L'auditeur s'adapte à un genre de discours long mais facile à comprendre, abordable et accessible, il ne consacre pas beaucoup d'effort pour comprendre l'énoncé.
- *L'écoute intensive* : Le message est court, émaillé de mots savants et techniques, donc sollicitant beaucoup d'efforts de la part de l'auditeur.
- *L'écoute active* : Ce type d'écoute exige que l'auditeur prête attention au message avec l'intention de faire quelque chose des idées ou des informations recueillies. Exemple : les élèves peuvent prendre des informations s'ils veulent s'en souvenir.

Selon E.Carette (2001), les objectifs d'écoute sont regroupés en quatre types :

- Ecouter pour apprendre (pour analyser, rendre compte…).
- Ecouter pour s'informer (pour connaître des faits, pour comprendre des événements, des idées…).
- Ecouter pour se distraire (pour imaginer, avoir des émotions, rire…).
- Ecouter pour agir (prendre des notes, jouer, cuisiner, utiliser un appareil…)

Quant à Cuq et Gruca (2002 : 156), ils distinguent quatre types d'écoute :

> « - L'écoute de veille, qui se déroule de manière inconsciente et qui ne vise pas la compréhension, mais un indice entendu peut attirer l'attention : par exemple, écouter la radio pendant qu'on fait autre chose ;
> - L'écoute globale grâce à la laquelle on découvre la signification générale du texte,
>
> - L'écoute sélective : l'auditeur sait ce qu'il cherche, repère les moments où se trouvent les informations qu'il recherche et n'écoute quasiment que ces passages ;
>
> - L'écoute détaillée qui consiste à reconstituer mot à mot le document. »

En somme, les modes d'accès au sens sont déterminés par objectifs d'écoute. La mise en place d'un projet d'écoute permet de focaliser l'attention sur un objectif précis. En effet, lorsque les objectifs sont tracés au préalable, on favorise la motivation ainsi que la focalisation du degré d'attention de l'apprenant.

Comme nous l'avons évoqué, comprendre n'est pas une simple activité de réception. La compréhension orale est un processus mental actif. Un enseignement efficace de la compréhension orale suppose l'introduction d'une pédagogie de l'écoute pour apprivoiser l'oreille et favoriser le temps d'exposition à la langue étrangère

2.1.5 La compréhension orale et le projet d'écoute :

Pour aider les apprenants auditeurs et améliorer leur compréhension orale, des didacticiens comme Rost (1990) et Mendelsohn (1994) cités par Cornaire et Germain (1998 : 159) ont proposé une démarche en trois étapes : la préécoute, l'écoute et la postécoute.

2.1.5.1 La préécoute **:**

C'est la première phase de préparation à la compréhension du message. Elle sert à motiver l'auditeur, tout en lui facilitant l'accès au sens, en faisant appel à ses connaissances et réflexions, et à éveiller sa curiosité. Dans cette étape, l'enseignant doit imprégner, d'une part, l'apprenant sur le thème, en dirigeant son attention sur les éléments essentiels (indices linguistiques, par l'association des mots ou d'idées à partir d'un mot donné et indices visuels, en analysant une image) qui lui permettent d'anticiper le contenu. Dans ce cas, l'enseignant doit donner le minimum d'explications possibles pour que les apprenants anticipent le maximum d'éléments. A

cet effet, l'apprenant développe sa capacité de repérer les indices et d'inférer. Aussi, une telle activité permet-elle à l'apprenant d'instaurer une confiance en soi loin des représentations que la compréhension orale est une activité difficile.

D'autre part, l'enseignant doit transmettre à l'apprenant la tâche précise qu'il doit accomplir, avant l'écoute. A ce propos Gruca (2002) souligne que:

> *« pour faciliter la construction du sens, il est nécessaire de mettre l'apprenant en situation d'écoute active, en lui donnant une tâche précise à accomplir avant l'écoute du document ; il est possible également de le préparer à l'écoute par des activités de remue-méninges(discussion sur le thème ou les aspects culturels abordés, activités ludiques centrées sur le vocabulaire,etc.) : cette stratégie permet d'établir une connivence propice à une situation active d'écoute et se présente comme une aide à la compréhension. »*

L'activité de préécoute constitue un très bon appui pour la compréhension dans la mesure où elle fait rentrer progressivement, les apprenants dans le document et ainsi les rassurer que la compréhension n'est pas une aptitude difficile puisqu'ils partent du connu (la situation) vers le non connu (le discours).

2.1.5.2 L'écoute :

C'est la deuxième activité des étapes de la compréhension orale, durant laquelle l'apprenant auditeur mobilise son attention pour vérifier les hypothèses émises, dans la phase de préécoute. L'auditeur a pour objectif, d'une part d'arriver au sens du message et d'autre part, de répondre à la tâche qui lui est demandée. Il est également préconisé, de proposer deux écoutes à l'apprenant, pour traiter l'information en situation d'apprentissage. La première est centrée sur la compréhension de la situation de communication, à l'intérieur de laquelle se déroulent les événements. La seconde est souvent importante. Son objectif varie selon le type d'apprenant. Elle rassure celui qui a un niveau faible, en lui permettant de vérifier les données relevées et de pouvoir ainsi, compléter ses réponses. Elle permet, en outre, d'effectuer des activités plus complexes, pour l'apprenant de niveau avancé.

2.1.5.3 La postécoute **:**

Cette étape, appelée aussi, « après l'écoute », a pour objectif de vérifier la compréhension et d'amorcer d'autres activités. Dans cette phase, l'apprenant doit

réinvestir tout ce qu'il a acquis dans une tâche réelle, citons à titre d'exemple, passer d'une activité de compréhension orale à une activité de production orale ou à une activité de production écrite. Aussi, partage- t-il autant ce qu'il a compris que les stratégies qu'il a utilisées. Pour y parvenir, l'enseignant doit lui expliquer ce qu'il attend de lui.

Outre les étapes de compréhension orale, C. Cornaire et C. Germain (1998) s'intéressent à mettre en lumière des stratégies d'écoute pour faciliter l'accès au sens d'un discours oral. Les auteurs (1998 : 54) les définissent ainsi : *« aujourd'hui, on s'entend pour dire que les stratégies d'apprentissage sont des démarches conscientes mises en œuvre par l'apprenant pour faciliter l'acquisition, l'entreposage et la récupération ou la reconstruction de l'information. »*

Ainsi, la compréhension orale est le développement d'une compétence qui vise à faire acquérir progressivement à l'apprenant, en premier lieu, des stratégies d'écoute et, en second lieu, la compréhension d'énoncés oraux.

La compréhension orale n'est pas une faculté mais une véritable compétence à laquelle l'apprenant doit se former. Il lui faut d'une part, s'entraîner à entendre, notamment s'habituer à la diversité des voix, des accents, des débits, des intonations et tout ce qui concerne la réalité de la chaîne parlée. D'autre part, l'apprenant doit apprendre à écouter, à diriger son oreille et sa perception, à développer des stratégies d'écoute (repérer, sélectionner, organiser…) les indices divers d'un document.

Sur ce point Cornaire et Germain (1998 :24) expliquent : *« le bon auditeur est celui qui sait mettre en œuvre des stratégies pour gérer son apprentissage, tout en essayant de résoudre certaines difficultés inhérentes à des tâches pédagogiques. »*

Un auditeur efficace est celui qui adapte sa façon d'écouter à son objectif de compréhension et aux types de discours qu'il souhaite comprendre. Cela suppose qu'il est familiarisé avec ces types de discours et qu'il a l'occasion de s'entraîner à les comprendre différemment, en fonction de ce qu'il y cherche. En outre, le bon apprenant est celui qui réfléchit sur son processus d'enseignement/apprentissage, qui

exploite son potentiel et ses capacités pour aller au-delà de la classe, et prend conscience des stratégies qui peuvent favoriser ses performances.

2.1.6 La compréhension orale et les stratégies d'apprentissage :

Pour comprendre, plusieurs stratégies d'apprentissage doivent être mobilisées. On considère, donc, que la prise de conscience de l'apprenant influence son comportement et sa responsabilité quant à son apprentissage futur.

C. Cornaire et C. Germain (1998) énumèrent six stratégies d'écoute :

- *L'utilisation des connaissances antérieures,*
- *L'utilisation de l'interférence,*
- *L'utilisation du contexte,*
- *L'utilisation de l'anticipation*
- *L'utilisation de l'analyse et du jugement critique*
- *L'utilisation de l'objection*.

Nombreux sont les chercheurs qui ont classifié les stratégies d'apprentissage, en fonction du profil du bon apprenant. Citons à cet égard, les stratégies citées par Cyr (1998 : 30-39) qui sont considérées parmi les plus complètes à l'heure actuelle :

- *La typologie d'Oxford* : C'est la plus longue et la plus connue. La plupart des enseignants la connaissent car elle propose des activités pour permettre aux apprenants de les intérioriser.
- *La classification de Rubin* : elle est considérée comme la plus analytique et descriptive, elle reproduit les trois étapes du savoir :
  - Le processus de compréhension ou de saisie de données.
  - Le processus d'entreposage ou de mémorisation.
  - Le processus de récupération ou de réutilisation.
- *La classification de O'Malley et Chamot* : Elle est considérée comme étant plus synthétique et plus rigoureuse par rapport aux précédentes car elle est plus facile à

manier, plus opérationnelle et utilisable. Elle recourt à la psychologie cognitive et s'intéresse, plus à l'oral. Ces deux chercheurs ont dénombré 26 stratégies scindées en trois principales catégories : les stratégies métacognitives, les stratégies cognitives et les stratégies socio-affectives.

2.1.6.1 Les stratégies métacognitives ou d'autorégulation **:**

Elles correspondent à une réflexion sur le processus d'apprentissage. L'auditeur prend conscience de son processus d'apprentissage, qui passe par la préparation, le contrôle des activités ainsi que l'autoévaluation. Ces stratégies sont nécessaires à la structuration des connaissances et des procédures nouvelles pour fixer en mémoire de manière fiable. Elles se caractérisent par les éléments suivants : - L'anticipation ou la planification.

- L'attention générale.

- L'attention sélective.

- L'autogestion.

- L'autorégulation.

- L'identification d'un problème.

- L'auto-évaluation.

Ces compétences permettent de réguler et de diriger le processus cognitif. Elles comprennent trois volets : *la planification, le contrôle et l'autoévaluation*.

La planification : elle repose sur un choix adéquat des stratégies d'écoute. Par exemple : l'anticipation ou la planification avant l'écoute, le choix de stratégies et le tri de l'attention pendant l'écoute.

Le contrôle : il repose sur l'autorégulation si la compréhension devait échouer, suite à un choix erronée ou inadéquat des stratégies.

L'autoévaluation : elle repose sur l'évaluation de l'effet de la compréhension après l'écoute.

Ces stratégies entraînent de meilleures performances en compréhension. Elles font défaut aux apprenants en difficulté.

2.1.6.2 Les stratégies cognitives **:**

Elles impliquent une interaction entre l'apprenant et la matière à l'étude, une manipulation mentale ou physique de cette matière et une application de techniques dans l'accomplissement d'une tâche d'apprentissage. Elles supposent les éléments suivants :

-La répétition.

-L'utilisation de ressources.

-Le classement ou le regroupement.

-La prise de notes.

-La déduction ou l'induction.

-La substitution.

-L'élaboration.

-Le résumé.

-La traduction.

-Le transfert des connaissances.

-L'inférence.

Ces stratégies sont directement liées à la tâche et impliquent une manipulation directe ou une transformation du support d'apprentissage selon Springer (1996). Ces stratégies sont les démarches permettant de traiter et de transformer les données en connaissances. Le transfert des connaissances concerne les stratégies mises en œuvre par les apprenants pour s'approprier de nouvelles connaissances et procédures.

2.1.6.3 Les stratégies socio-affectives **:**

Elles sont mises en œuvre durant les interactions avec un tiers dans le but d'aider l'apprentissage. Elles se caractérisent par les éléments suivants :

- La clarification

- La coopération

- Le contrôle des émotions

- L'auto- renforcement.

Dans son apprentissage, l'apprenant peut demander des explications, en posant des questions à son professeur comme il peut se concerter avec ses amis, pour échanger des idées et s'encourager mutuellement pour mener à bien une activité pédagogique.

Selon Cornaire et Germain (1998 : 60) : *« un enseignement explicite de stratégies semble bien réussir dans le domaine de la compréhension orale ».*

De son côté Dumais (2012 : 58) affirme que:

> *« L'enseignement des stratégies d'écoute est indispensable afin de permettre aux élèves de développer leurs compétences en compréhension orale. L'enseignement explicite des stratégies d'écoute […] permet aux élèves de découvrir des stratégies d'écoute (le quoi) et de comprendre pourquoi, comment et quand les utiliser. […] les stratégies d'écoute sont un outil pour la réussite en compréhension orale et elles doivent être mises en pratique régulièrement dans diverses activités d'écoute pour être efficaces ».*

En l'habituant à écouter les différents documents sonores, l'apprenant sera capable de repérer, de sélectionner, d'organiser et de prendre des notes…De cette manière, plusieurs stratégies d'écoute se développent chez l'apprenant, à savoir : l'écoute analytique, l'écoute synthétique et l'écoute critique.

D'abord, se développe chez l'auditeur, une écoute analytique. Celle-ci exige que l'apprenant soit attentif à la parole orale. Elle consiste à remarquer les détails, à les agencer pour, ensuite arriver à une synthèse. Puis, se développe une écoute synthétique ou globale. Elle suppose que l'apprenant sache rassembler les détails pour arriver à une vue d'ensemble ou à une idée principale. Généralement, l'écoute synthétique suit

l'écoute analytique. Les deux sont nécessaires pour arriver à un raisonnement par induction. Enfin, se développe une écoute critique. Elle consiste à évaluer, à juger, à comparer et à inférer.

Nombreuses sont les activités que nous pouvons proposer à l'apprenant pour développer ces stratégies.

Pour mettre en pratique l'écoute analytique, l'enseignant peut écrire quelques mots au tableau pour attirer l'attention des apprenants. Après l'écoute, ils leur demande comment chacun de ces mots a été utilisé dans son contexte. Ainsi, le travail analytique peut être diversifié, en fonction du niveau linguistique des apprenants.

A propos de l'écoute synthétique ou globale, on peut demander à l'apprenant de résumer une histoire qu'il vient d'entendre. On peut, aussi, lui demander de suggérer un titre, ou d'énumérer les renseignements entendus et les renseignements inférés. Ces tâches permettent aux apprenants de développer l'écoute de variabilité, en leur montrant qu'ils peuvent comprendre sans tout saisir.

Pour développer l'écoute critique, on peut dessiner un tableau qui aide à améliorer l'écoute et à évaluer le discours. Exemples : quels sont les points importants ? Quel est le point de vue de l'auteur ? Pourquoi ? Etes-vous d'accord ou non ? Pourquoi ?

Les stratégies d'apprentissage d'écoute mises en place durant les types d'écoute sont les suivantes :

Dans la phase de préécoute, l'apprenant mobilise les stratégies métacognitives pour planifier son écoute.

Durant la phase de l'écoute, l'apprenant met en œuvre des stratégies cognitives et socio-affectives pour gérer sa compréhension.

Pour la postécoute, l'apprenant met en œuvre des stratégies cognitives pour traiter les informations et les stratégies méta-cognitives pour s'autoévaluer.

Le tableau ci –dessous présente le projet d'écoute proposé par Lafontaine (2011 : 16) :

Etapes du projet d'écoute	Stratégie d'apprentissage	Stratégies d'écoute pouvant être utilisées pour préparer des ateliers formatifs en communication orale
1. Préécoute Préparation à l'écoute	Stratégie métacognitive : Faire le point sur ce que l'auditeur veut apprendre ou vient d'apprendre.	• Anticipation • Reformulation • Autoévaluation • Activation des connaissances antérieures • Formulation des hypothèses
2. Ecoute	Stratégies cognitives : Favoriser l'interaction entre l'auditeur et le matériel d'apprentissage	• Traitement de l'information : entendre, sélectionner, identifier, reconnaître, clarifier, synthétiser, agir, juger, etc. • Reformulation • Inférence • Vérification d'hypothèses • Narration • Interprétation des schèmes : du haut vers le bas (du général au particulier), du bas vers le haut (analyse d'éléments linguistiques et individuels) • Exercices
3. Après écoute Réalisation d'un projet Réel, fictif ou authentique Autres stratégies :	Stratégie socio-affective : Favoriser l'interaction avec les autres pour aider l'apprentissage.	• Interaction • Questionnement • Réaction • Encouragement
	Stratégie mnémonique : Activer la mémoire Stratégies compensatoire : Pallier le manque de connaissances Stratégies affectives : Vaincre l'inquiétude et le manque de confiance en soi	• Reconnaissance des mots clés et des idées principales • Regroupement des éléments d'information sous forme de tableau • Utilisation de synonymes, de paraphrases, etc. • Encouragement • Renforcement positif

Tableau 3 : Le projet d'écoute proposé par L. Lafontaine (2011 : 16)

2.1.7 La compréhension orale et les supports audio-visuels :

Les documents sonores et visuels ont pour rôle d'améliorer la compréhension. Plusieurs supports puisés de la radio, de la télévision, ou d'internet peuvent être exploités en classe. Ils représentent des situations différentes, citons à titre d'exemple : l'écrit oralisé (les bulletins d'informations), discours écrit pour être lu (discours d'un président), discours oral spontané (les débats d'actualité ou émission les émissions en direct), et discours préparé (les interviews).

Gruca (2002) dans son article paru sur le site de RFI[3] (Radio France International) souligne que :

> *« la radio offre une mine inépuisable de documents divers et discours variés : bulletin météo, informations avec titres et développements, publicités, interviews, débats, reportages, sondages, jeux, histoires drôles, récits, faits divers, etc. (…) les documents radiophoniques couvrent quasiment l'ensemble des discours, véhiculent la diversité des traits de l'oralité, notamment prosodiques et offrent des contenus très variées et marquées par les variations socioculturelles et affectives de la langue parlée ».*

L'utilisation des émissions de la radio en classe de langue a pour rôle de mettre les apprenants dans un bain linguistique, tout en les exposant à la réalité de la langue et en les mettant en contact avec les accents, les voix, les rythmes et les registres de langue.

Un autre moyen pour développer la compétence en compréhension orale des apprenants est la télévision. Selon L.Porcher (1981 :100) *: « la télévision devient une sorte de réservoir langagier où l'on est à même de rencontrer un très grand nombre et une large variété de discours, tant du point de vue des domaines traités que de l'énonciation (…) son absence dans le cours de langue peut être considérée comme une infirmité pédagogique grave ».*

Les émissions de la télévision sont des documents authentiques qui constituent des excellents matériaux sociaux qui peuvent améliorer les compétences linguistiques,

[3] Gruca (2002) : RFI en ligne sur l'adresse http://savoirs.rfi.fr/apprendre-enseigner notons que ce site dédié à l'enseignement de la langue française est très intéressant.

communicatives et culturelles des apprenants, par la diffusion d'une panoplie de programmes : publicité, films, bulletin météorologique, le journal…

Mis à part, les mass médias audio- visuels, une batterie de supports existe sur internet et peuvent être utilisés en classe, à titre d'exemple les vidéos sur le site « youtube » etc.

Ainsi, en utilisant les documents visuels, il serait intéressant d'exploiter les éléments paralinguistiques (la gestuelle, la mimique, la posture, le contact corporel et le contact oculaire…). Ces éléments sont porteurs de sens, ils sont des moyens qui facilitent la compréhension globale, du moment qu'ils sont généralement connus par les apprenants.

Quant aux activités qui visent la compréhension orale, elles doivent être variées, elles peuvent porter sur la reconnaissance des voix des locuteurs, leurs nombres, le repérage des pauses et des intonations, le thème abordé… Les procédés d'exploitations pédagogiques doivent également être diversifiés comme le recommande I. Gruca (2002*) « Les procédures d'exploitation doivent se présenter comme des aides à la réception et guider l'apprenant vers l'autonomie. Il est également important de les varier. »*

Il est à signaler que plusieurs ressources pédagogiques sont disponibles sur internet. Elles peuvent être exploitées en présentiel, en classe et avec l'enseignant ou à distance, en autonomie, pour les apprenants qui veulent développer davantage leurs compétences en compréhension orale. Cependant, il faut choisir les documents en fonction des besoins des apprenants, ainsi que les objectifs qu'on veut atteindre.

Nous allons citer quelques exemples de sites que nous trouvons intéressants, qui peuvent être exploités en classe et /ou qui peuvent être conseillés à nos apprenants qui ont des difficultés en compréhension orale.

Nous allons nous attarder sur la présentation du site de RFI (Radio France International) parce qu'il présente une mine inépuisable de pistes d'apprentissage. En cliquant sur l'onglet « langue française », plusieurs rubriques dédiées aux activités de compréhension orale s'affichent sur la page.

Dans la rubrique « Faits du jour », il y a des enregistrements sur des événements triés par date, suivi de questionnaires qui visent la compréhension orale et qui portent sur les faits. On trouve également les corrigés types et les transcriptions de chaque enregistrement. L'enseignant peut se contenter des activités proposées, comme il peut proposer d'autres activités, travailler par exemple sur les transcriptions…

Quant à la rubrique « journal facile », comme son nom l'indique, le journal est simplifié. Les apprenants peuvent écouter le journal et répondre aux questions.

Une autre rubrique favorise l'apprentissage de la compréhension orale, la rubrique « exercice d'écoute ».

Sur la même page, il existe des fiches pédagogiques qui portent sur des sujets différents à savoir : des reportages, des débats, des interviews etc. Chaque fiche comporte le document sonore, les objectifs pédagogiques, le niveau du public, les activités qui visent les différents types d'écoute, le temps imparti à la réalisation de chacune d'elle ainsi que la transcription.

Un autre site intéressant est celui de « TV5 Monde » accessible à l'adresse : http://apprendre.tv5monde.com , il offre une batterie d'activités destinées spécialement au développement de la compréhension orale. Aussi, l'apprenant peut-il s'exercer, en choisissant le niveau qui lui correspond.

Il existe d'autres sites pédagogiques pour développer la compréhension orale chez les apprenants :

http://platea.pntic.mec.es/cvera/ressources/recurfr39.htm

http://lewebpedagogique.com/ressources-fle/tag/comprehension-orale-francais/

http://www.lepointdufle.net/

http://insuf-fle.hautetfort.com/

2.1.8 Les composantes de la compréhension orale :

L'une de nos préoccupations majeures concerne les composantes de la compréhension orale. Nous avons cité ci-dessus les composantes de la compétence de

communication. Certes la compétence de compréhension orale en fait partie, par conséquent, elle a les mêmes caractéristiques mais n'a-t-elle pas ses propres composantes ?

Comme nous l'avons expliqué dans les modèles théoriques qui décrivent le processus de compréhension, les connaissances antérieures (savoirs) ont un rôle crucial pour accéder au sens. Il ne s'agit pas de les posséder seulement mais de savoir les utiliser dans différentes situations d'écoute (savoir-faire). En effet, la compétence de compréhension orale implique à la fois des savoirs et des savoir-faire. Selon Cuq et Gruca(2002 : 151) *« La compréhension suppose la connaissance du système phonologique ou graphique et textuel, la valeur fonctionnelle et sémantique des structures linguistiques véhiculées, mais aussi la connaissance des règles socioculturelles de la communauté, dans laquelle s'effectue la communication ».*

2.1.8.1 Composante linguistique :

C'est la connaissance du code utilisé. L'auditeur ne peut comprendre, ni interpréter un message, s'il n'a pas une connaissance linguistique minimale. Des connaissances limitées en lexique et en grammaire peuvent constituer un handicap pour l'apprenant. Ce dernier est facilement découragé s'il constate qu'il ne comprend pas certains mots. A ce propos Faerch et Kasper, 1986 ; Hammadou, 1990 ; Rader, 1990 ; Feyten, 1991 ; Shmiddt, 1994 cités par Cornaire et Germain (1998 :79) expliquent qu'il y aurait une relation entre l'écoute laborieuse que pratiquent les apprenants en langue étrangère et un niveau de compétence langagière limitée. Ainsi, il existe une corrélation étroite entre la compréhension orale et la compétence communicative. En effet, la compétence joue un rôle crucial pour le traitement de l'information en compréhension orale. La mémoire à court terme se sature rapidement et ne parvient pas à assimiler les informations si le sujet possède des connaissances linguistiques limitées.

2.1.8.2 Composante discursive :

En compréhension orale, l'apprenant est censé connaître les différents types de discours et leurs structures parce que chaque discours est organisé d'une manière

différente par rapport à l'autre. Pour cela, l'apprenant doit repérer les indices formels de l'énonciation.

2.1.8.3Composante sociolinguistique et pragmatique:

L'auditeur doit reconnaitre et comprendre les règles sociales et les normes d'interactions, savoir par exemple pourquoi telle ou telle personne a tutoyé ou vouvoyé quelqu'un, en effet, ces connaissances lui permettent de connaître les types de relations qui existent entre les locuteurs.

2.1.8.4 Composante psychologique :

Ces connaissances concernent le producteur du message et son état psychologique.

2.1.8.5 Composante culturelle :

C'est la connaissance des valeurs et des représentations collectives permettant de saisir toutes sortes d'implicite, plus au moins codés que véhicule le langage. Par exemple, pour comprendre des proverbes ou des blagues d'une communauté donnée, il faut posséder des connaissances sur le producteur du message : ses traditions, sa culture, sa religion…

2.1.8.6 Composante référentielle :

Ce sont les savoirs encyclopédiques, c'est-à-dire, un certain nombre de connaissances sur les objets du monde et de leurs relations. Donc, pour comprendre un message, l'auditeur doit disposer d'un certain nombre de connaissances référentielles sur des sujets divers. En effet, il est difficile de comprendre un énoncé dont le domaine référentiel est inconnu par l'auditeur. Exemple, si on parle de « gaz à effet de serre » et que l'auditeur ne connaisse rien de ce domaine, il éprouvera d'énormes difficultés à comprendre.

2.1.8.7 Composante stratégique :

Ces connaissances ont pour but de combler les lacunes par compensation. C'est la capacité qu'a l'auditeur à résoudre ses problèmes en situation d'écoute et à adapter son écoute pour atteindre son objectif. Avoir une compétence stratégique, c'est avoir

conscience de ses stratégies d'écoute. Un bon auditeur est celui qui sait adapter son fonctionnement cognitif à la tâche qu'il doit réaliser en détectant ses propres difficultés et en y apportant des solutions grâce à la mise en œuvre de stratégies comme : l'utilisation des connaissances antérieures, du contexte, de l'inférence etc.…

Au terme de cette analyse sur la compréhension orale, connaître ses composantes nous permet d'avoir une conception plus claire sur cette compétence cruciale dans l'enseignement/apprentissage du FLE. De plus, cette analyse nous fournit une base pour le traitement de notre corpus, à savoir, identifier les difficultés de nos apprenants en compréhension orale. Ceci nous mène de surcroît à proposer des pistes méthodologiques susceptibles d'amener l'apprenant à une meilleure compétence dans cette aptitude.

2.2 L'expression orale :

2.2.1 Faut- il parler de production orale ou d'expression orale ? :

Nous tenterons d'abord de faire la distinction entre l'expression orale et la production orale, ensuite de préciser l'emploi de chacune d'elle.

Nous avons remarqué que l'emploi des deux termes est fréquent dans le domaine de l'oral, au point que nous avons toujours pensé qu'ils sont polysémiques. Cependant, en lisant l'article de P.Y. Roux (2003 :36-38), nous avons pu constater qu'il y a une différence entre les deux termes. Tout d'abord, l'auteur (2003 : 37) explique cette différence ainsi : « *En didactique des langues, l'acception du terme production doit être restrictive et comprise comme une simple émission de sons, de mots, de phrases… alors qu'en expression sous-tend des énoncés qui implique leur émetteur* ».

Par ailleurs, pour donner plus de précision, l'auteur dresse un tableau dans lequel, il compare les deux termes d'une façon détaillée, tout en donnant les caractéristiques de chacun d'eux.

Tableau 4 : Traits caractéristiques de la production et de l'expression orale d'après P.-Y. Roux.

N°	La production orale	L'expression orale
1	Enoncé mémorisé.	Enoncé spontané, improvisé.
2	Enoncé stéréotypé.	Enoncé « libre »
3	Enoncé collectif.	Enoncé individuel et personnel.
4	Courbe intonative forcée et artificielle.	Courbe intonative naturelle et expressive.
5	Ecrit oralisé.	Oral véritable.
6	Métalangage.	Langue outil de communication.
7	Priorité à la forme et à la norme.	Priorité au sens transmis.
8	Réponses à des questions fermées	Réponses à des questions ouvertes.
9	Réponses à des questions portant sur le lexique.	Réponses à des questions portant sur des énoncés.
10	Priorité au descriptif (« il »).	Priorité au « je » (discours impliquant)
11	Echange restreint ou linguistique	Echange faisant appel à tous les aspects et tous les outils de communication.
12	Réseau de communication privilégiant le rôle et le statut de l'enseignant.	Réseau de communication privilégiant le rôle et le statut des apprenants.

A la lecture du tableau, nous avons pu soulever les remarques suivantes :

- L'expression orale est plus spécifique que la production orale, par conséquent, pour s'exprimer il faut produire.
- Nous pensons que ce sont les caractéristiques de l'expression orale qui doivent figurer comme objectifs dans les programmes d'enseignement des langues en général et des langues étrangères en particulier, par conséquent ce sont ces caractéristiques-là qui doivent faire objet d'évaluation.

2.2.2 Composante de la compétence de l'expression orale :

Nous allons poursuivre notre travail en nous intéressant cette fois- ci à l'autre face de « la monnaie » de la compréhension orale à savoir l'expression orale, quoique la terminologie utilisée par le CECR soit la production orale. En effet, la compréhension ne se borne pas à la compréhension orale or, celle- ci englobe également la production orale.

Il convient de signaler que certains auteurs optent pour la production orale et d'autres préfèrent utiliser l'expression orale. Il n'est pas facile de définir les composantes de la compétence de l'expression orale. Cet avis est partagé par plusieurs auteurs citons comme exemple J.-C Mothe (1975: 66) qui dit à ce propos : *« La production qui met en jeu le skill d'élocution est d'autant plus difficile à définir car il s'agit d'un savoir-faire complexe »*. Toutefois d'autres auteurs ont réussi quand même à délimiter les composantes de cette compétence.

De son côté, S. Bolton la dénomme capacité d'expression orale et elle se compose de quatre composantes. Elle souligne (1987 :37) qu'*« on considérait en général, jusqu'à ces dernières années, la capacité d'expression orale comme compétence constituée des composantes suivantes : prononciation, vocabulaire, structures (morphosyntaxe) et aisance de l'expression »*.

Selon W.F. Mackey, (1972 :358) la compétence orale se compose de la prononciation

et de l'expression *« la prononciation, où le système phonétique est mobilisé, et de l'expression, où les systèmes grammatical, lexical et sémantique sont utilisés simultanément en parfaite harmonie et selon un rythme régulier »*.

D'après les définitions données, nous avons fait un premier constat, les auteurs sont unanimes à s'accorder sur le fait que la compétence en production ou en expression est constituée des composantes suivantes :

- La phonétique et la prononciation.
- La grammaire ou les structures grammaticales (morphosyntaxe).
- Le vocabulaire.
- La facilité de parole, aisance d'expression ou ce que appelle Mackey (1972 :38) « un rythme régulier ».

Le deuxième constat réside dans le fait que les auteurs s'intéressent plutôt à l'aspect linguistique. Toutefois, la compétence de l'expression orale ne se limite pas à cet aspect, il y' a d'autres aspects qui la constituent.

R. Lazure (1991 : 23) ajoute à la compétence de l'expression orale, la composante communicative, l'auteur parle donc de deux composantes cruciales à savoir : la composante linguistique et la composante communicative. La première *« réfère aux habilités sous-jacentes mises en œuvre au cours de performance et aux connaissances proprement dites sur la langue »*. Pour la seconde l'auteur affirme qu'*« il est pratiquement impossible d'enseigner sans se situer par rapport au langage. Tout acte d'enseignement renvoie à une certaine conception de la langue et une certaine représentation se ses usages ».*

Si bien que, pour communiquer, il ne suffit pas de connaître la langue mais de savoir communiquer dans cette langue.

2.2.2.1 La composante linguistique :

Pour bien s'exprimer dans une langue, il faut se doter d'un minimum de moyens linguistiques et connaitre leurs règles d'usage. Autrement dit, il faut maîtriser le code linguistique.

La composante linguistique en production orale se divise en sous composantes à savoir :

- Les faits phonologiques : ils sont de deux types :

- Eléments segmentaux (sons, phonèmes, liaison et élision) ;
- Eléments suprasegmentaux ou prosodiques (accentuation, intonation, débit et pause).

- Les faits morphologiques : ils concernent le vocabulaire et le lexique.
- Les faits syntaxiques : ils concernent la grammaire et l'ordre des mots.

2.2.2.1.a Les faits phonologiques :

Pour acquérir une compétence orale ou une compétence à communiquer à l'oral, il est indispensable pour l'apprenant d'identifier la chaîne parlée en premier lieu. Cette dernière lui permet d'acquérir selon Cuq et Gruca (2002 : 173) : *« un seuil minimal de communication »* et par conséquent, il sera capable de produire des énoncés. Ainsi, le fait de mettre l'apprenant face à une situation où il aura à écouter une chaîne parlée, lui permettra de savoir les caractéristiques de l'oral à savoir : l'intonation, accentuation, le rythme, le débit, les pauses, la prononciation, etc.

Cette exposition à la langue et cette perception lui permettent de s'exprimer oralement.

Il convient de signaler que la perception des sons est importante et dans l'acquisition de la compétence de l'expression orale et dans l'acquisition de la compétence de compréhension orale, nous nous référons à Cuq et Gruca qui disent (2002 : 173) qui dit à ce propos : *« une erreur de perception peut entraîner aussi bien une erreur de compréhension qu'une erreur de production* ».

Cuq et Gruca (2002 : 173) soulignent que pour pouvoir s'exprimer oralement, l'apprenant doit savoir reproduire des phonèmes, s'imprégner de l'enchaînement syllabique, produire une suite de sons formant un sens et exprimant une pensée, reproduire l'organisation rythmique, segmenter son discours en groupes de sens, restituer le modèle intonatif correspondant, etc. Aussi, faudrait-il prendre en charge l'enseignement de la phonétique dans le domaine de l'oral, tout en favorisant les activités où l'apprenant se trouve en contact actif avec la langue orale, citons comme exemple : la didactique du théâtre, la didactique de la chanson.

2.2.2.1.b Les faits morphologiques :

La compétence de production orale est basée initialement sur la maîtrise des unités lexicales, en outre, de leurs corrélations avec le monde. Selon Nisubire(2002 : 33) : « *Les mots se situent au croisement de la langue et de la culture, des faits et des phénomènes sociaux* ». En dépit d'une compétence limitée de l'apprenant en matière de grammaire et en matière de syntaxe, il arrive quand même à communiquer en français, en utilisant quelques mots de base. A ce propos Cuq et Gruca (2002 : 364) disent que *« Le lexique est donc le pivot de l'acquisition autour duquel s'organise la syntaxe et plus tard la morphosyntaxe »*.

Il existe plusieurs méthodes pour apprendre le lexique, il faut d'abord se baser sur les régularités morphologiques à savoir : la préfixation et la suffixation. Ensuite, pour travailler sur les champs sémantiques, on fait appel à la synonymie, l'antonymie, sans négliger la polysémie. Cette dernière contribue à l'enrichissement de la mémoire lexicale.

Par ailleurs, Nisibure (2002 : 48) évoque « les culturèmes » pour l'apprentissage du lexique. En effet, ce sont les mots et les expressions idiomatiques qui constituent pour les apprenants un moyen efficace de contact avec la culture française. Ainsi, les expressions idiomatiques doivent être enseignées selon une progression lexicale en interaction et périodique de type interactif. Nisibure (2002 : 68) : *« Les mêmes reviendraient cycliquement dans les contextes différents et s'enrichiraient à chaque fois »*. Enfin, il ne faut pas négliger la règle d'or de l'enseignement d'une langue en général et celui du lexique en particulier, il faut enseigner le lexique en contexte en situation de communication comme le souligne Cuq (2002 : 364) *: « Ne jamais enseigner un mot isolément mais toujours en contexte »*.

Parmi les manières utilisées pour acquérir le lexique, Nisibure (2002 : 46) cite quelques-unes à utiliser en classe de préférence: « L'utilisation de verbes lexicalement pleins au lieu des verbes vides comme « faire, avoir, être, etc. » la reformulation syntaxique, la manipulation de la paraphrase, la maîtrise des éléments qui assurent la progression d'un discours. ».

2.2.2.1.c Les faits syntaxiques :

La grammaire a un rôle primordial Cuq et Gruca (2002 : 346) affirment que : *« c'est celle qui sert d'échafaudage qui aide à la construction de la compétence linguistique » et c'est celle qui permet de « faire entrer dans un espace limite (la classe), dans un temps limite (le cursus, le cours), la langue, qui est, elle, par nature illimitée. […] La grammaire est un bon moyen de comprimer la langue.».*

Comme chacun le sait et vu les critiques avancées, l'enseignement de la grammaire selon la méthode traditionnelle a beaucoup de désavantages. En outre, l'enseignement de la grammaire selon la méthode communicative révèle la « *fossilisation des erreurs* » Cuq (2002 : 346). Il est donc, primordial d'osciller les activités communicatives et les activités grammaticales, en prenant en compte l'équilibre favorable du processus d'apprentissage de l'élève Cuq et Gruca (2002 : 347).

Concernant les méthodes de l'enseignement, il existe deux à savoir : la grammaire explicite et la grammaire implicite. Nombreuses sont les critiques avancées à l'encontre de cette distinction, jugée comme peu pertinente et du fait que chaque enseignement est explicite.

Toutefois, opter pour une méthode d'enseignement qu'elle soit explicite ou implicite peut entraîner une certaine « routine d'apprentissage » Cuq et Gruca (2002 : 348). Donc, il est préférable que l'enseignant expose une situation problème (approche implicite) suivie d'une méthode explicite. En effet, cette dernière met l'accent sur la correction et sur la remédiation.

Il est à noter que la grammaire ne doit pas être considérée comme une fin en soi. Dans la cadre d'une grammaire explicite, les activités grammaticales doivent en effet, se situer dans le cadre d'un objectif fonctionnel oral. Autrement dit, le programme de l'enseignement/apprentissage doit répondre aux besoins communicatifs de l'apprenant.

Concernant l'introduction des activités implicites dans une démarche explicite, il est conseillé de traiter un nouveau point de grammaire comme le suggère Tagliante (2001 : 39), l'auteur considère que *« la conceptualisation grammaticale, en elle-même est une activité communicative. »*. Elle propose donc, que les apprenants soient en

groupe pour résoudre un problème langagier, et à l'aide d'une consigne, ils élaborent leurs propres règles sur le fonctionnement du français. Ensuite, ils procèdent à la vérification des hypothèses émises, infirmées ou confirmées. Puis, une fois la règle vérifiée, ils doivent la réemployer en situation. Tagliante (2001 : 155) cite l'exemple des petits dialogues qui *« permettent une intervention de l'apprenant, quant au lexique et au thème qui entoure la structure. »*

Il est toutefois primordial de prévenir les apprenants que la règle correspond à un phénomène linguistique et qu'il ne faut pas la généraliser pour d'autres situations grammaticales.

En guise de conclusion, nous nous référons à Tagliante (2001 : 35) qui souligne que :

« Les progressions lexicales et grammaticales ne sont pas déterminées à l' avance. […] l'approche communicative introduit du lexique et des structures grammaticales, quelle que soient leur fréquence ou leur complexité, au fur et à mesure des besoins exprimés ou de leur apparition dans des documents authentiques. »

2.2.2.2 La composante communicative :

Comme nous l'avons déjà indiqué, la composante communicative est primordiale pour bien communiquer. S. Bloton souligne que (1987 : 27)

> *« La bonne exécution d'un acte de parole requiert, outre le respect des facteurs linguistiques, celui des facteurs extralinguistiques, tels que le lieu et le temps de l'échange de propos, les rapports qui existent entre les interlocuteurs, les rôles qu'ils assument dans le processus de communication, les normes conventionnelles et/ ou institutionnelles, de même que les hypothèses et les attentes réciproques de partenaires de la communication.».*

De même, B. Grandcolas (1980 : 53) indique qu'

> *« Il est en effet important de pouvoir distinguer les « actes communicatifs » que sont la persuasion, la suggestion, le désaccord, des « actes interactifs » qui déterminent la structure proprement discursive des échanges : comment se font les prises de parole, qui démarre ou clôture les échanges, quel est le statut des participants (locuteur, récepteur, simple auditeur) ».*

Le principe de la composante communicative est de produire des phrases qui correspondent à la situation de communication. A cet effet, il faut maîtriser le code linguistique et l'utiliser à bon escient au niveau communicatif et interactif. Autrement dit, pour atteindre un but communicatif précis- à supposer que les phrases soient correctes sur le plan linguistique, donc conformes aux normes de la langue- elles seront néanmoins considérées comme dépourvues de sens, si elles ne répondent pas à d'autres normes d'ordre communicatif. C'est pourquoi, les locuteurs doivent se situer par rapport à la situation de communication à savoir : les interlocuteurs, leurs âges, leurs statuts ainsi que l'objectif de communication

Dans le même ordre d'idées, et d'une manière plus détaillée, H. Plaquette (2006 : 13-14) souligne que les compétences varient selon l'objectif qu'on se fixe : veut-on questionner, convaincre, influencer…

Le tableau ci- dessous proposé par l'auteur regroupe les compétences, les capacités ainsi que quelques mises en situation.

Types de compétences	Capacités	Exemples de situation
Compétences physiques	Maîtriser sa voix, sa respiration, se faire entendre, articuler, jouer sur les inflexions de la voix, les imitations…. Maîtriser ses gestes, sa posture, ses mouvements...	Lecture d'un extrait de théâtre, poésie ou autres genres, débats, mimes, changement de point de vue, étude du rythme dans les écrits… Entretiens de stage, réunion de délégués avant un conseil d'établissement, table ronde…
Compétences communicationnelles	Prendre l'autre en compte par son regard, savoir	Discussion à l'oral, réponses aux questions,

	l'écouter, animer un groupe, interpréter une réaction…	interventions dans un cours… Intégration dans un groupe, animation d'un débat, réaction en fonction de l'interlocuteur…
Compétences linguistiques	Adapter son discours à un public, adapter son vocabulaire, son niveau de langue, développer son vocabulaire, formuler et reformuler, transmettre clairement un message…	Jeu sur les registres de langues, étude du résumé, enchaînement des idées, maîtrise de l'énonciation, étude des champs lexicaux, des connotations… Conversation tenant compte de la diversité des interlocuteurs, prise en charge d'un standard, commande ou demande de renseignements de vive voix ou par téléphone…
Compétences énonciatives	Savoir argumenter, débattre, improviser, utiliser ses notes…	Exposé, compte rendu, débat, discussion préalable pour une argumentation écrite… Présentation de projet, dispute, soutenance, entretien d'entrée dans une école, dans une entreprise, dialogue quotidien…

Tableau 5 : Les compétences, les capacités et situations H. Plaquette (2006 : 13-14)

De leur côté Dumais et Lafontaine (2014 : 6) optent pour la compétence langagière à l'oral et ils répartissent la compétence d'expression orale en trois compétences. Le tableau ci-dessous proposé par les deux auteurs récapitule ces compétences.

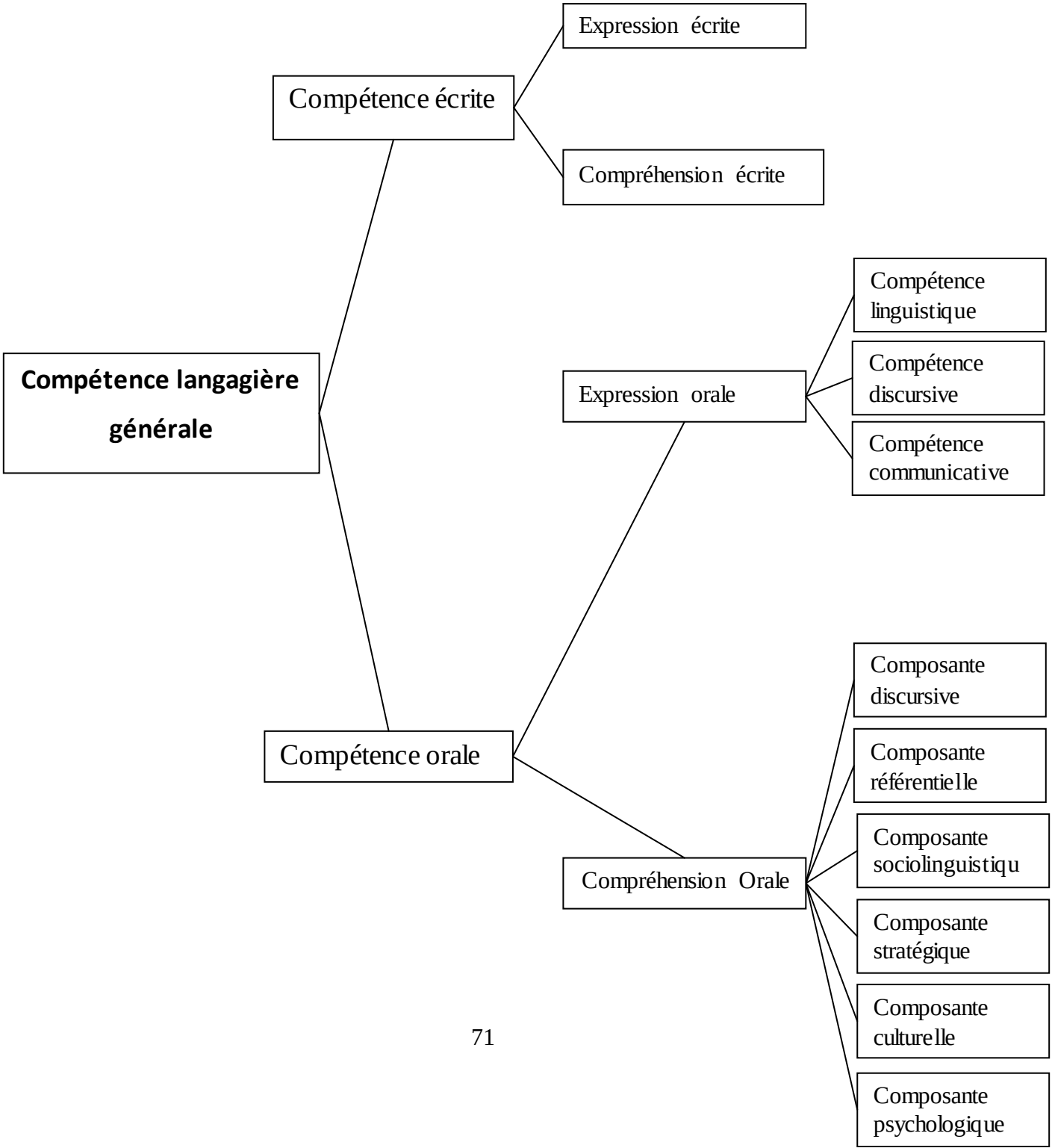
Tableau 6 : Les compétences langagières à l'oral et les objets d'enseignement/apprentissage Dumais et Lafontaine (2014 : 6)

<table>
<tr><th colspan="4">Les compétences langagières à l'oral</th></tr>
<tr><th colspan="2">1. Linguistique</th><th>2. Discursive</th><th>3. communicative</th></tr>
<tr><td>Volet voix</td><td>Volet langue</td><td rowspan="2"></td><td rowspan="2"></td></tr>
<tr><td>Diction
Articulation
Timbre et portée de la voix
Prononciation
Faits prosodiques
Accentuation
Rythme
Pauses
Débits
Volume
Intonation</td><td>Morphologie
Syntaxe
Lexique
Choix du vocabulaire
Etendue du champ lexical</td><td>Organisation
Du discours
Délimitation du sujet
Pertinence et crédibilité</td><td>Interaction
Contact avec l'auditoire
prise en compte
de l'auditoire
Non-verbal
Attitudes
Gestes
Regard
Posture
Utilisation des supports
Visuels et sonores
Espace
Registre de langue</td></tr>
</table>

En analysant les deux tableaux ci-dessus, nous constatons que les auteurs ont proposé les mêmes compétences langagières à l'oral. La différence réside au niveau de la dénomination des constituants de la compétence de la production orale. Dumais et Lafontaine ont réparti la compétence linguistique en deux volets à savoir le volet

« voix » et le volet « langue », tandis que Plaquette a opté pour « compétence physique » pour désigner le volet « voix » et « compétence linguistique » pour désigner le volet « langue ». Nous constatons également que la compétence communicative reprend les mêmes principes que la compétence communicationnelle. En outre, la compétence énonciative correspond à la compétence discursive.

Le schéma ci-dessous, pourrait résumer les différentes composantes et sous-composantes constituant la compétence d'expression orale ainsi que leur corrélation avec la compétence orale englobant l'expression et la compréhension, sans oublier la



compétence mère qui est la compétence langagière générale dite aussi compétence communicative.

Comme le montre le schéma ci-dessus, la compétence langagière générale est constituée de deux compétences à savoir : la compétence orale et la compétence écrite. Ce qui nous intéresse le plus dans notre recherche c'est la compétence orale. Cette dernière est composée de compétence de compréhension orale et compétence d'expression orale. Ces deux compétences se scindent, à leur tour, en plusieurs sous compétences.

2.3 Rapport entre compréhension orale et expression orale **:**

Tout d'abord, il nous parait nécessaire de faire remarquer que la compréhension qu'elle soit orale ou écrite est un processus interne qui se déroule à l'intérieur de la personne. Elle se manifeste à travers un acte externe, on fait appel à l'expression orale et écrite. Ainsi, il existe une corrélation étroite entre la compréhension et l'expression orale, comprendre et s'exprimer à l'oral sont considérés comme le recto-verso d'une même activité langagière. Ce schéma emprunté aux travaux de C.Grosjean[4] nous illustre le lien qui existe entre les deux compétences.

COMPETENCES ET STRATEGIES

DE COMPREHENSION ET D'EXPRESSION

COMPREHENSION	EXPRESSION
-Reconnaître des schémas intonatifs de base -Repérer les éléments expressifs du discours grâce à l'accentuation, à l'intonation -Repérer les indices extralinguistiques permettant d'anticiper ou d'interpréter le	-Respecter les schémas intonatifs et savoir prononcer les phonèmes **-Lire de manière expressive** **-Avoir recours à la gestuelle** **-Dépasser le seuil de simples réponses à des questions ou des**

[4] C.Grosjean : en ligne sur le site http://www.ac-nancy-metz.fr/enseign/languesLP/allemand/Profs/Docs/Oral/COral1.htm consulté le 12 décembre 2012

contenu du message -Segmenter la chaîne sonore en éléments identifiables -Repérer les éléments porteurs de sens et les mettre en relation. -Identifier les informations essentielles du message -Inférer grâce au contexte le sens d'éléments inconnus -Rechercher ou vérifier des informations précises -Restituer le contenu d'une situation -Repérer les intentions de l'interlocuteur **-Réagir à une situation de communication** en face à face, *en analysant rapidement les composantes de cette situation* Percevoir des points de vue	**sollicitations** -Ne pas limiter son intervention à des énoncés isolés -Avoir recours à des stratégies de compensation -Produire un discours de dimension modeste mais cohérent et enchaîné -S'exprimer de telle sorte que l'autre soit en mesure de comprendre -Rendre le message intelligible, grâce à la correction de la langue, à la justesse phonologique, à la précision du lexique, à la pertinence des propos *-Réagir à une situation de communication* *en face à face*, en analysant rapidement les composantes de cette situation Exprimer des points de vue Argumenter

Tableau 7 : Compétences et stratégies de compréhension et d'expression C.Grosjean

L'analyse du tableau soulève les constatations suivantes : pour passer de la compréhension à la production orale, il suffit d'écouter, d'analyser des documents sonores ou audio visuels, en dégageant leurs éléments et leurs caractéristiques, puis de les transférer dans des productions personnelles. Germain (1993 : 153-154) souligne que la maîtrise pratique de langue étrangère repose sur les étapes suivantes : *« l'accent est mis sur la compréhension (les éléments acoustiques du langage sont mis en valeur)*

qui doit toujours précéder la production ». Cependant, il ne s'agit pas d'apprendre par cœur les discours et de les restituer comme on le faisait dans la méthodologie structuro-globale-audiovisuelle (SGAV) parce que cela ne servira à rien.

Ce chapitre a permis de faire un tour d'horizon sur la notion de compétence, sur la notion de compétence de communication, ainsi que sur la notion de compétence orale et ses composantes, la clé de voûte de notre recherche.

Nous avons essayé en premier lieu, de définir la compétence et de mettre l'accent sur ses composantes: savoir, savoir- faire et savoir- être car elles jouent un rôle prépondérant dans l'enseignement/ apprentissage de la compétence orale.

En deuxième lieu, nous avons traité de la compétence de communication selon les différents chercheurs et nous avons synthétisé ses composantes.

Dans un troisième temps, nous avons abordé les composantes de la compétence orale à savoir la compréhension et l'expression orale et nous avons montré l'utilité de la compétence orale que doit s'approprier l'apprenant en lien avec la compétence de communication.

Pour ce qui est de la compréhension orale, nous avons d'abord, cité les différents modèles pour comprendre l'oral à savoir : le modèle sémasiologique, le modèle onomasiologique et le modèle intercatif, nous avons pu relever les points positifs et les points négatifs de chaque modèle. Ensuite, nous avons expliqué les stratégies d'apprentissage et les stratégies d'écoute, nous avons montré que ces dernières ne sont pas innées mais doivent faire l'objet d'un enseignement explicite car elles aident l'apprenant à accéder au sens. Puis, nous avons abordé les objectifs d'écoute et les différentes étapes de la compréhension orale à savoir : pré- écoute, écoute et post écoute, ces étapes sont primordiales dans toute activité de compréhension orale parce qu'elles facilitent l'accès au sens. Nous avons montré l'utilité du choix du matériel didactique, en effet, les supports à utiliser doivent être authentiques et émanant de différents médias car ils mettent l'apprenant en exposition directe avec la langue et ils lui permettent de se familiariser avec les sons de la langue.

En dernier lieu, nous avons présenté les différentes composantes de la compétence de compréhension orale que chaque apprenant doit acquérir pour comprendre l'oral sans difficultés.

En ce qui concerne l'expression orale, nous avons analysé et nous avons synthétisé ses composantes. Ces dernières permettent à l'apprenant de communiquer dans différentes situations de communication.

A la fin de ce chapitre, nous avons montré qu'il existe une corrélation étroite entre les deux composantes de la compétence orale. En effet, améliorer la compréhension orale faciliterait l'expression orale des apprenants.

Ce chapitre nous a permis d'avoir une conception plus claire sur la compétence orale. Cette conception nous fournit une base dans le traitement de notre corpus et un soubassement dans la mise en place d'un dispositif d'enseignement/ apprentissage de l'oral, susceptible d'amener l'apprenant à une meilleure acquisition de la compétence orale.

Afin de poursuivre notre recherche sur la compétence orale, nous aborderons dans le chapitre suivant l'historique de l'oral à travers les méthodologies et les approches, nous nous arrêterons sur son enseignement par le biais des différents modèles théoriques d'enseignement, sans oublier de cerner les difficultés liées à son enseignement/ apprentissage.

Tout homme peut dire véritablement ; mais dire ordonnément, prudemment et suffisamment, peu d'hommes le peuvent.

Michel de Montaigne

Chapitre II :

L'enseignement/ apprentissage de la compétence orale

Dans ce chapitre, et pour connaitre la place accordée à l'oral ainsi que son enseignement dans les différentes méthodologies, pour comprendre davantage les méthodes de son enseignement ainsi que les difficultés qui en découlent, certains éléments théoriques et pratiques seront abordés. Nous traiterons premièrement, de l'évolution de l'oral à la lumière de différentes méthodologies et approches, nous nous arrêterons sur les fondements théoriques de chacune d'elles, en prenant en compte les différentes stratégies permettant de développer la compétence orale chez les apprenants. Nous mettrons l'accent deuxièmement, sur les modèles théoriques, les séquences d'enseignement et les ateliers formatifs élaborés par les chercheurs ces dernières années, dans le domaine de la didactique de l'oral, nous évoquerons finalement les difficultés liées à l'enseignement de l'oral.

1. L'enseignement de la compétence orale dans les différentes méthodologies et les dans les différentes approches didactiques :

1.1 La compétence orale et l'approche traditionnelle :

La méthodologie traditionnelle est nommée également « méthodologie grammaire-traduction », « méthodologie classique » ou « méthodologie transmissive ». Cette méthodologie a résisté dans la scène didactique pendant de longues années, C. Puren souligne que la méthodologie traditionnelle était présente entre le XVIIIème et XIXème siècle à raison de trois siècles.

De leur côté Cuq et Gruca soulignent que (2002 : 234) : *« il n'est pas facile de dresser un bilan succinct de la méthodologie traditionnelle d'enseignement des langues vivantes parce qu'elle s'étale sur plus de trois siècles et qu'elle prend des formes variées au cours de son évolution. »*

Ainsi, la méthodologie traditionnelle a connu des variations méthodologiques. En effet, ses méthodologues lui ont opéré plusieurs changements afin qu'elle garde son statut et concurrencer la méthodologie directe qui commençait à gagner le terrain.

Sans nous étaler sur l'historique de cette méthodologie, nous pensons qu'il faut s'intéresser beaucoup plus à ses principes.

Le point majeur sur lequel reposait cette méthodologie était la lecture et la traduction des textes littéraires en langue étrangère. En effet, le thème était utilisé d'une manière systématique pour les exercices de traduction, tandis que, la mnémotechnique des phrases était utilisée comme un médium pour apprendre la langue étrangère. De plus, l'importance était accordée beaucoup plus à la forme littéraire qu'au sens du texte. De ce fait, les apprenants devaient imiter les auteurs littéraires pour acquérir une compétence d'écriture. Donc, c'est à travers les textes que les apprenants apprennent la langue. Cette dernière est considérée comme un ensemble de règles et d'exceptions que l'on peut rapprocher de la langue maternelle.

L'une des préoccupations majeures de la grammaire- traduction était l'enseignement de la grammaire. Cette dernière était enseignée d'une manière déductive. Il s'agit d'abord de donner la règle puis l' apprenant l'applique sous forme de phrases. C'est dans la méthodologie traditionnelle que le métalangage grammatical s'était propagé dans l'enseignement des langues.

Le vocabulaire quant à lui était enseigné sous forme de listes de mots qui n'avaient aucune relation avec le contexte, l'apprenant était censé les apprendre par cœur. Pour construire le sens de ces mots, on devait recourir à la langue maternelle.

Comme son nom l'indique méthodologie transmissive, c'est l'enseignant qui était détenteur du savoir, c'est lui qui prenait la part du lion. L'apprenant était passif, il ne participait pas à son apprentissage, il devait imiter seulement, par conséquent, la part de créativité était occultée. De plus, l'interaction en classe était unidirectionnelle (enseignant- élève). L'erreur n'était pas tolérée, en effet, l'apprenant était sanctionné à la moindre erreur.

Les principes de la méthodologie traditionnelle nous ont permis de mettre en évidence l'importance accordée au code écrit au détriment du code oral. Il est sous-estimé d'où son absence totale dans tous les cours.

Malgré la remise en question de cette méthodologie, vu ses limites, inopportunément, elle était appliquée dans plusieurs pays, en l'occurrence dans le système éducatif en Algérie, jusqu'à une date récente. La primauté était accordée à l'écrit et les

enseignants s'intéressaient davantage à l'enseignement de la grammaire et à l'enseignement du vocabulaire. Pour toutes ces raisons, les apprenants issus de ce système trouvent des difficultés à s'exprimer à l'oral. Ainsi, ils sont incapables de communiquer dans des situations de communication de tous les jours, voire imprévisibles comme demander son chemin, répondre à une question imprévue.

1.2 La compétence orale et la méthodologie naturelle :

La méthodologie naturelle est apparue à la fin du XIXème siècle. Son apparition coïncide avec la méthodologie grammaire traduction. Cependant, elle n'a pas la même conception de l'apprentissage que la précédente, elle en est à l'antipode. Nous allons émettre quelques repères historiques afin de mieux comprendre le statut de l'oral dans cette méthodologie.

F.Gouin est le précurseur de cette approche, il l'a mise en place suite à ses difficultés à apprendre la langue allemande par le biais de la méthode traditionnelle, d'une part et d'autre part, par l'observation du mécanisme d'apprentissage de la langue maternelle par son neveu. En fait, cette méthode est née de la combinaison des deux phénomènes précités. Les observations constatées ont suscité F.Gouin à se poser des questionnements, il était le premier à s'interroger ; qu'est-ce qu'une langue ? Qu'est-ce qu'un processus d'apprentissage ?

A partir de ces constatations et de ces questionnements, F.Gouin a pu tirer les conclusions suivantes : on apprend une langue pour répondre à un besoin, celui de communiquer avec les autres. On apprend une langue par le biais de l'interaction .
C'est pourquoi, il faut enseigner aussi bien l'oral que l'écrit. Or, dans un processus d'enseignement/apprentissage, la priorité est donnée à l'oral.

Du moment que l'on considère que la langue est basée sur l'oral, F.Gouin souligne que l'enfant qui apprend une langue étrangère doit être en contact permanent avec la langue étrangère, autrement dit, il doit écouter la langue d'une manière constante. F.Gouin transpose la manière d'apprentissage de la langue maternelle à celle de la langue étrangère, nous résumons l'essentiel du processus d'apprentissage tel qu'il est décrit par l'auteur : un enfant apprend sa langue maternelle dans un milieu naturel à

partir d'une langue pratiquée dans son quotidien. Il commence tout d'abord, par réaliser des représentations mentales de faits réels, ensuite, il les accommode d'une façon chronologique, enfin, il les convertit en connaissances. Après une période précise, il développe ses acquis par de nouvelles connaissances. Donc, il fait des combinaisons entre ses connaissances antérieures et ses nouvelles connaissances.

Parmi les principes de la méthode naturelle c'est que la méthode de travail repose sur une « série linguistique ». En effet, on attribue une série de mots et de phrases pour un thème précis de la vie quotidienne. Jugée incomplète, la méthode naturelle a été remise en cause, plusieurs critiques lui ont été avancées du fait qu'elle n'est pas exhaustive, en effet, elle ne recouvre que quelques séries possibles, de plus, il était difficile de l'appliquer dans le système scolaire.

Malgré toutes les critiques faites à la méthode naturelle, il est incontestable de nier qu'elle a concurrencé la méthode traditionnelle qui a perduré des siècles, en contredisant ses principes.

En guise de conclusion, l'enseignement de l'oral a vu le jour au sein de la méthode naturelle dès lors qu'il est mis au centre de l'enseignement/ apprentissage de la langue étrangère.

1.3 La compétence orale et la méthode directe :

Avant d'aborder la méthodologie directe, il nous parait important de donner un aperçu sur la place accordée à l'oral dans le dernier quart du 19ème siècle et l'apparition de la phonétique. Cette science constitue un apport considérable à l'oral. C. Cortier (2016 :1)

> *« On assiste dans le dernier quart du 19e siècle à un bouillonnement linguistique et pédagogique, dit " mouvement de la Réforme ", manifeste par la diffusion de la méthode directe, l'abondance des congrès internationaux sur les langues, la création d'associations et de revues pour le développement des langues " vivantes " mais aussi le développement d'une science toute nouvelle : la phonétique ».*

Un regain d'intérêt est attribué à l'oral, ce dernier jouit d'un rôle prépondérant dans des axes tracés par L'Alliance française. C. Cortier (2016 : 1) cite ces axes

> ***« L'enseignement du français dit « pratique** » et « expéditif » pour les Indigènes des colonies et notamment pour les auxiliaires de l'armée ;*
>
> *- **Le recours à la méthode directe** pour l'enseignement des populations alloglottes dans les régions françaises, les colonies et les protectorats*
>
> *- **L'enseignement de la phonétique et de la prononciation et celui du français parlé ».***

C'est à partir de ces axes précités que de nouvelles notions à l'oral ont vu le jour : la langue parlée et ses traits, les faits prosodiques et la phonétique

Pour ce qui est du premier axe, il s'agit d'un enseignement de français spécifique pour les indigènes qui est tout à fait différent de l'enseignement en France et à l'étranger. On assiste à deux types d'enseignement de français dans les colonies C. Cortier (2016 : 2) : méthode classique et méthode pratique. La première est destinée aux centres civilisés, elle est basée sur la lecture et la grammaire. Tandis que la seconde, elle est réservée aux indigènes, elle consiste à enseigner d'une manière simple et pratique l'oral, pour des enfants ne s'exprimant pas en français avant leur scolarisation.

Plusieurs manuels sont apparus à la suite de cette initiative pédagogique, citons à titre d'exemple : *Le français enseigné par la pratique* de (Havet 1888). Cette réforme pour les populations indigènes basée sur un enseignement « pratique » et « technique » a fait naissance à une demande de sa généralisation même en France. Cet enseignement se veut pratique à visée professionnelle, autrement dit, acquérir des savoir- faire à l'école et les pratiquer dans le milieu professionnel. L'enseignement classique quant à lui garde le statut de « l'érudition ».

En Europe et dans le monde, on assiste à une compétition entre les langues vivantes. Ces dernières donnent la possibilité de communication entre les peuples. Pour assurer sa place, chaque langue doit puiser des langues anciennes comme source d'enseignement et doit reposer sur la parole et le langage comme méthode d'apprentissage.

Parmi les fondateurs de cette nouvelle pédagogie Paul Passy, il a réalisé plusieurs travaux sur l'oral, particulièrement sur le parler, il a mis en place l'alphabet

phonétique internationale (API) et il a publié en (1886) un ouvrage destiné aux apprenants étrangers intitulé : *Le français parlé. Morceaux choisis à l'usage des étrangers avec la prononciation figurée*. Cet ouvrage traite l'oral et ses particularités à savoir : les variations, les genres, les élisions, etc. Citons les propos de Passy (1886) à propos de son ouvrage cité par C. Cortier (2016 :5) :

> *« Je me suis appliqué à graduer la prononciation parallèlement au style, donnant dans les deux premiers morceaux, le langage familier de la conversation, avec ses élisions, ses contractions et ses assimilations nombreuses, plus loin une prononciation de plus en plus soignée, devenant tout à fait littéraire dans les morceaux oratoires ou poétiques de la fin du volume.* (Passy, *Préface*, 1886)

Un autre ouvrage a été publié par Passy en (1887) : *les sons du français* dans lequel il a montré l'écart entre les formes écrites et les formes orales. Un dictionnaire de fonétique (phonétique) de la L.F a vu le jour par le même auteur en 1897.

Pour conclure, à la fin du 19ème siècle, les travaux sur la phonétique par les linguistes et les comparatistes a contribué à plusieurs actions à savoir :

- La «communication sympathique» entre les peuples et a donné naissance au plurilinguisme.
- L'apparition de plusieurs ouvrages : Passy1886: Le français parlé
  - 1887: Les sons du français
  - 1891: Étude sur les changements phonétiques
  - 1896: L'écriture phonétique. Exposé populaire avec application au français et à 137 langues ou dialectes
  - 1897: Dictionnaire fonétique (phonétique) de la L.F.
- La mise en place de plusieurs cours particulièrement aux étrangers à l'Alliance française.
- Création de plusieurs instituts de phonétique, citons à titre d'exemple, l'institut phonétique de Ferdinand Brunot en 1911, ayant pour but d'archiver les paroles enregistrées et de les étudier.
- Création des machines parlantes ayant pour objectif l'éducation de la voix et de l'oreille.

Après avoir montré l'importance de la phonétique et son rôle primordial dans le développement de l'enseignement de l'oral, nous allons dans ce qui suit aborder la méthodologie directe.

Sur le plan historique, cette méthodologie était répandue en France vers la fin du XIXème siècle et le début du XXème siècle. Pour des raisons économiques et sociales et par souci d'ouverture sur l'étranger, la France voulait que la langue soit un instrument de communication qui avantage les échanges et le partenariat entre les pays dans tous les domaines économiques, politiques, etc. Aussi, fallait-il rompre avec la langue exclusivement littéraire et opter pour une langue qui soit un moyen d'échange autrement dit, « une langue pratique ». Afin de mettre en lumière les facteurs d'apparition de cette méthodologie, nous nous sommes référée à C. Puren (1988 : 98) qui souligne que : *« des nouveaux besoins et des nouvelles attentes sociales, insuffisance et inadéquation des résultats obtenus par la méthodologie existante, définition de nouveaux objectifs, élaboration d'une nouvelle méthodologie. »*

La méthodologie directe comme son nom l'indique et vu son principe, objectait systématiquement la méthodologie grammaire- traduction. Elle refuse tout recours à la langue maternelle, autrement dit, l'indirect qui représente la traduction est totalement occulté. Selon C. Cortier (2016 :3) *: « Cette méthode se distingue par son refus de recourir à la traduction et par la primauté accordée à l'oral, c'est une forme d'enseignement par immersion ».* Elle se caractérise donc par l'usage de la langue étrangère dès le début de l'apprentissage sans le moindre recours à la langue maternelle de l'apprenant, qui est considérée comme source d'interférence.

Afin de faciliter à l'apprenant l'accès à la langue cible, les auteurs de la méthodologie directe recommandent l'utilisation des moyens intuitifs à savoir : expression corporelle (gestes, mimiques), supports iconiques (dessins, objets) et la combinaison entre le connu et l'inconnu. Le principe de l'intuition est de partir des moyens concrets pour arriver aux moyens abstraits. Pour mieux expliciter cette méthodologie, nous nous sommes référée C. Germain (1993 : 128) qui dit : *« L'enseignant démontre, soit à l'aide d'objets ou d'images : il ne traduit pas et n'explique pas. Il dirige les activités de la classe mais laisse une certaine initiative à l'apprenant. Comme l'usage exclusif*

de la L2 est préconisé, l'enseignant se doit de bien maîtriser la langue cible. C'est l'enseignant qui sert de modèle linguistique à l'apprenant ».

De son côté C.Cortier (2016 :4) souligne que : « *la primauté accordée à l'oral à travers les exercices de langage, la place centrale du dialogue enseignant-élèves, l'importance de la répétition et de l'imitation »*

Il existe trois types d'intuition dans la méthodologie directe :

1.3.1L'intuition directe :

L'enseignant s'appuie sur l'entourage imminent des apprenants pour leur enseigner des objets et des individus. Il prend par exemple l'espace classe, il leur montre, le tableau, le livre, les affaires scolaires, l'enseignant, la fille, le garçon… L'apprenant est donc amené à nommer oralement ce qui lui était montré en utilisant les présentatifs : « c'est une … », « voilà un(e)… »…Ainsi, la démarche de l'intuition directe consiste à faire acquérir la langue à l'apprenant, en faisant une corrélation entre des mots, des phrases avec leurs sens et selon le contexte, autrement dit, apprendre la langue étrangère sans recourir à la langue maternelle mais en faisant référence au référent situationnel. Référons- nous à C. Cortier (2016 :4) pour résumer le principe l'intuition directe: « […] *Le maître est, en outre, invité à constituer au sein de sa classe un véritable « musée scolaire » regroupant une grande variété d'objets usuels que les élèves devront apprendre à nommer en français ».*

1.3.2 L'intuition indirecte :

L'intuition indirecte complète l'intuition directe. Cette dernière se limite à l'espace classe seulement. Or, cet espace ne représente pas toutes les réalités de la vie quotidienne, c'est pourquoi on passe à un autre niveau hormis la classe et on essaye de l'étudier.

1.3.3L'intuition mentale :

L'enseignement par intuition mentale préconise l'association des idées, en se basant sur des notions abstraites (les notions, les émotions). Ainsi, c'est en combinant entre la

forme et le sens que l'apprenant peut accéder au sens. L'intuition mentale est basée sur la théorie de l'associationnisme, Germain (1993 : 128) la définit ainsi :

> *« L'association de la forme et du sens, c'est-à-dire association du nom et de la chose (ou une image de la chose et du geste) et associations d'idées, c'est-à-dire des unités abstraites inconnues avec l'oral déjà connu. Ce serait le psychologue allemand Felix Franke qui, dans un ouvrage écrit en 1884, aurait fourni les justifications théoriques d'une approche monolingue en langue seconde, fondée sur le principe d'une association directe entre la forme linguistique et la signification à transmettre. »*

En somme, la méthodologie directe accorde beaucoup d'importance à l'apprentissage du lexique et place la composante orale au cœur de son apprentissage. A ce propos Martinez. P (1996 : 52) souligne que : *« les méthodologies de type direct donnent la priorité à l'oral : on procède à une écoute des énoncés sans l'aide de l'écrit, en faisant porter l'attention sur une bonne prononciation. »*

Ainsi, dans cette méthodologie, on utilise beaucoup plus l'oral sans passer par l'écrit. Ce dernier est considéré comme dépendant de l'oral, ce qu'on appelle langue orale « scripturée ». Les apprenants doivent bien prononcer les phonèmes, syllabes, mots et groupes de mots en langue étrangère. Les inspecteurs et les enseignants revendiquent une norme de l'oral et bannissent toute sorte d'accents des langues régionales dites « expressions vicieuses », citons à titre d'exemple « l'accent breton ». Pour mettre fin à ces tournures, les classes ont été dotées d'affichages comportant les irrégularités et les expressions incorrectes.

La méthodologie directe était critiquée pour des raisons aussi bien internes qu'externes. Sur le plan interne, on reprochait à la méthodologie directe, l'apprentissage excessif du lexique ainsi que l'interdiction catégorique de recourir à la langue maternelle. Sur le plan externe, les enseignants se plaignaient d'une méthodologie qu'on leur a imposée sans même passer par un recyclage.

1.4 La compétence orale et la méthodologie audio-orale :

La méthodologie audio- orale (MAO) remonte à la deuxième guerre mondiale. Elle a une origine militaire, son objectif est de répondre aux besoins de l'armée qui voulait former rapidement dans les champs de bataille des personnes qui parlent et comprennent d'autres langues que l'anglais. Pour y parvenir, ils ont sollicité le

linguiste Bloomfield qui avait mis en place « la méthode de l'armée ». Dans ce contexte, on proposait aux militaires des dialogues de langue usuelle qu'ils devaient mémoriser avant même de comprendre le fonctionnement grammatical des phrases qui les composaient.

La méthode de l'armée a donné naissance à la méthodologie audio- orale. En effet, c'est dans les années cinquante que des spécialistes en linguistique appliquée se sont inspirés de la méthode de l'armée pour mettre en place la MAO.

La méthodologie audio-orale accordait la primauté à la composante orale de la langue. En effet, l'objectif crucial de la MAO était de parvenir à communiquer. A cet effet, on faisait recours à la répétition et l'automatisation d'énoncés oraux, à travers des dialogues d'énoncés modèles, enregistrés sur des bandes magnétiques et selon une progression grammaticale. Les apprenants faisaient des rapprochements et des analogies avec la langue maternelle.

Ainsi, la MAO est un amalgame entre la psychologie béhavioriste introduite par Waston. J-.B et développée par Skinner et le Structuralisme linguistique introduit par Bloomfield. Selon Skinner, le langage est un comportement humain et son schéma de base est le réflexe conditionné : stimulus, réponse, renforcement. En effet, l'enseignement / apprentissage de la langue repose sur le « conditionnement »et le développement de « réflexes » et de « mécanismes », tandis que l'acquisition de la langue se développe par le biais de l'imitation. Transposée en didactique des langues, la théorie de Skinner se présente selon le schéma stimulus- réaction –renforcement. Ainsi, les « patterns » déclenche le stimulus, la réaction de l'élève (production ou réception) représente la réponse, quant au renforcement, il englobe les réponses de l'enseignant ainsi que les « batteries d'exercices », « exercices structuraux », « exercices pattern drills », « exercices de substitution ou de transformation » empruntés au distributionnalisme qui préconisait la langue sur ces deux axes paradigmatique et syntagmatique. Les exercices structuraux portaient sur la substitution des unités les plus petites de la phrase ou sur la transformation d'une structure à l'autre. L'objectif des exercices structuraux est la fixation des structures grammaticales par le biais de la répétition et de l'imitation. Ainsi pour les tenants de la

MAO, le laboratoire de langue était considéré comme le moyen le plus approprié pour la mémorisation, l'automatisation des structures de langue et la bonne prononciation de la langue.

En somme comme nous l'avons cité supra, dans la méthodologie audio orale, la priorité est accordée à l'oral, Cependant, cette méthodologie ne réunit pas des conditions favorables en vue d'un véritable apprentissage de la compétence orale pour diverses raisons que nous allons exposer ci-dessous :

En premier lieu, la langue est considérée comme une structure au sein des dialogues. Elle se compose d'unités linguistiques qui se combinent entre elles selon les règles grammaticales. De ce fait, l'enseignement de la langue étrangère, ne doit pas s'occuper uniquement de la forme et de la structure linguistique. En second lieu, il ne s'agit que d'imiter, de manipuler en substituant des modèles non situationnels, fournis par l'enseignant, ou enregistrés sur la bande magnétique. Cet exercice permet à l'apprenant d'acquérir un ensemble de structures linguistiques, qu'il est incapable d'utiliser dans des situations de communication imprévisibles, que l'on trouve en dehors de la classe. En troisième lieu, la MAO a pour fondement la théorie behavioriste. Selon cette approche, la langue ne représente qu'un type de comportement humain, dont le schéma de base est le réflexe conditionné. Il s'agit, au départ, d'un stimulus, qui provoque une réponse, qui est renforcée et se déclenchant à toute réapparition du stimulus. C'est donc, l'entraînement répétitif des comportements devant conduire à l'acquisition et au développement des compétences.

Pour toutes ces raisons, la MAO a été critiquée par les génératives comme le souligne Puren (1988 : 308) : *« apprendre une langue ne consisterait pas seulement à acquérir un simple système d'habitudes qui seraient contrôlées par des stimuli de l'environnement mais à assimiler un système de règles qui permet de produire des énoncés nouveaux et de comprendre des énoncés nouveaux ».*

1.5 La compétence orale et la méthodologie Structuro –Globale- Audio- Visuelle (SGAV) :

La méthodologie SGAV a vu le jour à la fin des années cinquante, à la suite des travaux réalisés par les deux équipes de recherches, l'équipe de P. Guberina de l'institut de phonétique de l'université de Zagreb et le centre de recherches pour la diffusion de français (CREDIF) sous l'égide de P.Rivenc.

Les raisons de l'apparition de l'apparition de la SGAV reviennent au souci de rendre la langue française une langue de communication internationale au même titre que l'anglais. Dans ce contexte, le Ministère de L'Education Nationale à mis en place « le français élémentaire » en 1954 appelé « le français fondamental » en 1959. Ce dernier est élaboré sous forme d'une progression lexicale et grammaticale à partir de la langue parlée.

La SGAV considère la langue comme un moyen de communication. Par conséquent, la parole en situation exprimée par les moyens verbaux et les moyens non verbaux est le noyau indispensable dans le cours de langue de la méthodologie SGAV. Référons nous à Cuq et Gruca (2002 : 241) qui disent à ce propos :

> *« c'est la parole en situation que vise à enseigner cette méthodologie SGAV. La notion de structuro-global illustre bien cet aspect : si toute structure s'exerce par des moyens verbaux, elle se réalise également par des moyens non verbaux tout aussi importants : rythme, intonation, gestuelle, cadre spatio-temporel, contexte social et psychologique, etc. L'adjectif « global » rend compte de l'ensemble de ces facteurs qui interviennent dans la communication orale ».*

En analysant cette citation, nous constatons que la SGAV accorde la priorité à l'oral. Dans cette approche, le sujet se structure lui-même par et dans le jeu de la parole en situation dialoguée, c'est-à-dire à partir de multiples communications avec ses semblables. La parole étrangère est présentée en situation et dans des dialogues où l'image est introduite, Il s'agit de visualiser des réalités, auxquelles renvoient les mots (lexique, morpho- syntaxe). En utilisant la situation visualisée, l'accès au sens se fait de façon naturelle, sans avoir recours à la traduction du maître. Dans le cadre de cette méthodologie plusieurs méthodes ont été élaborées citons comme exemple : (méthode VIF *: Voix et Images de France 1er degré*, *Voix et Images de* 76 *France 2ème degré*

(CREDIF (1962-1964) et *Méthode audiovisuelle de français* (Guberina & Rivenc, 1962-1971). Cuq et Gruca, (2002 : 243) expliquent que dans le cadre de ces manuels, les apprenants sont amenés 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, puis à rapporter le dialogue à la troisième personne. »*

Ainsi, l'apprentissage de la langue passe par les moments suivants : la présentation du dialogue enregistré, accompagnée de films, où l'on présente une situation à des fins d'exploitation pédagogiques. Les apprenants répètent et mémorisent ensuite chacun des énoncés composant le dialogue, puis, ils réemploient, en réutilisant ce qu'ils ont acquis comme structure, sous forme d'exercices structuraux.

Quoique que la priorité soit accordée à l'oral, que ce soit dans la MAO ou la SGAV, l'apprentissage d'une langue étrangère repose sur un processus mécanique où l'apprenant acquiert, par le biais de l'imitation et de la répétition, une série de structures linguistiques proposées, soit par l'enseignant, soit par l'enregistrement.

Plusieurs critiques ont été avancées à la méthodologie SGAV, certains didacticiens comme Portine (2009) lui reprochent son aspect artificiel, en effet, les leçons proposées ne répondent pas au besoin de communication véritable de l'apprenant, vu que l'imitation du rythme prime sur la compréhension de l'oral. Ces constatations ont permis aux différentes approches qui ont succédées la SGAV à penser à l'utilisation des documents authentiques.

1.6 La compétence orale et les approches communicatives :

L'approche communicative a vu le jour en France dans les années 70 pour remettre en cause la MAO et la MAV. Auparavant, et pour les autres courants didactiques on parlait en termes de « méthodologie », l'utilisation du mot « approche » n'est pas anodine, son intégration en didactique est dû au fait qu'il ne s'agit pas d'une méthodologie à part entière voir complète.

Les limites de la MAO et la MAV ne sont pas les seules causes de l'avènement de l'approche communicative, il existe d'autres facteurs qui ont contribué à sa mise en place, citons à titre d'exemple les besoins langagiers dans le niveau seuil considérés parmi l'un des facteurs le plus important qui a donné naissance à l'approche communicative.

L'approche communicative est basée essentiellement sur la communication. En effet, le but majeur est de faire acquérir à l'apprenant une compétence de communication. Dans cette perspective, l'apprenant est appelé à communiquer et surtout à savoir quand communiquer et quand ne pas communiquer, à quel moment ou dans quelle situation. Référons nous à Puren. C (2007 : 4) qui dit à ce propos :

> *« L'approche dite « communicative » s'est élaborée à une époque marquée intellectuellement par le thème de la révolution de l'information et de la communication. La trace de l'idéologie communicationnelle se retrouve particulièrement dans les cours qui ont voulu systématiser cette approche, dite « tout communicatifs », dans lesquels la communication en langue étrangère tend à la fois à être le seul objectif et le seul moyen utilisé pour l'atteindre ».*

Contrairement aux méthodes traditionnelles qui concevaient un programme d'enseignement/apprentissage centré sur les méthodes mécanistes (répétition, centration sur les programmes), l'approche communicative place l'apprenant au centre de l'enseignement/ apprentissage, en s'intéressant à ses besoins langagiers. Ainsi, l'apprenant ne joue plus le rôle du récepteur et du passif mais plutôt le rôle de l'actif et du producteur.

La conception des programmes se fait à partir des besoins langagiers des apprenants. Pour mettre en place un programme d'enseignement/apprentissage, on fait recours aux supports. En effet, avec l'avènement de l'approche communicative, l'emploi du document authentique est devenu indispensable. A ce sujet Besse.H (1980 : 42) cité par Cornaire et Germain souligne que : *« avec l'avènement de l'approche communicative, il est devenu essentiel de proposer aux apprenants des modèles de communication, du matériel puisé dans la vie réelle ».* Quant à R.Galisson (1980) cité par M.Peytard (1990 :9), il considère que les documents authentiques constituent d'excellents *« matériaux sociaux »* qui peuvent améliorer les compétences linguistiques, communicatives et culturelles des apprenants.

Le document authentique est considéré comme le meilleur support par la plupart des didacticiens, vu qu'il contribue à l'apprentissage et à l'acquisition d'une compétence langagière. Ainsi, il a pour objectif l'exposition de la langue. Lorsque l'apprenant est confronté à une situation qu'il doit analyser et vérifier, il apprend, découvre et mémorise les connaissances de la langue. Ensuite, il mobilise tous ses savoirs acquis en savoir-faire, c'est-à-dire, il réinvestit tout ce qu'il a appris dans des situations de communication. Les documents sonores ont pour rôle d'améliorer la compétence orale. Parmi la panoplie des supports oraux authentiques utilisables dans la classe de langue figurent les chansons, les sketchs, les bulletins d'informations ou météorologiques, les débats sur l'actualité et les spots publicitaires émis par la radio et par la télévision.

Après avoir cité quelques principes de l'approche communicative, revenons à présent au vif de notre sujet à savoir la place de la composante orale dans l'approche communicative.

La MAO et la MAV utilisaient la composante orale comme un outil d'enseignement qui contribue à l'acquisition des structures syntaxiques. Contradictoirement à ces deux méthodologies, l'approche communicative donne un statut particulier et un objectif bien précis à la composante orale. En effet, l'une des préoccupations majeures quant aux autres approches est d'amener l'apprenant à communiquer en langue étrangère.

Ainsi, l'objectif de la compétence orale, dans l'approche communicative ne réside pas à imiter les sons et de répéter une série de phrases mais de former et de développer la compétence de communication visant une bonne compréhension des interlocuteurs et une production linguistique efficace. Pour y parvenir, l'apprenant doit coopérer à son apprentissage en participant à des activités orales favorisant l'échange et les interactions telles que les simulations ainsi que les jeux de rôle.

Nisubire (2002 :24) souligne que : *« l'enseignement du français doit se faire dans le cadre d'une pédagogie de l'oral interactionnel ».*

Les méthodologues de l'approche communicative estiment que les activités orales donnent l'opportunité à l'apprenant d'être face à des situations réelles où ils doivent utiliser la langue étrangère.

1.6.1Les activités orales dans les approches communicatives :

1.6.1.a Les jeux de rôles :

Cuq, JP (2002 : 142) définit les jeux de rôle dans le dictionnaire de didactique ainsi *: « issu des techniques de formation d'adultes, le jeu de rôles est, en didactique des langues un événement de communication interactif à deux ou plusieurs participants où chacun joue un rôle pour développer sa compétence de communication sous ses trois aspects : la composante linguistique, la composante sociolinguistique et la composante pragmatique »*

Ainsi, les jeux de rôle permettent aux apprenants de développer la compétence linguistique, la compétence sociolinguistique et la compétence pragmatique, piliers et composantes de la compétence de communication.

De plus, c'est aux apprenants de réaliser les activités de leurs choix sur des sujets qui les intéressent à savoir leurs loisirs, leurs familles, leurs projets…, en les préparant d'abord, ensuite de jouer le rôle. Pour ce faire, ils doivent être dotés de connaissances linguistiques et socioculturelles.

Généralement les apprenants s'intéressent aux jeux de rôle car ils représentent pour eux des activités ludiques, plaisantes et surtout un moment d'invention et de créativité. Le problème se pose pour les apprenants qui n'ont pas beaucoup d'imagination pour jouer tel ou tel rôle mais après avoir vécu des situations avec succès, l'apprenant devient de plus en plus motivé à réaliser ce genre d'activités.

Citons quelques exemples de sujets de jeux de rôle[5] permettant aux apprenants de développer la compétence orale :

[5]http://www.lb.refer.org/fle/cours/cours1_CO/exp_or/dossier_telecharger/Exemples%20de%20sujets%20de%20jeux%20de%20roles%20en%20classe%20de%20FLE.pdf.

- Vous voulez réserver une chambre dans un hôtel. vous parlez avec l'employé au téléphone et lui demandez des précisions.
- Vous cherchez un appartement, vous avez lu une petite annonce pour louer un appartement. Vous êtes intéressé, vous appelez le propriétaire pour lui demander des précisions.
- Vous rencontrez un(e) ami (e) que vous n'avez pas vu (e) depuis longtemps. Vous lui racontez votre vie professionnelle et personnelle. Vous répondez aussi à ses questions.
- Vous cherchez un cadeau original pour un (e) ami (e). Vous entrez dans un magasin d'antiquités et demandez des renseignements. Eventuellement vous achetez un cadeau

Dans ce genre de situations de classe, l'enseignant doit doter les apprenants du lexique approprié à la situation, les guider à trouver des idées, par exemple en passant d'une situation d'écoute et de compréhension orale à la production orale.

Pour traiter le sujet 1 proposé supra, l'enseignant peut proposer aux apprenants un enregistrement sur une réservation d'hôtel comme première étape, comme une activité de compréhension. L'enseignant doit formuler une série de questions pour vérifier la compréhension des étudiants à savoir : les personnages qui ont participé à la situation de communication, le thème traité, les différents actes de paroles réalisées par les interlocuteurs pour exprimer quoi, demander également aux apprenants quelles sont les autres expressions qu'on peut utiliser pour exprimer tel ou tel acte de parole. La deuxième étape c'est la production orale, l'enseignant demande aux apprenants de préparer leurs jeux de rôle en réinvestissant tous les moyens appris en compréhension orale. L'enseignant doit préparer une progression graduée pour ses étudiants, on ne peut pas mettre un apprenant surtout débutant d'emblée dans une situation de production sans travail préalable. Il va acquérir une compétence orale par la pratique. Pendanx (1998 : 108) dit à ce propos que : *« La maîtrise de la production orale est avant tout le résultat d'une pratique »*.

Une fois habitués à des situations de communication, les apprenants progressent au point qu'ils peuvent remanier la situation initiale par leurs propres idées et participer enfin à des situations de communication imprévisibles.

1.6.1. b Les simulations :

Les jeux de rôle sont considérés comme une première étape qui doit être développée ensuite en simulation. Cuq et Gruca(2002 :177) disent que : *« le jeu de rôle vise davantage à l'acquisition d'une compétence minimale. »*. Ils définissent la simulation ainsi (2002 :177) : *« La simulation est cependant plus complexe car les personnages, plus nombreux, entretiennent des rapports directement liés à la situation et ce sont les apprenants eux- même qui réinventent le monde dans sa globalité par la création d'un décor, de personnages et d'un événement »*.

Dans ce type d'activités, les apprenants doivent s'inspirer de situations réelles de la vie quotidienne pour pouvoir simuler.

Nombreux sont les chercheurs qui se sont intéressés aux simulations dans une classe de langue, parmi eux F. Debyser (1996), F.Yaiche, F(1996) et C. Tagliante (2001). Pour que la simulation réussisse et atteigne ses objectifs, les auteurs ont mis en place un certain nombre d'éléments à prendre en considération et à respecter.

1.6.1.b.1 Le choix d'un lieu thème :

Il s'agit du lieu où se déroule la simulation, le choix du décor. Yaiche (1996) énumère une série de lieu thème à savoir :

Les lieux thèmes fixes : les apprenants jouent le rôle dans le même endroit, citons à titre d'exemple : l'immeuble, l'hôpital…

Les lieux thèmes itinérants : comme son nom l'indique itinérant vient d'itinéraire qui veut dire chemin, dans ce cas les apprenants se déplacent et changent de lieu c'est le cas des voyages…

Des lieux thèmes avec objectif précis : citons par exemple le domaine professionnel, simuler les rôles dans une entreprise, les apprenants peuvent incarnés le rôle d'un directeur d'entreprise, embaucher des personnes dans un entretien d'embauche, animer des réunions…

1.6.1.b.2 Le temps du déroulement de la simulation :

Parmi les critères essentiels de la simulation est la longue durée, celle –ci est estimée à 40 heures environ. La décision revient à l'enseignant, il peut augmenter comme il peut diminuer la durée ainsi l'horaire fixé dépend de la formation offerte par l'institution et les objectifs à atteindre tracés au préalable.

Généralement la simulation dure 40 heures, divisée en quatre phases :

La première phase comprend 5 heures consacrées à la mise en place du lieu thème où se déroule la simulation, choisir le décor, identifier la situation géographique (dans un espace fermé ou dans espace ouvert, dans une forêt, au bord de la mer, dans une entreprise…) et choisir les noms des lieux…

La deuxième phase comprend 5 heures également consacrées à distribuer les rôles des personnages qui incarnent les rôles ainsi que les portraits qui leur conviennent (portrait physique et portrait moral).

La troisième phase comprend 20 heures destinées aux simulations proprement dites à savoir les différents événements.

La quatrième et dernière phase comprend 10 heures consacrées à la mise en place d'histoires que peuvent rencontrer les personnages dans la vie quotidienne comme le décès, le mariage…

1.6.1.b.3 La passation des activités :

Il n' y a pas de modalités de travail fixes et communes à suivre pour chaque simulation. Celles- ci changent d'une activité à une autre, en fonction de l'objectif de la formation. Le travail lui aussi peut être individuel, en tandem ou en groupe. L'enseignant est le maître à bord, il peut intervenir au moment propice pour réguler la situation et afin d'éviter toute sorte de déviation ou un hors sujet par les apprenants. L'enseignant intervient donc pour donner des conseils, des recommandations et pour négocier avec les apprenants acteurs.

1.6.1.b.4 L'effectif de la simulation :

1.6.1.b.4.a Le personnel participant :

Le nombre de participants change lui aussi selon la simulation à effectuer, on peut avoir un bon nombre comme on peut avoir un petit nombre de participants.

1.6.1.b.4.b Le personnel intervenant :

Il varie également selon la simulation à effectuer. On peut avoir un seul enseignant intervenant, médiateur ou plusieurs qui gèrent le déroulement de la simulation.

1.6.1.b.4.c Les tâches réalisées par les apprenants :

Lors d'une simulation, on vise généralement la compétence orale. En effet, l'apprenant est censé produire, comprendre et interagir à l'oral. Ce genre d'activité lui permet de développer la compétence orale et de l'utiliser dans des situations imprévisibles de la vie quotidienne. Or, au cours de la même simulation l'apprenant peut être confronté à des situations où il doit lire un verdict, rédiger une lettre administrative ou un PV…

En somme, les jeux de rôle tout comme les simulations représentent une source de créativité, ils contribuent à l'acquisition d'une compétence orale en FLE. Toutefois, rares sont les enseignants qui font recours à ce genre d'activités, ils utilisent plus au moins les jeux de rôle mais rarement voire jamais de simulations. Les activités en question, précisément les simulations demandent beaucoup d'efforts, de matériels et une longue durée pour les mettre en place dans une classe de langue.

Il aura fallu donc, l'avènement de l'approche communicative et l'entrée en matière des documents authentiques dans la classe de langue, pour donner à la compétence orale la place qui devait être la sienne. En effet, l'approche communicative a contribué à lui accorder la primauté et à la placer au centre du processus d'apprentissage. La phase de compréhension orale se situe, donc, au début du processus d'apprentissage des nouveaux actes de langage. Le postulat fondamental de l'approche communicative consiste en l'apprentissage d'une langue. En d'autres termes, à apprendre à communiquer, à adapter son comportement, selon une situation donnée. La notion d'analyse des besoins, prise en compte, au préalable, permet aux concepteurs de mettre

en place un enseignement/apprentissage. De ce fait, le contenu du programme doit viser des objectifs de la compétence orale qui vont répondre aux objectifs spécifiques de l'apprenant après l'analyse de ses besoins. La compétence orale est l'une des étapes fondamentales de la communication et ne peut être laissée au hasard. Dans l'acquisition de la langue étrangère, la compréhension précède l'expression.

Les travaux de la psychologie cognitive à la fin des années 1970 ont incité les psycholinguistes à attacher plus d'importance aux recherches sur le processus mental de la compréhension orale. Pour eux, la compréhension orale n'est pas une simple activité de réception passive des informations comme on l'a souvent considérée, mais un processus actif. Le sujet devient un agent actif de la communication, un partenaire dans la négociation du sens ou du message communiqué. Pour cela, il doit passer par la sélection, encodage, stockage et reconstitution des informations. En outre, il doit utiliser les stratégies d'écoute adéquates, qui lui permettent de traiter l'information et trouver le sens en faisant appel à ses connaissances antérieures. Dans l'enseignement/apprentissage de la compétence orale dans les approches communicatives, l'accent est mis davantage sur l'acquisition d'une compétence de communication. Celle-ci vise, en premier lieu, à faire acquérir à l'apprenant, des stratégies d'écoute, en second lieu, la compréhension de l'énoncé à l'oral, tout en lui accordant une attention spéciale. Celui-ci joue un rôle central dans son apprentissage, autrement dit, il faut le doter de moyens lui permettant de comprendre et de produire, dans une situation de communication réelle.

Malgré le dévouement de l'approche communicative à installer une compétence de communication, on lui reproche le fait de ne pas prendre en considération la dimension phonétique comme le souligne L. Porcher: *« les manuels élaborés à partir des théories communicatives abandonnent la partie phonétique […] Ce phénomène s'explique difficilement ; peut-être la phonétique avait-elle une allure de rigueur telle qu'on ne savait pas comment la plier à l'individualité de l'élève. Celui-ci était en tout cas, bel et bien abandonné à lui-même pour l'apprentissage phonétique ».*

Nous pensons que la négligence de l'enseignement de la phonétique est problématique. En effet, la phonétique est indispensable dans l'enseignement/apprentissage du FLE.

Aussi, l'apprenant doit-il délimiter et identifier les sons pour pouvoir comprendre l'oral d'abord et de le produire ensuite. S'il n'existe pas de cours de phonétique, l'enseignant serait-il en mesure de corriger ses apprenants ? Les apprenants peuvent-ils se corriger au cours d'un jeu de rôle ou au cours d'une simulation ? Cette correction suffit-elle pour doter les apprenants d'une bonne prononciation ?

Nous estimons que non, l'exemple suivant justifie notre réponse. Les étudiants de première année licence de français suivent un module de phonétique, malgré cela nous sommes confrontés souvent à des étudiants ayant d'énormes problèmes de prononciation dans le module de l'oral, citons à titre d'exemple : au lieu de dire vous, ils disent « ve », au lieu de dire directeur, ils disent « dérecteurs »…

Avec des cours de phonétique, on rencontre ce genre de problèmes, donc quels résultats peut-on récolter sans cet enseignement ?

Pour conclure, on peut dire que la compétence orale se situe au cœur de l'apprentissage de la langue dont elle constitue l'un des maillons essentiels, selon les approches communicatives.

1.7 La compétence orale et l'approche actionnelle :

Les prémices de l'approche actionnelle reviennent à John Dewey. C'est au 19 ème siècle que ce philosophe américain a mis en place sa propre théorie « Learning by doing » dans le système éducatif. C'est à partir de cette réflexion que les méthodologues ont puisé pour élaborer la pédagogie active et la pédagogie du projet.

Le principe de Jhon Dewey se résume ainsi, l'apprenant est un acteur actif, il ne doit pas compter exclusivement des cours des enseignants mais il doit participer à son apprentissage, en représentant ce qu'il a vécu dans la vie quotidienne.

Actuellement, une nouvelle tendance s'est répandue et qui a pris le devant dans le milieu didactique, on parle de l'approche actionnelle, appelée également « perspective actionnelle ».

Le mérite de la mise en place de l'approche actionnelle revient au Cadre Européen Commun de Référence (CECR) (2001). En effet, l'approche actionnelle est prônée par le CECR (2001 :15) qui la définit ainsi :

> *« Un cadre de référence pour l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation des langues vivantes, transparent, cohérent et aussi exhaustif que possible, doit se situer par rapport à une représentation d'ensemble très générale de l'usage et de l'apprentissage des langues. La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel 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 à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. »*

Nous allons résumer dans ce qui suit les principales caractéristiques de l'approche actionnelle.

On se sert de la langue pour réaliser des actes de communication. Ces derniers sont généralement de deux ordres soit externes soit internes. Pour ce qui est des actes de communication externes, nous citerons quelques exemples qui les représentent : établir des contacts avec des personnes dans le domaine professionnel, animer une réunion, présenter une conférence…

Pour ce qui relève de l'interne ou du privé consiste par exemple à présenter à un ami des félicitations, présenter des condoléances…

Les activités langagières font partie des actes de communications. Elles englobent la réception, la production, l'interaction et la médiation.

Pour la réception, on vise la compréhension orale et la compréhension écrite. Pour la production, on fait allusion à la production orale en continu, à la production orale en interaction sans oublier la production écrite. Quant à la médiation, elle englobe et la réception et la production. Elle relève de tout moyen permettant la facilitation d'échange entre des personnes n'ayant pas la possibilité d'échanger sans difficulté. Dans ce cas de figure, ils doivent recourir à des personnes médiatrices pour leur traduire des propos par exemple, façon de faciliter et de poursuivre l'échange.

Pour réaliser une activité langagière, l'apprenant doit être doté d'une compétence de communication. Cette dernière englobe des composantes à savoir la composante linguistique, la composante sociolinguistique et la composante pragmatique. Nous avons traité les composantes de la compétence de communication de façon détaillée dans le chapitre 1.

L'activité langagière s'inscrit dans un contexte donné. Le CECR estime que la langue peut être utilisée dans un domaine personnel, dans un domaine public, dans un domaine éducationnel ou bien dans un domaine professionnel. A travers les actes de communication, nous réalisons des tâches. La tâche est la notion clé de l'approche actionnelle. Selon le CECR (2001 : 121)

> *« Les tâches ou activités sont l'un des faits courants de la vie quotidienne dans les domaines personnel, public, éducationnel et professionnel. L'exécution d'une tâche par un individu suppose la mise en œuvre stratégique de compétences données, afin de mener à bien un ensemble d'actions finalisées dans un certain domaine avec un but défini et un produit particulier […]La communication fait partie intégrante des tâches dans lesquelles les participants s'engagent en interaction, réception, production, compréhension ou médiation ou une combinaison de deux ou plus de ces activités »*

L'approche communicative accorde beaucoup d'importance aux actes de parole. Ces derniers sont dépourvus de sens dans l'approche actionnelle sauf s'ils sont inscrits dans un contexte social.

L'objectif majeur de l'approche communicative est de former un apprenant communicateur. Ce dernier a le rôle d'un acteur social dans l'approche actionnelle. Pour avoir ce statut, l'apprenant est censé agir avec les autres apprenants tout au long de sa formation. Pour que cela se réalise, on doit lui procurer des situations nommées « co-actions » par Puren (2012 : 12) qui les définissent comme : *« Ces situations sont définies comme une action collective à finalité collective – elle vise la formation de l'acteur social – et à objectif(s) collectif(s) – le résultat ou le produit recherché intéressant le groupe-classe en tant que tel ».*

Ainsi, l'approche actionnelle favorise le travail en groupe et les dimensions collectives pour réaliser un projet. C'est le facteur social qui tranche entre la simulation et la co-action et par conséquent entre l'approche communicative et l'approche actionnelle.

Autrement dit, dans l'approche actionnelle, les apprenants doivent agir ensemble afin d'accomplir des actions authentiques.

De surcroît, on ne se contente pas du moment où des interactions momentanées comme le souligne l'approche communicative mais on s'intéresse plutôt au continu et aux perspectives. En effet, l'un des principes de l'approche actionnelle est de former des apprenants ayant un niveau en langue étrangère lui permettant de s'intégrer facilement dans la communauté européenne, au cas où ils veulent continuer leurs études ou promouvoir leurs compétences professionnelles à l'étranger.

2. La composante orale dans les différents modèles didactiques :

Nous allons aborder à présent les modèles théoriques liés à l'enseignement de l'oral réalisés par les différents chercheurs.

Comme nous l'avons cité supra, plusieurs recherches ont été réalisées dans le domaine de l'oral. A cet effet, plusieurs modèles didactiques de l'enseignement de l'oral ont été mis en place par les chercheurs.

Avant d'aborder les modèles didactiques de l'oral, il nous parait nécessaire de définir le modèle didactique.

Messier (2004 : 38) le définit ainsi : « *Le modèle didactique reflète une image de la réalité, et plus particulièrement, celle de la situation pédagogique qui est le cadre dans lequel se réalisent les processus d'enseignement et d'apprentissage* ».

De leur côté, Lafontaine et Préfontaine (2007 : 53) le définissent comme : « *Un système qui simplifie la réalité et qui représente une synthèse de l'objet à l'étude* ».

Le modèle didactique rend donc l'enseignement plus facile. Toutefois, les modèles didactiques proposés par les différents chercheurs ne sont pas exhaustifs. Chaque modèle avantage des éléments et désavantage d'autres, c'est la raison pour laquelle les modèles didactiques sont en perpétuel développement. Il est nécessaire de souligner que les modèles didactiques sont proposés à titre indicatif, chaque acteur pédagogique a la possibilité de l'adapter en fonction de l'objectif tracé.

2.1 Le modèle didactique de l'enseignement de l'oral de Dolz et Schneuwly « les modèles didactiques des genres » (1998) :

Le modèle didactique proposé par les deux auteurs est basé sur l'enseignement des genres oraux. Ce modèle est présenté sous forme de séquences didactiques. Ces dernières reposent sur deux éléments de base. Dolz et Schneuwly (1998 :92) affirment que : *« le travail sur les genres oraux se fait toujours à deux niveaux : niveau de la communication et niveau de la structuration d'une activité ».*

Commençons d'abord par le premier élément, le niveau de communication consiste à réaliser une activité langagière par laquelle l'apprenant est censé utiliser la parole dans différentes situations de communication.

On entend par la structuration d'une activité, c'est comment rendre la prise de parole un moyen de développement de la compétence langagière chez l'apprenant.

Les deux auteurs (1998 :93) soulignent ; *« de faire de la parole sous de multiples formes, un objet d'enseignement/ apprentissage autonome ».*

Ainsi, l'apprenant doit être doté d'éléments de base pour réaliser les différents actes de parole dans des situations de communication diverses. Les auteurs considèrent que la parole est un objet de travail scolaire, à cet effet, elle doit être travaillée et retravaillée dans ses différents aspects.

Les deux éléments de base constituent la séquence didactique proposée par Dolz et Schneuwly. Cette dernière est considérée comme un modèle d'enseignement de l'oral par les deux auteurs. Ils la définissent ainsi (1998 : 93) : *« une séquence didactique est un ensemble de périodes scolaires organisées de manière systématique autour d'une activité langagière (exposé, débat public, lecture à d'autres, performance théâtrale) dans le cadre d'un projet de classe ».*

Le schéma ci- dessous représente le modèle didactique de Dolz et Schneuwly.

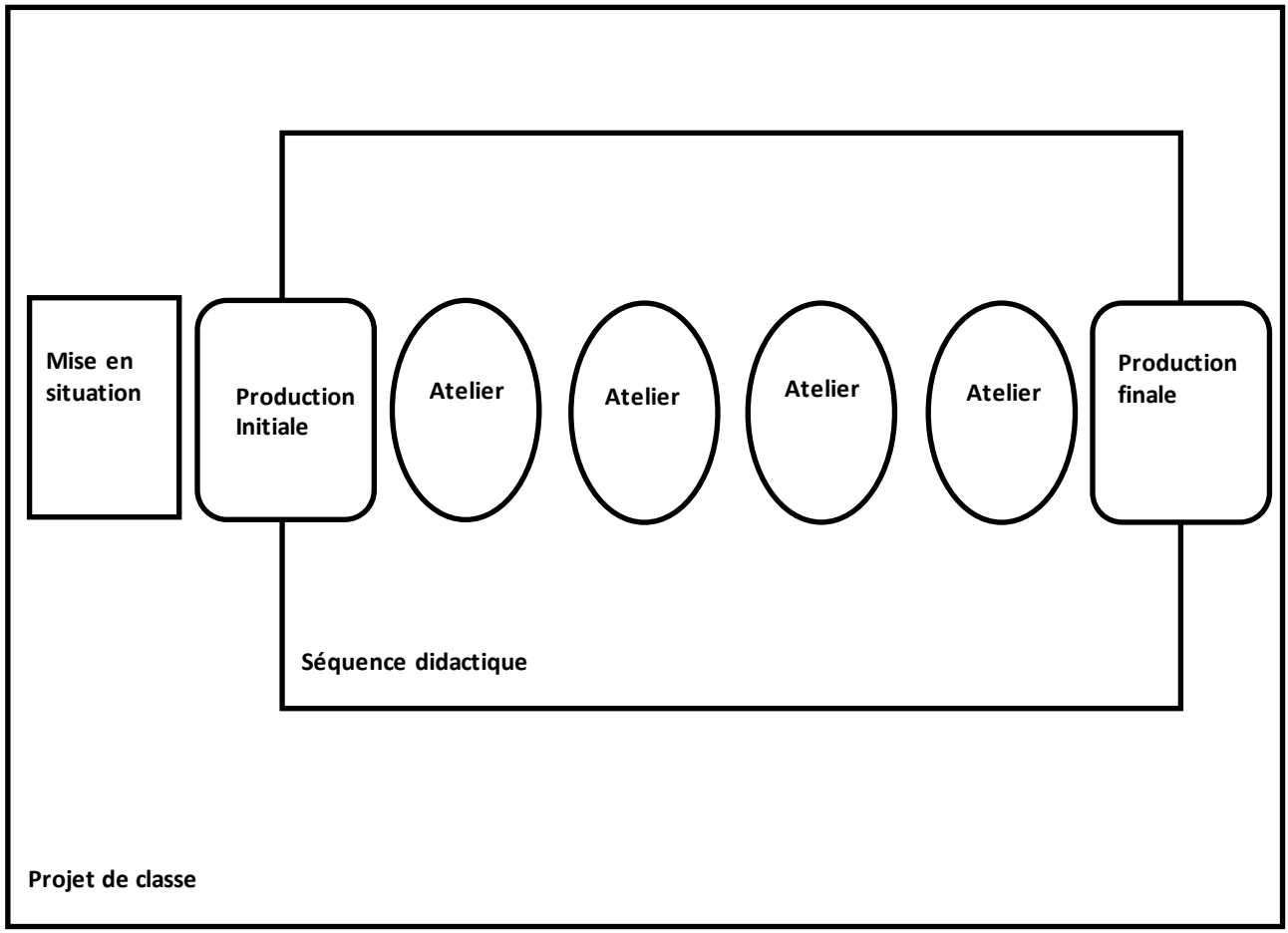


Figure 1 : Séquence d'enseignement de l'oral de Dolz et Schneuwly (1998)

A partir du schéma, la séquence didactique est composée de trois éléments et le contenu varie selon le genre oral enseigné.

Le premier élément de la séquence didactique est appelé « *la mise en situation* », elle est considérée comme la case de départ autour de laquelle se construit la séquence didactique.

Selon les deux auteurs (1998 :95) : *« la mise en situation est un moment pendant lequel la classe construit une représentation de la situation de communication et de l'activité langagière à accomplir, sachant que cette activité sera précisément l'objet d'un enseignement/ apprentissage».*

A partir de cette citation, nous constatons que la mise en situation se compose de deux éléments.

Le premier élément renvoie à la définition de l'activité langagière : dans quelle situation de communication se réalise t- elle ? Autrement dit, quels sont les acteurs de cette activité (producteur (s) / récepteur (s)) ? Quel est le contexte de la communication ? Quelles sont les modalités de la réalisation ?

Quant au deuxième élément de la mise en situation, il renvoie à la définition des différents éléments qui seront traités lors de la séquence et en reconnaître leurs importances.

Le second élément de la séquence didactique a pour nom *« La production initiale »*, comme son nom l'indique, l'apprenant réalise le premier jet de l'activité. Cette première production est le fil d'Ariane qui permet à l'enseignant d'une part, et après constatation de recenser les éléments qui feront l'objet d'enseignement dans la séquence didactique à travers les ateliers formatifs et d'autre part, de reconnaitre les représentations que se font les apprenants sur l'activité langagière.

Dolz et Schneuwly (1998 :96) définissent la production initiale ainsi : *« les élèves tentent une première réalisation de l'activité langagière, objet de la séquence, et révèlent ainsi pour eux-mêmes et pour l'enseignant les représentations qu'ils se font de cette activité »*.

Du côté des apprenants, la production initiale est une étape importante car elle permet de matérialiser les éléments de la mise en situation. De plus, c'est une phase de découverte pour les apprenants car elle leur permet de mobiliser les connaissances antérieures, de recenser ce qu'ils savent déjà (les connaissances) et ce qu'ils ne savent pas (les lacunes).

Les éléments recensés rendent les objets d'enseignement de la séquence didactique plus claire, autrement dit, c'est à partir du recensement effectué que l'enseignant peut définir les objets d'enseignement de la séquence didactique.

« Les ateliers » est le nom du troisième élément de la séquence didactique. L'atelier est une phase d'enseignement dont le contenu diffère d'un genre oral à un autre et d'un groupe de classe à un autre. En effet, l'élaboration de l'atelier repose d'une part, sur les lacunes des apprenants répertoriées lors de la production initiale et d'autre part, sur les objets qui s'avèrent nécessaires dans l'enseignement/ apprentissage du genre oral.

Chaque objet d'enseignement doit être abordé isolément et de façon détaillée.

Selon Dolz et Schneuwly (1998), il existe trois approches didactiques dans les ateliers. La première consiste à observer et analyser les documents oraux (écoute et compréhension). La seconde est consacrée à la préparation de la production de l'activité langagière traitant les différents éléments, par le biais d'exercices. La troisième consiste à produire des activités langagières simples pour se préparer à la production finale.

Le dernier élément de la séquence didactique est nommé « *la production finale* », l'apprenant doit réinvestir tous les savoirs appris tout au long de la séquence didactique, pour produire le genre oral dont il était question au début. Il s'agit donc de l'interaction entre les connaissances antérieures de l'apprenant et les connaissances apprises dans les ateliers.

Dolz et Schneuwly (1998 : 94) soulignent que : *« la production finale permet de mettre en pratique et d'intégrer les savoirs élaborés et les divers outils sémiotiques appropriés abordés dans les ateliers »*.

Cette partie de la séquence sert à discerner les apprentissages accomplis et par les apprenants et par les enseignants. Pour vérifier cela, l'enseignant peut recourir à l'évaluation.

2.2 Le modèle didactique de Lafontaine (2001) :

A la suite des modèles didactiques des genres de Dolz et Schneuwly un autre modèle de l'enseignement de l'oral a vu le jour par Lafontaine (2001). Après une étude du modèle précédent, la chercheure a avantagé quelques éléments et a désavantagé d'autres, en avançant quelques critiques. Elle souligne (2007 : 52) que : *« Ces modèles didactiques, certes très intéressants, s'avèrent plutôt limités, car ils ne rendent compte que d'une composante de l'oral : les genres et leurs spécificités »*.

L'auteure trouve que le modèle de Dolz et Schneuwly est intéressant dans la mesure où il correspond parfaitement aux normes du modèle didactique : il n'est pas ambigu, il est facile à comprendre par tout lecteur, il y a une progression entre les différentes étapes de la séquence didactique. Toutefois, l'auteure considère que le modèle de Dolz et Schneuwly n'est pas exhaustif car il lui manque des éléments prépondérant de la didactique de l'oral. Lafontaine souligne (2001 : 112) que : *« le modèle ne facilite pas*

l'exploration et la compréhension par la sélection d'éléments significatifs et importants dans le processus de la communication orale ».

Elle estime que le modèle de Dolz et Schneuwly est dépourvu des composantes propres à la communication orale à savoir : l'écoute, la prosodie…

Lafontaine s'est inspirée des chercheurs suisses Dolz et Schneuwly pour mettre en place son propre modèle de production orale. Son modèle est plus développé car elle traite l'oral dans ses deux dimensions : *l'oral comme médium d'enseignement* et *l'oral comme objet d'enseignement.*

Le schéma ci- dessous représente le modèle didactique de Lafontaine.

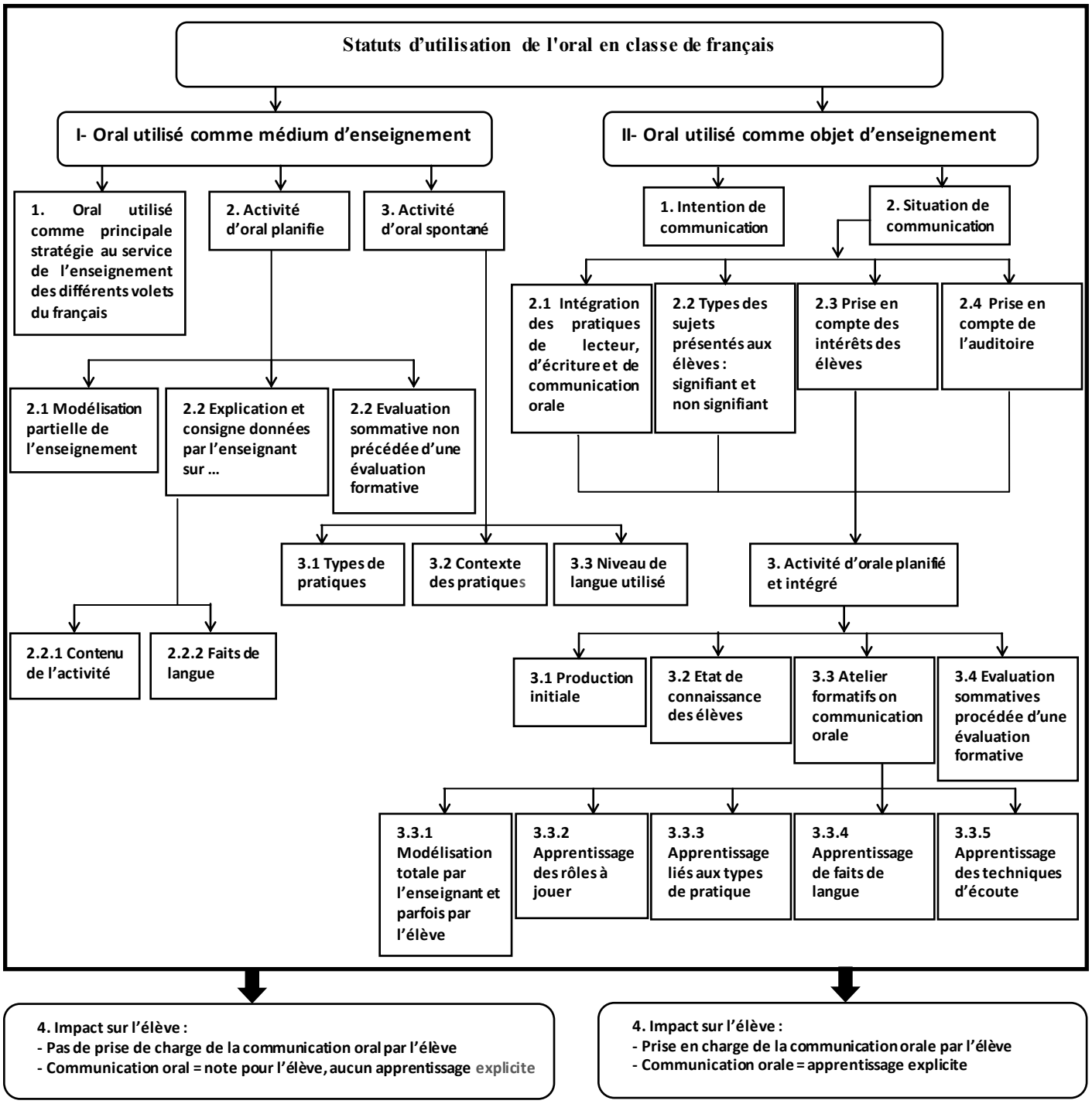


Figure 2 :Modèle didactique de la production orale en classe de français au secondaire de Lafontaine (2001)

2.2.1 Oral médium d'enseignement :

L. Lafontaine (2007 :11) le définit comme : *« un oral plutôt utilitaire et non enseigné pour lui-même mais utilisé à d'autres fins »*. Il est omniprésent lorsque le locuteur veut transmettre un message. Il est utilisé pour communiquer avec ses apprenants dans différentes situations de classe : expliquer une consigne, répondre à une question. Dans ce type d'oral, on s'intéresse plutôt à la transmission du message et non pas à la façon dont il est exprimé.

Lafontaine (2001) énumère trois manières d'utilisation de *l'oral médium d'enseignement*. Il peut être utilisé au service des notions à enseigner, lors des activités d'oral planifié comme il peut être au cours des activités de l'oral spontané.

2.2.1.a L'oral au service des notions à enseigner :

L'oral au service des notions à enseigner veut dire l'oral moyen de transmission des savoirs quel que soit la discipline. En effet, quand on corrige un exercice de grammaire oralement, l'oral est considéré dans cette situation comme une stratégie d'enseignement.

2.2.1.b L'oral dans des activités formelles planifiées :

Quant à la deuxième utilisation, l'oral est utilisé dans les activités qui font partie du plan du cours prévu par l'enseignant. On se sert de l'oral dans plusieurs situations pour expliciter des consignes, des faits de langue, demandé aux apprenants de produire un genre oral sans enseignement préalable. Généralement les enseignants proposent des thèmes d'exposés à leurs apprenants, en leur demandant de présenter leurs travaux après un délai fixé, cependant, on ne leur donne pas la méthode comment exposer leurs travaux. L'enseignant pense que cela été fait précédemment et par d'autres enseignants.

2.2.2.c L'oral dans des activités spontanées :

Concernant la dernière utilisation de l'oral, dans certaines pratiques de classe, on fait appel à un oral spontané. Le recours en grand groupe réside dans les interventions disciplinaires, dans un amphi par exemple, lorsque les apprenants posent des questions sur des notions ambigües. Dans ce genre de situation, l'apprenant se prend en charge lui-même sans enseignement de l'oral au préalable.

2.2.2 Oral objet d'enseignement :

Revenons à présent, à la deuxième partie du modèle didactique, « *oral objet d'enseignement »,* la partie qui nous intéresse dans notre recherche.

L'oral objet d'enseignement requiert que les objectifs à atteindre ainsi que les compétences visées dans le développement de la compétence orale soient préalablement définis.

Comme son nom l'indique, oral objet d'enseignement, l'oral doit être enseigné et travaillé en classe et il doit également prendre sa place dans la séquence didactique.

Lafontaine (2001 : 210) affirme que : *« c'est à partir du moment où l'oral est considéré comme un objet d'apprentissage au même titre que l'écriture et la lecture qu'il est possible de faire réaliser de véritables apprentissages ».*

Les constituants du modèle didactique proposé par Lafontaine (2001) sont trois : l'intention de communication, la situation de communication et les activités d'oral planifié et intégré.

Nous allons essayer de définir chaque composante.

2.2.2.a L'intention de communication :

Du moment que Lafontaine s'est inspirée du modèle didactique de Dolz et Schneuwly, cette composante existe dans les deux modèles, de plus, les définitions se ressemblent, sauf que les appellations sont différentes, Dolz et Schneuwly la nomme « La mise en situation » .

Lafontaine (2007 : 15) définit l'intention de communication ainsi : *« le point de départ du projet, il s'agit du premier élément à clarifier avec les élèves, dès le premier cours. Ils doivent comprendre pourquoi ils communiquent oralement afin que la situation ait un sens et que le projet ne soit pas réduit à l'obtention d'une simple note ».*

Ainsi, définir l'intention de communication en début du projet, permet aux apprenants de reconnaitre l'intérêt d'apprendre l'oral, ce qui les motive à suivre le projet point par point, de mobiliser leurs connaissances antérieures et de réaliser les différentes activités.

Nous n'allons pas décrire l'intention de communication parce nous l'avons expliqué davantage dans le modèle de Dolz et Schneuwly.

2.2.2.b La situation de communication :

La situation de communication gravite autour de l'intention de communication. Elle n'a pas une seule signification et elle n'est pas l'équivalent du thème du projet. Au contraire, elle se compose de quatre aspects.

Le premier aspect consiste à introduire les différentes activités langagières : lecture, écriture, oral et d'établir les rapports entre elles. En effet, il existe une corrélation étroite entre les différentes activités. Pour pouvoir débattre un sujet d'actualité, il faut d'abord, lire un texte argumentatif ensuite, le comprendre pour pouvoir dégager sa structure, et enfin rédiger le même genre de texte. Cette démarche donne plus aux activités réalisées et pour les enseignants et pour les apprenants.

Le deuxième aspect consiste à diversifier les types de sujets entre *signifian*t et *non signifiant*. Lafontaine (2007 :15) souligne que :

> *« Les sujets signifiants sont des thèmes tirés de la vie courante, scolaire ou extrascolaire (sujet d'actualité, film, vie de l'élève à l'école, émission de télévision etc.) et du quotidien de l'élève (loisirs, sports, vie personnelle, etc) tandis que les sujets non signifiants relèvent de thèmes plus culturels (phénomènes, personnages célèbres, roman, etc) ou de l'actualité générale».*

Généralement, les sujets signifiants motivent les apprenants. Ce sont des sujets qui les intéressent parce qu'ils relèvent du centre de leurs intérêts. Par contre, les sujets insignifiants désintéressent la majorité des apprenants sauf les curieux qui veulent approfondir leurs connaissances. Malgré le désintérêt total des élèves vis-à-vis des sujets insignifiants, l'enseignant doit les proposer car ils permettent à l'apprenant d'enrichir sa vision et affronter les réalités du monde extérieur. Le choix des sujets signifiants et la manière de les enseigner reviennent à l'enseignant, c'est à lui de motiver ses apprenants et de rendre les sujets intéressants à leurs yeux.

Le troisième aspect consiste à prendre en considération le champ d'intérêt des apprenants. Lafontaine (2007 :15) énumère plusieurs manières d'y procéder.

Il s'agit d'abord, de programmer des activités de l'oral ayant la forme de l'oral public, c'est-à-dire, elles ont une relation avec le vécu des apprenants (demander son chemin, se présenter et présenter quelqu'un, remercier, etc). Ce type d'activité permet à l'apprenant de transférer ses apprentissages dans des situations de communications

diverses. De plus, ce genre d'activité favorise le travail de groupe, en effet, réaliser un débat d'idées requiert plusieurs participants.

Ensuite, de prévoir des activités à caractère ludique comme les jeux. Citons à titre d'exemple : incarner le rôle d'un personnage dans une pièce de théâtre, animer une émission de télévision, etc. Ce genre de pratique, motive les apprenants et amoindrit le taux de timidité chez eux.

Le dernier et le quatrième aspect à prendre en compte dans la situation de communication c'est de prendre en considération l'auditoire. Contrairement au rôle passif accordé à ce dernier dans les pratiques de l'oral comme médium d'enseignement, l'auditoire joue un rôle actif dans les pratiques de l'oral objet d'enseignement. En effet, les destinataires peuvent jouer plusieurs rôles, ils peuvent être observateurs, observer les communications de leurs pairs, prendre des notes, donner les points forts et les points à améliorer, poser des questions à la suite d'un exposé ou à la suite d'un débat, donner leurs points de vue, etc.

Comme conclusion, nous citerons les propos de Lafontaine (2007 : 16) à propos de la situation de communication : *« l'intégration des pratiques, les types de sujets présentés aux élèves, la prise en compte de leurs champs d'intérêt et celle de l'auditoire sont des éléments faisant partie intégrante de la situation de communication et ils ne peuvent être dissociés ».*

2.2.2.c Les activités d'oral planifié et intégré :

Lafontaine s'est inspirée des travaux de Dolz et Schneuwly sur l'intention de communication pour mettre en place les activités de l'oral planifié et intégré.

Pour élaborer ces activités, il faut suivre les étapes suivantes :

Tout d'abord, la production initiale, à partir de laquelle se greffe l'état des connaissances. Cette étape est primordiale car elle permet de diagnostiquer, les points faibles et les points forts des apprenants de la production initiale.

Ce diagnostic mène l'enseignant à définir les objectifs d'apprentissage. A partir de chaque objectif d'apprentissage se dessine un atelier formatif en communication orale suivie d'une évaluation formative.

Les ateliers formatifs traitent cinq points, la décision revient à l'enseignant de sélectionner ceux qui répondent aux objectifs fixés, de choisir l'ordre des ateliers et

d'attribuer la durée du déroulement de chaque atelier. Tous ces critères de sélection dépendent du niveau des apprenants ainsi que les objectifs d'apprentissage tracés.

Nous allons aborder les cinq thèmes traités dans l'atelier formatif.

L'enseignant peut sélectionner premièrement, le modelage total par l'enseignant ou par l'élève, en fonction de l'activité choisie. Lafontaine (2007 : 9) définit le modelage total ainsi : *« le modelage total suscite la réflexion sur la pratique, la capacité de cerner les forces et les faiblesses, la consolidation des apprentissages et surtout, favorise une interaction nécessaire entre l'enseignant et les élèves afin de maintenir l'engagement et d'engendrer une construction dialogique ».*

Le modelage total consiste d'abord, de réaliser un modèle par un ou des élèves avec ou sans enseignement d'une notion de l'oral. Ensuite, de relever les points faibles et les points forts du travail réalisé.

Le deuxième thème aborde des apprentissages et des rôles à jouer, nous visons ici, les activités de l'oral public cité plus haut à savoir : incarner le rôle d'un présentateur d'une émission, d'un animateur…

Le troisième atelier porte sur l'apprentissage lié au type de pratique. L'apprenant doit connaître les caractéristiques des différentes activités à réaliser. S'il va raconter une histoire, il devra connaitre le schéma narratif.

Le quatrième thème de l'atelier formatif, étudie les faits de langue ayant une relation avec les caractéristiques de l'oral. L'enseignant met l'accent sur le registre de langue, les éléments prosodiques et le non verbal.

Le cinquième atelier traite de l'apprentissage des techniques d'écoute. Il y a une corrélation étroite entre la production et la compréhension. Travailler l'écoute en classe est primordiale car elle permettra à l'apprenant de mieux prendre la parole.

Il existe plusieurs façons de travailler l'écoute comme par exemple : demander aux apprenants de poser des questions après avoir écouté leurs pairs, observer en écoutant les propos de l'autre, reformuler les propos de l'autre…

Il faut enseigner aux apprenants les différentes stratégies d'écoute car elles sont le pivot de la compréhension orale, Lhote (1995), Cornaire et Germain (1998), Dumais (2012). (Voir chapitre 1)

En somme, il est à noter que l'ordre des ateliers n'est pas important, c'est à l'enseignant de choisir par quoi commencer et de sélectionner les ateliers en fonction de l'objectif d'enseignement à atteindre.

Tous ces ateliers font l'objet de deux évaluations dans les deux compétences orales : compréhension et production, la première est formative tandis que la deuxième est sommative. En effet, l'évaluation formative est tout le travail effectué lors des ateliers, retour sur les points faibles et les points forts, la réalisation des apprentissages, les faits de langue, la pratique et l'écoute. Même si les élèves n'ont pas eu l'occasion de produire ou même de comprendre, ils apprennent de différentes façons soit par l'observation, soit par les commentaires. Nous nous référons à Lafontaine (2007 : 20) qui dit à ce propos : *« N'oublions pas que les élèves apprennent de différentes manières : dans l'action, par imitation et par observation »*.

En conclusion, cette approche didactique de l'oral développe la compétence orale chez l'apprenant. Il peut prendre en charge sa communication orale. En effet, l'apprenant peut communiquer dans différentes situations de communication (débattre un sujet, donner son point de vue, raconter un événement, raconter une histoire, exposer un travail…). En outre, il saura adapter son discours, en utilisant les différents éléments prosodiques, le débit, la voix, le registre de langue, les attitudes en fonction de la situation de communication.

2.3 La séquence d'enseignement de l'oral de Lafontaine (2007) :

Lafontaine (2007) a mis en place des séquences d'enseignement de l'oral, dans son ouvrage : *Enseigner l'oral au secondaire.* Pour la conception de la séquence d'enseignement, elle s'est inspirée de son modèle didactique (2001). La séquence didactique est donc une continuité des travaux réalisés en 2001.

Plusieurs objectifs sont tracés par la chercheure, elle veut que l'oral soit un objet d'enseignement au même titre que l'écrit. De plus, un vrai enseignement de cette partie de la didactique doit être réalisé, par le biais des activités.

Le schéma ci – dessous représente la séquence d'enseignement de Lafontaine (2007)

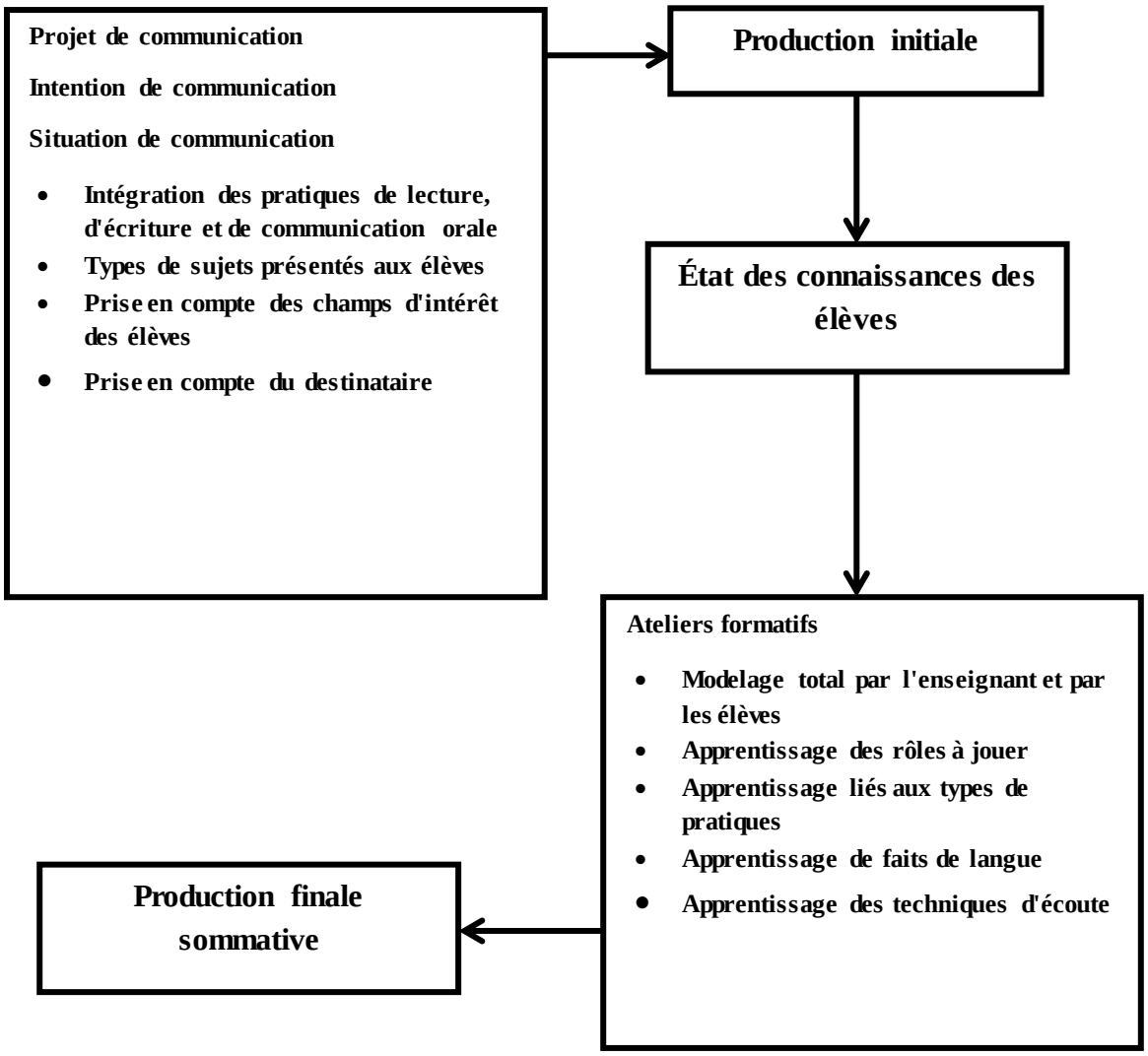


Figure 3 : Séquence d'enseignement de l'oral Lafontaine (2007)

La séquence d'enseignement est constituée de quatre étapes à savoir : la production initiale, l'état des connaissances des élèves, les ateliers formatifs et la production finale sommative.

Nous avons évoqué toutes ces notions plus haut dans (le modèle didactique de Lafontaine (2001) : oral objet d'enseignement).

2.4 Les ateliers formatifs Dumais et Lafontaine (2014) :

Après les ateliers formatifs de Dolz et Schneuwly (1998), Lafontaine (2007) a proposé des ateliers formatifs dans la séquence d'enseignement, en évoquant les cinq thèmes qui pourraient être abordés. Dumais et Lafontaine (2014), pour éviter les séquences d'enseignement qui pourraient être longues et lourdes, ont élaboré dix-huit ateliers formatifs pour l'enseignement de l'oral. Ces derniers correspondent à une structure à suivre pour enseigner les différents objets de l'oral.

Nous allons d'abord définir l'atelier formatif, ensuite, présenter ses étapes, puis aborder comment on peut l'intégrer à l'enseignement de l'oral.

Dumais et Lafontaine (2014 : 13) définissent l'atelier formatif ainsi :

> *« Un atelier formatif est une situation d'enseignement/apprentissage pouvant varier de quelques minutes à plusieurs périodes de l'horaire scolaire, selon le contenu enseigné et le rythme des élèves. Un seul objet d'enseignement/apprentissage est travaillé par atelier formatif et tous les objets de l'oral peuvent être enseignés à l'aide de cette démarche d'enseignement. L'atelier formatif peut être utilisé pour enseigner l'oral au primaire, au secondaire et à la formation des adultes, autant avec des élèves en difficultés qu'avec des élèves doués ».*

Les deux auteurs estiment que l'oral est un objet d'enseignement. Pour ce faire, il faut proposer des démarches et des méthodes d'enseignement.

2.4.1Les étapes de l'atelier formatif :

L'atelier formatif comporte six étapes à savoir : l'élément déclencheur, l'état des connaissances, l'enseignement, la mise en pratique, le retour en grand groupe et l'activité métacognitive. Tous ces éléments préconisent un véritable enseignement / apprentissage de l'oral.

2.4.1.a L'élément déclencheur :

Cette étape de l'atelier consiste à présenter l'objet d'enseignement de l'oral, par différentes manières :

- Un contre-exemple : il est considéré comme un élément déclencheur. Comme son nom l'indique, il déclenche la situation de communication et incite les apprenants à réagir.

- Un bon exemple : il sert à faire la comparaison entre le mauvais et le bon exemple. Ce travail permet de créer le débat en classe.

Dans cette étape de l'atelier formatif et pour présenter l'objet d'enseignement, l'enseignant peut recourir soit à des enregistrements audio, audio-visuels ou un des modelages réalisés soit par l'enseignant soit par les apprenants.

2.4.1.b L'état des connaissances :

Cette étape permet d'une part, de dégager les points faibles et les points forts de l'élément déclencheur. La rediffusion de ce dernier est vivement conseillée, pour des résultats plus fiables. D'autre part, de faire le point sur les connaissances antérieures des apprenants, sur leurs représentations ainsi que sur l'objet d'enseignement.

2.4.1.c L'enseignement :

Cette étape est très importante, du moment que l'on considère que l'oral est un objet d'enseignement. Il s'agit donc d'enseigner véritablement l'oral dans toutes ses dimensions ; en traitant toutes ses composantes et dans différentes situations de communication.

2.4.1.d La mise en pratique :

Pour que l'enseignement de l'objet de l'oral se concrétise. Les apprenants doivent le mettre en pratique dans différentes activités, en petits groupes ou en grands groupes, en réinvestissant tous les éléments appris dans l'étape d'enseignement.

2.4.1.e Le retour en grand groupe :

Un retour en groupe s'avère indispensable, il joue le rôle d'une synthèse. Il permet de vérifier si les apprenants ont bien saisi l'objet de l'oral travaillé ou pas.

2.4.1.f L'activité métacognitive :

L'activité métacognitive se présente sous plusieurs formes : journal de bord, fiche réflexive…l'activité métacognitive peut être réalisée en classe comme elle peut être réalisée en dehors de la classe.

Elle a pour rôle de consolider les apprentissages car elle permet à l'apprenant de réfléchir sur son apprentissage : qu'est-ce qu'il a acquis et ce qu'il lui manque à acquérir. La métacognition est donc une sorte de bilan des apprentissages et pour les apprenants et pour les enseignants.

2.4.2 Intégrer l'atelier formatif à l'enseignement de l'oral :

Dumais et Lafontaine (2014) ont énuméré trois types d'utilisation de l'atelier formatif pour l'enseignement de l'oral.

2.4.2.a L'enseignement de l'oral ponctuel :

Ce type d'enseignement répond aux besoins spécifiques des apprenants. Les enseignants sont conscients des lacunes de leurs apprenants en matière d'oral. Ces derniers éprouvent d'énormes difficultés dans les différentes situations de communication. Le rôle de l'enseignant est de minimiser ces difficultés. Au lieu que l'enseignant s'attarde à enseigner chaque élément en lui consacrant toute une séquence didactique, étalée sur plusieurs séances, il peut recourir à un enseignement de l'oral ponctuel. Pour mieux comprendre ce type d'enseignement, nous vous présentons l'exemple suivant : dans les différentes prises de parole, l'enseignant se rend compte que ses apprenants ont du mal à utiliser l'auxiliaire être et avoir, l'apprenant dit par exemple : « j'ai parti voir l'enseignant ». A partir de cette constatation, l'enseignant programme un atelier formatif ayant pour titre « l'emploi de l'auxiliaire être et avoir dans une communication orale ». Cet atelier fera l'objet de l'utilisation de ces auxiliaires dans différentes situations de communication en classe et en dehors de la classe.

2.4.2.b L'enseignement de l'oral pragmatique :

L'autre manière d'enseigner l'oral par le biais de l'atelier formatif consiste à enseigner les actes de parole dans une perspective pragmatique, autrement dit, enseigner l'oral à partir des actes de parole tirés de la vie quotidienne : demander son chemin, réserver une chambre d'hôtel, prendre un rendez-vous, présenter quelqu'un, demander une information…dans le cadre d'un oral pragmatique (pratique).

Dans son ouvrage, *une didactique de l'oral du primaire au lycée,* B. Maurer (2001) définit les actes de parole et évoque leur importance dans l'enseignement de l'oral.

L'auteur définit les actes de parole (2001 : 49) ainsi : *« les actions que nous réalisons quand nous prenons la parole, porteuse de la dimension de faire qui existe dans le dire : ces actes de parole sont extrêmement nombreux et variés : promettre, féliciter, insulter, saluer, se présenter, demander une information, décrire, qualifier, s'étonner, se plaindre, se moquer, constater, expliquer, donner un exemple, etc. ».*

Pour ce qui est de l'importance des actes de parole, dans l'enseignement de l'oral, l'auteur affirme que (2001 :51) « *l'étude de la manière dont les actes de parole sont réalisés peut constituer le fondement d'une didactique de l'oral qui trouve là une unité d'étude simple* ».

Les actes de parole préparent le terrain à l'apprenant pour produire les différents genres oraux. Ils constituent un excellent moyen de comprendre les conventions de communication et apprendre à les utiliser dans les différentes situations de communication.

Pour appuyer nos propos, nous nous référons à l'exemple donné par Maurer (2001 :49) :

> « *Convaincre est en fait une situation discursive complexe dont la mise en œuvre n'est possible qu'à partir du moment où le sujet a la maitrise relative des divers actes de parole requis par l'argumentation. Ainsi, pour convaincre, il faut d'abord savoir exprimer son opinion, puis signifier qu'on est d'accord ou pas avec son interlocuteur- et le faire en des termes acceptables par ce dernier -, et savoir au besoin, formuler un conseil* ».

Les actes de parole constituent donc le pivot de toute communication orale, il faut les enseigner aux apprenants. Cependant, il ne faut pas donner une liste d'actes de parole aux apprenants et leur demander de les apprendre par cœur. L'apprenant doit savoir, quel acte de parole utiliser dans telle ou telle situation et comprendre pourquoi l'utiliser. L'enseignant peut recenser les situations problèmes de ses apprenants, nous citons l'exemple suivant : pour demander une réponse, l'enseignant remarque que ses apprenants donnent des ordres à leurs camarades : « Réponds à ma question ». Dans ce cas, l'enseignant attire l'attention de ses apprenants sur cette situation de communication, il enseigne à ses apprenants la manière la plus adéquate de demander à quelqu'un de répondre à une question, en proposant un atelier formatif sur l'acte de parole « Répondre à une question ». L'atelier formatif doit répondre aux six étapes cités supra, il a pour objectif : savoir utiliser l'acte de parole dans divers contextes.

2.4.2.c L'enseignement de l'oral par les genres :

Une autre manière d'enseigner l'oral par le biais de l'atelier formatif est relative à son enseignement par les genres (le débat, l'exposé oral, le récit, etc.). Ce type

d'enseignement s'avère nécessaire pour le développement de la compétence orale chez les apprenants.

Pour enseigner le débat en classe, l'enseignant peut proposer des débats télévisés ou radiophoniques. Enseigner les genres oraux à partir de ces supports permet aux apprenants de reconnaitre tous les composants du débat et de réinvestir tous ces éléments pour produire le même genre de texte.

3. L'enseignement de l'oral et ses difficultés :

Plusieurs chercheurs se sont intéressés à l'enseignement de l'oral ces dernières années, surtout avec l'avènement des nouvelles approches didactiques. En effet, la didactique de l'oral occupe une place prépondérante dans l'enseignement du français, plusieurs avancées ont été réalisées à ce propos, cependant son enseignement demeure problématique. Rares sont les enseignants qui le pratiquent en classe de façon adéquate. Les enseignants se sentent en insécurité dans une situation de malaise et de désagrément en enseignant l'oral comme le confirme C. Weber (2006 : 31)

> *« Quand on pose la question aux professeurs de FLE, comment enseignez-vous l'oral ? Les réactions sont investies de questionnements d'incertitudes ou d'approximation. Disons le nettement : la perspective d'accompagnement de l'apprentissage de l'oral reste pour un bon nombre de professeurs de langue une pratique conflictuelle au quotidien dans l'espace-temps flou de la classe, où s'entremêlent pratiques globales ou incertaines… »*

Ainsi, pour la plupart des enseignants, l'oral reste un objet flou et ambigu (Dolz et Shneuwley 1998, Garcia Debanc 1999, Lafontaine (2000), Lafontaine et Préfontaine 2007). Les enseignants perdent les repères et ne savent pas comment s'y prendre pour l'enseigner. Certains pensent qu'il faut juste donner la parole sans enseignement préalable. D'autres considèrent la séance de l'oral comme une séance d'évaluation, ils donnent d'abord la parole à l'apprenant, ensuite, ils l'évaluent et le sanctionne sans le préparer à produire. Ce constat rejoint les propos de Lafontaine (2000 :43) qui souligne que : *« Les enseignants ne visent pas à développer chez les élèves des habiletés et des compétences durables et transférables»*

En somme l'enseignement de l'oral est très complexe, confus et ardu pour la plupart des enseignants comme le souligne Halté et Rispail (2005 : 12) *« l'oral a été depuis longtemps considéré comme un non objet, ni didactique ni pédagogique que l'on*

n'utilisait pas dans l'enseignement. Cependant, l'oral est aujourd'hui un domaine pas clairement identifié où l'on emmène avec soi ses préoccupations et que l'on a du mal à comprendre ».

3.1Les causes liées aux difficultés de l'enseignement de l'oral :

Plusieurs causes sont à incriminer et qui rendent l'enseignement de l'oral difficile. Parmi ces causes, nous citons d'abord les représentations des enseignants concernant l'enseignement de l'oral. Les enseignants considèrent que l'oral n'est pas un objet d'enseignement, il s'apprend d'une manière spontanée donc il n'exige pas un enseignement proprement dit. Cette vision n'est pas partagée par Perrenoud (1988) qui souligne qu' *: « une véritable maitrise de l'oral ne s'acquiert pas spontanément ».*

Les enseignants pensent que l'oral est un médium d'enseignement, il est important pour le bon déroulement d'une séance de français mais il ne s'enseigne pas, Messier (2007 : 48) : *« L'oral reste souvent une façon de mettre en place d'autres apprentissages tels que la lecture ou l'écriture sans pour autant qu'il fasse l'objet d'apprentissage spécifique ».*

Citons à titre d'exemple, la situation de l'enseignement de l'oral dans notre système éducatif, à partir des enquêtes que nous avons réalisées sur le terrain, lors de notre mémoire de magister(2008) nous avons pu relever les constatations suivantes :

90 % des enseignants du lycée reconnaissent n'avoir jamais programmé de séances de l'oral, tout au long de l'année, et 10 % d'entre eux déclarent qu'ils ont proposé ce genre d'activité.

Au lycée, il n'existe pas des séances de l'oral, les enseignants n'ont pas assez de temps pour les programmer, leur seule préoccupation est de terminer le programme, de plus, l'oral n'est pas évalué dans les examens y compris au BAC, c'est pour cette raison que les enseignants ne lui accordent pas une grande importance. Ce constat rejoint les propos de Lafontaine et Préfontaine (2007: 48) qui soulignent que : *« l'oral demeure l'élément le moins considéré dans l'enseignement du français »*

Dans le même ordre d'idées Perrenoud (1988) affirme que*: « ne pas évaluer l'oral est une façon de confirmer que c'est un apprentissage moins important que les autres ».*

Dans le cycle primaire et le cycle moyen, les enseignants ne consacrent pas de séances proprement dites à l'enseignement de l'oral. L'oral pour eux se limite à poser des questions pour voir si les apprenants ont compris la leçon ou pas. Donc, la seule occasion offerte à l'apprenant pour s'exprimer est le fait de répondre aux questions posées par l'enseignant. Cette méthode d'enseignement relève de la méthode directe. Une telle pratique ne constitue pas un bon enseignement/ apprentissage de l'oral. Ainsi, les apprenants ont du mal à exprimer leurs idées, à débattre des sujets d'actualité, à décrire des situations à comprendre des situations d'oral diverses parce qu'ils ne pratiquent l'oral. Or, la maitrise de l'oral s'acquiert par la pratique.

En définitive, le manque de pratique de l'oral en classe et en dehors de la classe est l'une des causes qui rend l'enseignement de l'oral difficile.

Parmi les raisons qui rendent l'enseignement de l'oral ardu est la distinction entre le code oral et le code écrit. Les enseignants éludent d'expliquer la différence entre les codes soit par méconnaissance, soit par peur d'aborder le sujet, Lafontaine (1995), Ce savoir essentiel entre l'oral et l'écrit, en enseignement de l'oral, est souvent négligé par les enseignants en raison d'un manque de connaissances ou tout simplement en raison de la peur d'aborder le sujet. Or, pour développer la compétence orale chez les apprenants, il est important de les sensibiliser à cette opposition comme le souligne Dourtreloux(1989 : 32) : *« On ne peut pas traiter dans la classe le langage oral de la même façon que le langage écrit ».*

Plusieurs paramètres peuvent détectés à l'oral et ne peuvent pas être décelés à l'écrit. Nous allons citer quelques-uns :

Parmi les paramètres est la possibilité de différencier les types de relations dans une communication. En effet, on a plus de chance à l'oral qu'à l'écrit, de reconnaître une relation familière d'une relation non familière entre les interlocuteurs à partir des attitudes, du registre de langue…

Un autre paramètre réside dans la capacité d'exprimer ses émotions en utilisant le para verbal (la mimique…)

Un autre élément est le fait de pouvoir d'adapter son discours à la situation de communication, de chercher les mots qui correspondent au contexte, de les organiser. Ces actions se réalisent sur le champ, tandis qu'à l'écrit, le scripteur n'a pas toutes ces possibilités. Il prend le temps de préparer son écrit, de chercher ses idées, de les organiser et enfin de rendre le produit fini mais il ne peut pas tout exprimer à l'écrit. Il ya des situations plus expressives à l'oral qu'à l'écrit.

L'oral est caractérisé par les disfluences et ce n'est pas le cas à l'écrit :

- L'appui du discours (« bon », « donc » et « voila »)
- Le faux départ « J'ai … on a des invités ce soir »
- La fragmentation du mot « c'est une très b- belle maison »
- L'hésitation « euh, muh »
- L'inachèvement « ne pas terminer sa phrase »
- Le mot incomplet « Ce livre est vraiment in »
- La répétition « je suis allée à à à l'école »
- La parenthèse « Elle déménage, personne ne sera surpris en Europe »
- L'autocorrection « C'est un beau… de beaux dessins »

L'enseignant de langue doit prendre en considération cette variation entre les codes, en enseignant l'oral. Perrenoud (1988 : 2) dans le même sens affirme que :

> *« La maîtrise de la langue orale n'est pas, d'un point de vue linguistique, la simple transposition de la maîtrise de l'écrit : les normes et contraintes syntaxiques et morphosyntaxiques sont différentes, compte tenu notamment du contexte, de la redondance, du texte à plusieurs voix (dialogue). Le travail du sens est différent puisqu'il y a interaction, donc feed-back, approximations successives en fonction des réactions de l'interlocuteur, possibilités de métacommunication, autrement dit de recherche d'un consensus sur le code, les règles et le sens de la communication. L'orthographe n'a qu'une importance marginale (pour les liaisons par exemple), mais il y a des contraintes phonétiques et phonologiques propres à l'oral : prononciation, accentuation, pause de la voix, débit, neutralisation des accents régionaux, " ponctuation " de la chaîne parlée ».*

L'autre difficulté liée à l'enseignement de l'oral revient à la nature de la langue orale. L'oral est volatil, éphémère, insaisissable et fuyant, il ne laisse pas de traces. Donc son enseignement requiert des enregistrements de haute définition. En outre, certains paramètres textuels comme le débit, les pauses, les hésitations ainsi que les éléments syntaxiques et sémantiques, de plus, l'effectif des apprenants dans les classes rendent la tâche de l'évaluation de l'oral difficile. A cet effet, les enregistrements audio ou audio-visuel des productions orales s'avèrent nécessaires dans le développement de la compétence orale comme le souligne Charbonneau et Ouellet (2007 : 156) : *« des traces de l'apprentissage en évolution ainsi que des diagnostics qui l'accompagnent doivent [...] être conservées afin qu'enseignant et élève disposent de repères tangibles pour intervenir dans le développement de la compétence, pour porter un jugement sur sa progression et pour cerner le profil de l'apprenant ».*

Dans le même ordre d'idées Garcia Debanc affirme (1999 : 194) que *: « L'oral ne laisse pas de traces et nécessite pour son étude des enregistrements techniquement exigeants. Les productions orales ne peuvent être sérieusement analysées que si l'on peut les réécouter plusieurs fois, d'où la nécessité d'avoir des instruments. Ces derniers ne sont pas toujours à la disposition des enseignants ».*

Une formation lacunaire des enseignants en matière de l'oral est l'une des raisons qui rendent son enseignement difficile. En effet, la majorité des enseignants n'ont pas été formés pour enseigner l'oral. Certes à l'université et dans la formation initiale, il existe des modules de techniques d'expression et de compréhension orale où l'apprenant est censé produire et comprendre l'oral mais on ne lui donne pas la méthode pour enseigner ces compétences.

Ce manque de prise en charge des futurs enseignants en formation initiale ne manque pas de retentir négativement sur la qualité de l'enseignement de l'oral, une fois leur formation terminée.

Une autre raison recensée qui rend l'enseignement de l'oral difficile à enseigner, c'est qu'il n'y a pas une culture de l'enseignement de l'oral. Les

enseignants ont du mal à trouver des ressources didactiques concernant l'oral pour s'y référer dans l'élaboration de leurs cours. Ainsi, l'intérêt accordé à l'enseignement de l'oral dans les recherches est récent par rapport à l'écrit. Il en ressort que les ressources sont encore rares. Bergeron dit à ce propos (2000 : 32) *« contrairement à l'écrit, il n'existe pas dans les programmes d'études d'indicateurs précis sur la construction progressive des compétences à l'oral »*.

Il est vrai que les nouveaux manuels réservent une partie à l'oral cependant les activités proposées ne répondent pas à toutes les situations de l'oral.

Cette prise en charge tardive de l'oral dans le domaine de la recherche est l'une des causes qui rendent l'enseignement difficile à cerner.

Une autre raison répertoriée est liée au volume horaire réservée à l'oral en classe de langue. Ce dernier est insuffisant pour le pratiquer. En effet, vu le grand effectif des élèves dans les classes et le volume horaire dévolu, l'enseignant se trouve dans l'incapacité de donner la parole à chaque élève, de les évaluer tous et de multiplier les situations de communication. Cependant, une pédagogie de l'oral comme le souligne Perrenoud (1988 : 3) : *« consiste donc d'abord à multiplier les situations de communication, les occasions de s'exprimer, de s'expliquer, de décrire, d'argumenter, de décider »*.

En conclusion pour ce chapitre, nous avons voulu attirer l'attention sur la place qu'occupe l'oral ainsi que son développement à travers les différentes méthodologies et approches didactiques. Nous avons montré également les points positifs et les points négatifs de l'enseignement de l'oral dans chacune d'elles et nous avons présenté comment pourrait- on exploiter les activités proposées comme les jeux de rôle, les simulations et l'enseignement de la phonétique en classe de langue pour acquérir une compétence orale.

Comme l'objectif de notre thèse est d'apporter une clarification de l'enseignement/ apprentissage de la compétence orale, nous avons donc étudié l'enseignement de cette compétence dans les différents modèles didactiques à savoir le modèle de Dolz et

Schneuwly (1998), le modèle et la séquence d'enseignement de Lafontaine (2001, 2007) et les ateliers formatifs de Dumais et Lafontaine (2014). Ces modèles nous ont permis de mieux comprendre les différentes manières d'enseigner la compétence orale et de choisir les éléments essentiels de chaque modèle afin de les exploiter dans notre dispositif d'enseignement/ apprentissage de la compétence orale. Nous avons également cité les difficultés liées à l'enseignement de l'oral que nous essayerons de prendre en considération dans la partie proposition.

Dans le chapitre suivant, il sera question de traiter de l'évaluation en général, et de l'évaluation de la compétence orale en particulier, cette dernière demeure problématique chez la plupart des enseignants, nous tenterons alors de proposer des pistes pour une meilleure évaluation de cette partie de la didactique.

Chapitre 3 :
L’évaluation de la compétence orale

Dans ce chapitre, nous allons exposer sur une zone principale de notre recherche qui est l'évaluation des compétences orales. Dans un premier temps, il nous semble nécessaire de répondre à une série de questions fondamentales : qu'est-ce qu'évaluer ? Comment évaluer ? Pourquoi évaluer ? Enfin nous nous focalisons sur l'évaluation des compétences orales, les outils à utiliser ainsi que les difficultés liées à l'évaluation de ces compétences.

Nous tenterons donc de répondre à ces questions et de nous situer au niveau de chacune d'entre elles.

La question d'évaluation est cruciale dans la sphère de la didactique du français langue étrangère et seconde. Plusieurs travaux ont été réalisés à ce sujet G.Noizet, J-C. Caverni (1978), D. Luisser, Turner, Carolyn (1995), Tagliante (1995, 2005).

1. **Notions relatives à l'évaluation :**

1.1 Qu'est-ce qu'évaluer ?

L'évaluation en pédagogie est aussi nommée docimologie. Elle signifie la science qui étudie les différents moyens d'évaluer.

Le dictionnaire de didactique de français langue étrangère et français langue seconde (2003 : 90) *définit « l'évaluation des apprentissages* » comme *« 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. »*

De leur côté G.Noizet, J-C.Caverni, (1978 :13) définissent l'évaluation comme : « *l'acte par lequel, à propos d'un événement, d'un individu, d'un objet, on émet un jugement en se référant à un ou plusieurs critère(s)que soient par ailleurs ce (s) critère (s) quels et l'objet du jugement »*

En analysant cette définition, nous constatons que l'acte d'évaluation se constitue de deux éléments importants à savoir : l'objet du jugement nommé aussi « le référé » et les critères de jugement appelés également « le référent ». « Le référé » appartient au domaine du « réel » par ailleurs, « le référent » relève du domaine de « l'idéal ». En

comparant les données provenant de ces deux domaines, nous pouvons apporter notre jugement sur « l'objet à évaluer ».

R. Tousignant (1978 :14) partage la même idée, celle de la comparaison dans l'acte d'évaluation, il souligne que *« l'évaluation, quel que soit son objet, s'appuie sur l'observation de cet objet et sur la comparaison de ce dernier à un modèle quelconque qui peut être soit un objet similaire servant de point de repère, soit une représentation mentale servant de critère d'évaluation »*.

De son côté G ; Scallon (1991 :23-24) reprend l'idée de la comparaison entre le référé et le référent en l'introduisant dans les constituants de l'acte de l'évaluation, l'auteur souligne que :

> *« L'acte d'évaluation comporte au départ une comparaison (...) entre deux termes : « Ce qui est » d'une part et « ce qui est devrait être » d'autre part, le « ce qui est » c'est le domaine de l'observation, tangible (...) le « c'est qui devrait être » est une représentation que la personne qui évalue se fait de ce qui est attendu : ce serait modèle de référence. Le résultat ou produit de la comparaison entre « ce qui est » et « ce qui devrait être » est un écart perçu ou construit par la personne qui évalue et auquel elle réagit plus au moins émotionnellement selon son degré d'engagement personnel ».*

Après avoir évoqué la notion de l'acte d'évaluation qui repose sur la comparaison, l'auteur résume son idée dans le schéma ci-dessous :

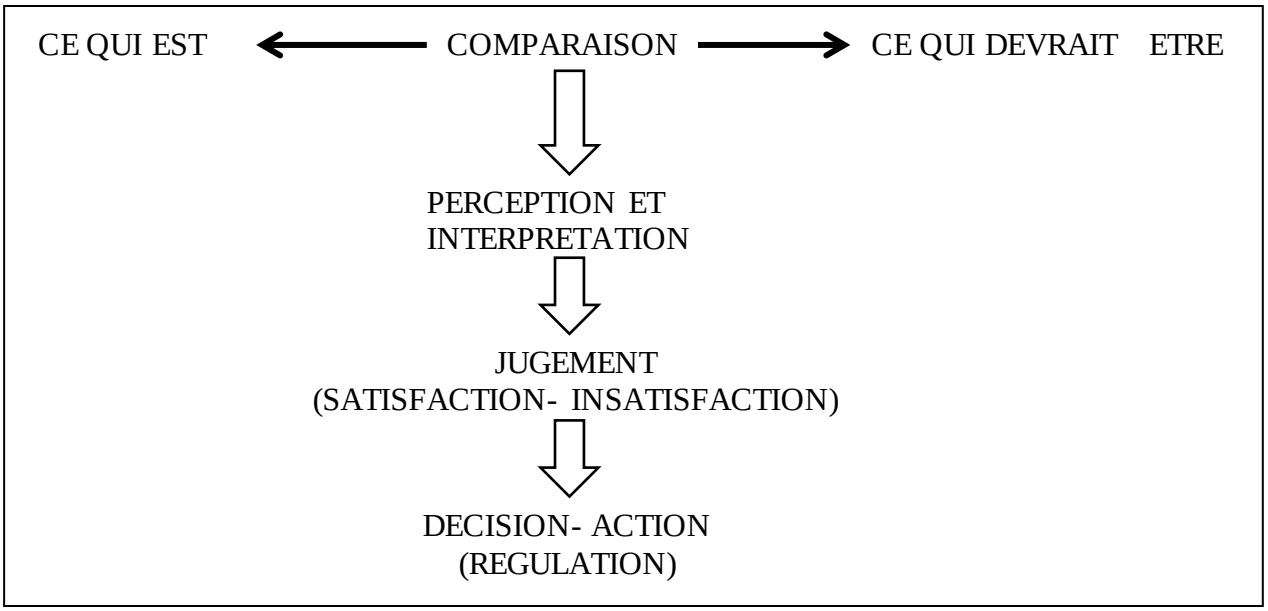


Figure 4 : Composantes de l'acte de l'évaluation selon G.Scallon

Ainsi, C.Hadji (1995 : 148) donne une autre définition, il précise que : *« L'évaluation est une lecture de la réalité à la lumière d'une grille de référence ».* Donc, « le référent » est l'ensemble des normes ou critères qui serviront de grille de lecture à l'objet à évaluer et « le référé » ce qui sera retenu de cet objet à travers cette lecture.

1.2 Pourquoi évaluons-nous ? Les différentes fonctions de l'évaluation :

L'évaluation joue un rôle prépondérant dans le parcours scolaire, qui n'a pas été évalué à un moment donné pour de multiples raisons ? Pour passer d'une classe à une autre, pour obtenir un diplôme...

Pour répondre à la question « Pourquoi évaluons- nous », nous allons énumérer les différentes fonctions de l'évaluation.

1.2.1 La sélection :

Cette phase d'évaluation se déroule généralement en début d'année ou en début d'une formation. Elle a pour but de situer le niveau réel de l'apprenant ou son profil d'entrée. Les résultats obtenus lui permettent d'accéder à une telle ou telle formation.

1.2.2 L'orientation :

Elle se passe dans la même période que la période précédente, sauf qu'elle a pour rôle, d'orienter les apprenants vers un groupe de niveau en fonction des résultats obtenus. Exemple : selon les résultats obtenus, un apprenant peut suivre les cours avec un groupe qui a le niveau B1.

1.2.3 Le diagnostic :

Soit en début ou pendant la formation, cette fonction d'évaluation vise à repérer les points forts et les ponts faibles des apprenants. Elle oriente l'enseignant dans la conception des programmes selon les besoins de ses apprenants.

1.2.4 Le contrôle :

Peut se dérouler à n'importe quelle période de la formation ; son but est de vérifier si les apprenants profitent du programme de la formation.

1.2.5 La certification :

Elle se déroule généralement en fin d'année ou en fin de cursus. Elle a pour rôle de voir si les objectifs de formation sont atteints par les apprenants. L'apprenant peut être certifié par un diplôme, un certificat ou une attestation de formation comme il peut être sanctionné, cela dépend de ses résultats.

Tagliante. C (2005 : 16) dans son ouvrage *l'évaluation et le Cadre Européen Commun* cite V et G de Landshere. Les deux auteurs nomment les fonctions de l'évaluation « les objets possibles de l'évaluation scolaire ». Tandis que C. Delmore et C. Hadji, cité dans le même ouvrage, classent *« les fonctions de l'évaluation en fonction des moments où elles interviennent dans le cursus : avant, pendant et après l'apprentissage. »*.

Le tableau suivant résume les caractéristiques des trois fonctions de l'évaluation tiré du livre de C. Tagliante (2005 : 19) :

Tableau 8 : Caractéristiques des trois fonctions de l'évaluation

Fonction principale	**pourquoi ?**	**Quoi ?**	**Quand ?**	**Qui ?**	**Caractéristiques**	**Fonctions annexes**
	1. pour prédire si l'élève est apte à apprendre	Tester des aptitudes et des capacités	Avant le cursus	L'élève	Normative et souvent standardisée	Informer Situer
Pronostic	2. Pour pouvoir orienter	Vérifier les pré-requis et les acquisitions hors système scolaire	Avant le cursus	L'élève	1re étape de l'évaluation formative (prise d'information)	Classer motiver

	3. Pour pouvoir réajuster le cursus	Vérifier le progrès	Avant et après le cursus	L'élève	Souvent standardisée	Mesurer un écart
diagnostic	3. Pour faciliter l'apprentissage et réguler l'enseignement	Obtenir de l'information sur les difficultés rencontrées par l'élève et sur ses progrès	Pendant le cursus	Le professeur et l'élève	2e étape de l'évaluation formative (prise d'information), évaluation continue critériée	Guider Corriger Remédier Renforcer Aider vérifier
inventaire	3. Pour mesurer le degré d'acquisition de l'élève cycle complet	Evaluer les connaissances, donner une certification socialement significative	A la fin du cursus	L'élève	3e étape de l'évaluation formative critériée ou évaluation sommative, normative	Classer Sanctionner

A la lecture du tableau nous pouvons déduire qu'il y a trois fonctions d'évaluation :

1.3 Les fonctions de l'évaluation :

1.3.1 Le pronostic :

Cette fonction d'évaluation intervient généralement en début du cursus, C.Hadji la nomme « l'évaluation diagnostique », G. Barbé lui donne le nom de « fonction d'orientation » et C.Tagliante « le pronostic », il nous semble que les appellations sont différentes mais l'objectif est le même. Ce type d'évaluation a pour fonction d'informer initialement et l'enseignant et l'apprenant du niveau réel du nouvel élève, d'une part et d'orienter, d'autre part. Cette fonction de l'évaluation par le biais de tests ou de grille d'évaluation sert aussi à prédire si tel ou tel apprenant peut suivre une telle ou telle formation et le niveau de compétence qu'il peut atteindre.

Les informations recueillies aident d'une part, l'enseignant à tracer le fil d'Ariane de sa démarche pédagogique et l'organisation du cursus de formation, et d'autre part, à informer l'apprenant où il en est dans son apprentissage, à prévoir ce qu'il lui reste comme efforts à fournir dans chaque domaine, à gérer d'une manière autonome son apprentissage, à repérer ses lacunes, les points à développer et à s'interroger sur ses motivations .

1.3.2 Le diagnostic :

Nommé « diagnostic » par C. Tagliante, G. Barbé l'appelle « fonction de formation ». Cette fonction intervient tout au long de la formation. Elle a pour rôle d'informer en continu l'enseignant sur le niveau de l'apprenant, vérifier les compétences qu'il a développées ainsi que les étapes de l'acquisition. Elle permet également de réguler l'enseignement : revenir en arrière, approfondir, creuser, renforcer ou changer de méthode d'enseignement.

1.3.3 L'inventaire :

Ce que C. Tagliante appelle « inventaire », C. Hadji l'appelle « évaluation sommative » et G.Barbé la nomme « la fonction bilan » (qui peut mener à une certification). Cette fonction intervient généralement en fin de cursus de formation. Elle sert à certifier par exemple l'examen du Baccalauréat. Elle peut intervenir au préalable dans un début d'une autre formation, dans ce cas-là elle prend la forme d'une évaluation formative critériée. En effet, le cursus antérieur sert comme pronostic pour le cursus suivant.

1.4 Comment évaluons- nous?

Dans le domaine de l'enseignement, l'évaluation se déroule selon deux méthodes ou deux approches : l'évaluation normative ou (normée) et l'évaluation critérielle ou (critériée)

1.4.1 L'évaluation normative :

C. Hadji définit l'évaluation normative comme : *« Une évaluation qui situe les individus les uns par rapport aux autres, en fonction des scores obtenus par les membres d'un groupe de référence. Dans l'évaluation scolaire courante, la norme de référence est bien souvent constituée par les performances moyennes du groupe classe. (Résultats comparés aux résultats du groupe). »*

Dans cette approche, il s'agit de classer ou de situer les apprenants les uns par rapport aux autres par le biais d'un test de classement par exemple.

1.4.2 L'évaluation critériée :

Dans cette évaluation, il s'agit de comparer les performances d'un individu par rapport aux objectifs fixés au préalable et de voir si l'apprenant a effectivement atteint ces objectifs. Cette méthode répond alors aux questions suivantes : Quel est le but de telle ou telle formation ? Quels sont les objectifs fixés ? Sont-ils atteints ou pas ?

C. Hadji (1993 :188) la définit ainsi :

C'est dans cette méthode d'évaluation que notre recherche s'inscrit. Ce qui nous intéresse dans notre modeste contribution ne relève pas du classement des apprenants par rapport à une norme mais de voir si les apprenants ont atteint les objectifs qu'ils devraient atteindre en fin de cursus.

1.5 Les différents types d'évaluation :

Selon la littérature de l'évaluation, il existe plusieurs types d'évaluation et chaque type correspond à une étape de l'apprentissage.

C. Tagliante (2005 : 9) précise *: « en évaluation des acquis, il faut tout d'abord séparer tout ce qui relève du domaine du contrôle (évaluation sommative), de ce qui relève de l'information réciproque entre l'enseignant et l'apprenant (évaluation formative et auto-évaluation). »*

Le tableau récapitulatif ci-dessous proposé par l'auteur (2005 : 10) compare les deux grands types d'évaluation :

Tableau 9 : Les grands types d'évaluation C.Tagliante (2005 : 19)

Le contrôle (évaluation sommative, normative)	La prise d'information (évaluation formative, critériée et auto-évaluation)
↓	↓
Contrôler, c'est vérifier la conformité des performances de l'apprenant	L'information que l'on recherche, c'est, autant pour l'apprenant que pour l'enseignant, de savoir si les objectifs fixés sont ou non atteints.
↓	↓
Norme de la langue cible	**critères** formulés par l'enseignant
↓	↓
Pour cela, on utilise des tests calibrés, des exercices, des examens qui donnent lieu à une	pour cela, on utilise des activités d'évaluation, des fiches d'auto-estimation, des exercices de vérifications qui donnent lieu à une
↓	↓
Note Cette évaluation est **imposée,** elle sert à classer les élèves entre eux. La note est la seule information donnée. Il s'agit s'une évaluation sanction	**Information commentée** Cette évaluation est **consentie,** elle apporte des informations sur les acquis et ce qu'il reste à acquérir. Il s'agit d'une évaluation (in) formative
↓	↓
Elle mène à la certification.	**Elle mène à la reconnaissance des compétences.**

Elle a une valeur sociale.	Elle a une valeur formative.

Cuq et Gruca (2002 : 204) énumèrent trois types d'évaluation à savoir :

L'évaluation sommative, l'évaluation formative ainsi que l'évaluation prospective.

1.5.1 L'évaluation sommative :

Elle intervient à la fin d'un cycle ou une séquence pédagogique, comme son nom l'indique « sommative » consiste à attribuer une somme (une note) pour passer par exemple d'une classe à une autre. Elle vise à dresser un bilan des acquis d'une formation donnée.

Cuq et Gruca (2002 : 204) la définissent ainsi :

> *« Elle fait donc le bilan d'une formation et les résultats obtenus, traduits en notes, certifiant l'état de cette formation. Ce type d'évaluation est donc celui que l'on pratique lors des examens ou des attestations de niveau ; c'est pourquoi, on caractérise souvent cette évaluation de certificative ou de normative, car les résultats permettent de situer un apprenant par rapport à une norme et/ou en vue d'un classement. ».*

Cette évaluation est formative du moment qu'elle compare les apprenants entre eux, selon une norme préétablie. L'évaluation sommative est le plus répandue et le plus adoptée dans la plupart des systèmes éducatifs car elle répond aux exigences institutionnelles revendiquant l'octroi des certificats, des attestations et des diplômes aux apprenants, au terme de la formation. Pour ce faire, l'évaluation sommative se manifeste souvent sous forme d'examens, la note obtenue compte pour la moyenne générale, le passage à une classe supérieure ou à l'obtention d'un diplôme. C'est pour ces raisons que l'évaluation sommative est également certificative car sa fonction porte sur la sélection et la certification.

De son côté D.Lussier(1992 : 13) cite trois caractéristiques de l'évaluation sommative :

- *« Il s'agit d'une démarche que l'enseignant ou l'institution se donne ;*
- *Elle consiste essentiellement à juger le degré de maîtrise ou non des objectifs d'apprentissage visés par un programme ou une partie terminale de programme ;*

- *Elle débouche sur des prises de décisions relatives au passage dans la classe supérieure, à la certification des études et à l'orientation des élèves.*
  Pour ce faire, on a généralement recours à des examens représentant l'ensemble des apprentissages et faisant, le bilan des acquis des élèves. C'est donc dire que la fonction sommative de l'évaluation est une responsabilité partagée entre l'enseignant, l'institution où il enseigne et les instances gouvernementales à l'occasion. ».

Comme nous l'avons évoqué précédemment, l'évaluation sommative est la plus répandue dans les systèmes éducatifs, cependant on lui reconnait plusieurs désavantages. F.Viallet J.-P.Maisonnneuve (1992 :29) énumèrent une série d'inconvénients qui sont les suivants :

a. *« On analyse les résultats des examens, soit par manque de temps, soit par manque de moyens, et ils sont donc rarement améliorés.*
b. *On a l'occasion de vérifier ce que les élèves conservent d'un apprentissage après l'examen.*
c. *Les épreuves d'évaluation induisent des comportements détournés et non souhaitables de la part des élèves.*
d. *L'anxiété provoquée chez certains élèves par les examens et plus généralement par les épreuves d'évaluation, est un facteur qui diminue la fiabilité des résultats.*
e. *L'évaluation sommative ne permet d'identifier les difficultés d'apprentissage et les parties de cours non assimilés qu'en fin d'une période d'enseignement ; et il est alors trop tard pour apporter des corrections.*
f. *L'élève contrôlé seulement à la fin d'une période d'enseignement, n'a guère pu développer sa capacité d'auto-évaluation, n'ayant pas été préparé à cet exercice. Cela entraîne souvent une divergence entre le jugement qu'il porte sur lui-même et son résultat à l'examen. »*

Ajoutons aux propos des auteurs, les travaux de docimologie qui ont été remis en questions par certains chercheurs. Ils estiment que la notation des copies n'est jamais stable, ni constante et ils parlent souvent des « critères parasites de la fidélité » que chaque enseignant est censé connaître pour ne pas tomber dans le piège, ces critères s'appliquent également dans l'évaluation de l'oral.

Tagliante. C (2005 :12) cite les « critères parasites de la fidélité » :

L'effet de fatigue : les conditions de correction influencent le jugement de l'évaluateur. On corrige mieux lorsque qu'on est à l'aise et en forme, par exemple en début de journée qu'en fin de journée.

L'effet de contraste : une copie moyenne peut être lésée après la correction d'une excellente copie mais la copie en question pourrait avoir une note meilleure si elle était corrigée après une copie médiocre.

L'effet de favoritisme : le « chouchou » ou le favori ne peut avoir une note médiocre par l'enseignant même s'il n'a pas bien travaillé.

L'effet ordre : généralement l'enseignant est moins sévère au début qu'à la fin, donc la note dépend de la place de la copie dans le paquet.

L'effet de stéréotypie : certains enseignants font souvent référence à leur première note attribuée à l'apprenant et depuis ils ont du mal à donner d'autres notes. Certains apprenants se plaignent que leurs notes n'ont pas changé malgré les efforts fournis.

L'effet de contamination : le fait d'avoir une idée sur l'apprenant par exemple, par un autre enseignant peut influencer le jugement de l'évaluateur.

L'effet de halo : une copie bien présentée, lisible et bien soignée a plus de valeur et donne meilleure impression qu'un bon travail mal présenté. A l'oral, un élève sympathique, sûr de lui peut avoir une bonne note par rapport à un élève timide.

L'effet « choc » : le choc peut être positif comme il peut être négatif. Cela dépend des idées qui interviennent tout au long d'une copie bonne ou mauvaise.

L'effet « goutte d'eau » : la goutte fait déborder le vase, après avoir toléré pas mal d'erreurs, il arrive un moment où on peut carrément donner une mauvaise note même s'il s'agit d'un travail pas mal.

L'écart-type : certains enseignants sur un barème de zéro à vingt, ont une fourchette pour noter les apprenants, ils utilisent, par exemple, l'échelle de 8 à 12, ce qui engendre un écart type de quatre points.

L'évaluation externe : certains enseignants ne donnent jamais de mauvaises notes pour ne pas être considérés comme mauvais enseignants par leurs collègues et par l'institution.

Pour conclure, nous pouvons dire que les notes attribuées ne peuvent interpréter les informations nécessaires sur les progrès accomplis.

1.5.2 L'évaluation formative :

Cuq définit l'évaluation formative lors d'une journée de réflexion autour de « la problématique de l'évaluation en didactique des langues » qui a eu lieu en Egypte le 03 et 04 mars 2007 ainsi :

> *« L'évaluation formative : centrée sur le présent, elle constitue un processus continu qui sert à réguler l'apprentissage, car elle permet de recueillir des informations sur les points faibles et les points forts de l'apprenant. L'analyse des acquis et des erreurs permet à l'enseignant d'ajuster un cours, de le réorganiser en fonction des lacunes ou de besoins spécifiques afin d'améliorer l'apprentissage et de guider au mieux l'apprenant vers la réalisation des objectifs. Elle ne se traduit pas par des notes, ni par un score. C'est plus une démarche pédagogique de formation ou d'auto-formation qu'un contrôle de connaissances et l'évaluation formative conduit à une individualisation des méthodes d'apprentissage et des parcours de formation. Sa fonction dominante, le diagnostic, concerne aussi bien l'enseignant que l'apprenant.»*

En analysant cette citation de Cuq, nous constatons que l'évaluation formative intervient tout au long de la formation, elle donne des informations sur les points forts ainsi que sur les points faibles de l'apprenant. Elle est criteriée car elle ne note pas les apprenants, de plus, elle ne les classe pas par rapport aux autres. Elle positionne l'apprenant vis-à-vis de lui-même et de la norme, tout en indiquant ses progrès, ses lacunes et l'aide à progresser. Il est à noter que l'évaluation formative a pour rôle d'informer l'enseignant pour pouvoir revoir sa formation et de la réorganiser en fonction de l'apprenant et en fonction du contexte où il évolue : facteurs psychologiques, ses relations avec les autres (enseignants, camarades), ses centres d'intérêt, les compétences qu'il veut développer, ses réactions vis-à-vis de la méthode d'enseignement utilisée.

De leurs côtés, F.Viallet J.-P Maisonneuve (1992 : 31) résument les caractéristiques de l'évaluation formative :

1. « ***Permanente***, c'est-à-dire qu'elle s'effectue tout au long de l'apprentissage ;
2. ***éducative***, c'est-à-dire qu'elle est même une activité d'apprentissage ; l'élève apprend par son évaluation ;

3. ***dynamique***, car en fournissant un feed-back à l'élève qui apprend pour lui dire s'il a atteint ou non tel ou tel objectif, elle lui prescrit également une activité d'apprentissage (rattrapage) si l'objectif n'est pas atteint ;
4. ***relative à des objectifs pédagogiques spécifiques***, définis aussi précisément que possible ;
5. ***discriminante***, car permettant d'identifier les problèmes d'apprentissage au moment où elles surgissent ;
6. ***économique***, car portant sur des petites parties de matière homogène et permettant de ce fait des retours en arrière sans errance trop longue ;
7. ***transparente***, c'est-à-dire que les élèves savent à tout moment ce qu'on l'attend d'eux, savent exactement ce dont ils doivent montrer ce qu'ils sont capables ;
8. ***démocratique***, car fondée sur le principe qu'une très grande majorité des élèves doit et peut atteindre les objectifs fixés ;
9. ***perturbante*** car conduisant à l'individualisation de l'enseignement, au respect du rythme individuel d'apprentissage, à la complexification du rôle de l'enseignant qui doit être à la fois précepteur et conducteur de la classe ;
10. ***exigeante***, car nécessitant une « programmation » fine des cours, une attention permanente, une charge de travail supplémentaire ;
11. ***coercitive*** car susceptible de donner à l'élève le sentiment d'être pris dans le filet. »

1.5.3L'évaluation prospective :

Dans ce type d'évaluation, l'enseignant fixe à priori les compétences des apprenants. Ce qui lui permet de construire le parcours et de définir les méthodes appropriées. Pour ce faire, l'enseignant fait recours aux trois types d'évaluation initiale, continue ou finale. Ce type d'évaluation est souvent utilisé dans les concours d'entrée ou dans les tests d'orientation scolaires. Il a pour but alors d'orienter et à situer les difficultés.

1.6 Evaluation et CECR **:**

En 2000 et après dix années de travaux de recherche, le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer a été publié. Ce livre est réalisé par le Conseil de l'Europe, il est traduit en trente-six langues. Cet ouvrage est considéré comme une base de référence universelle, utilisé par toute personne s'intéressant à l'enseignement des langues à savoir : les concepteurs de programme, auteurs de manuels scolaires, enseignants et formateurs d'enseignants.

> *« Le Cadre européen commun de référence offre une base commune pour l'élaboration de programmes de langues vivantes, de référentiels, d'examens, de manuels, etc. en Europe. Il décrit aussi complètement que possible ce que les apprenants d'une langue doivent apprendre afin de l'utiliser dans le but de communiquer ; il énumère également les connaissances et les habiletés qu'ils doivent acquérir afin d'avoir un comportement langagier efficace. La description englobe aussi le contexte culturel qui soutient la langue. Enfin le Cadre de*

référence définit les niveaux de compétence qui permettent de mesurer le progrès de l'apprenant à chaque étape de l'apprentissage et à tout moment de la vie».

Le CECR est une ressource riche pour les enseignants, les concepteurs et les évaluateurs car il présente de nouveaux éléments d'évaluation de la compétence de communication. Il la classe en niveau, ce dernier étant subdivisé en deux sous niveaux comme le montre le schéma suivant :

A		**B**		**C**	
Utilisateur élémentaire		**Utilisateur indépendant**		**Utilisateur expérimenté**	
A1	**A2**	**B1**	**B2**	**C1**	**C2**
Introductif ou découverte	Intermédiaire ou de survie	Niveau Seuil	Avancé ou indépendant	Autonome	Maîtrise

Tableau 10 : Les niveaux du CECR

Ce référentiel pour les langues touche plusieurs aspects, à titre d'exemple, il favorise le plurilinguisme, il se rattache à une perspective actionnelle mais nul ne peut nier son impact et son influence sur le domaine de l'évaluation.

Vu l'importance de l'évaluation dans l'enseignement/apprentissage du Français, le Cadre Européen Commun de Référence (CECR), (2000) lui réserve tout un chapitre. Il énumère vingt-six types d'évaluation :

1	*Évaluation du savoir*	*Évaluation de la capacité*
2	*Évaluation normative*	*Évaluation critériée*
3	*Maîtrise*	*Continuum ou suivi*
4	*Évaluation continue*	*Évaluation ponctuelle*
5	*Évaluation formative*	*Évaluation sommative*
6	*Évaluation directe*	*Évaluation indirecte*

7	*Évaluation de la performance*	*Évaluation des connaissances*
8	*Évaluation subjective*	*Évaluation objective*
9	*Évaluation sur une échelle*	*Évaluation sur une liste de contrôle*
10	*Jugement fondé sur l'impression*	*Jugement guidé*
11	*Évaluation holistique ou globale*	*Évaluation analytique*
12	*Évaluation par série*	*Évaluation par catégorie*
13	*Évaluation mutuelle*	*Auto-évaluation*

Tableau 11 : Liste des paramètres CECR (2000 : 139)

Nous allons dans ce qui suit définir quelques notions de types d'évaluation proposés par le (CECR).

Les auteurs du CECR (2000 : 139) distinguent l'évaluation du savoir de l'évaluation de la capacité ainsi :

> *« Les professeurs s'intéressent plus particulièrement à l'évaluation du savoir qui leur renvoie un feed-back sur leur enseignement. Les employeurs, l'administration scolaire et les apprenants adultes tendent à s'intéresser plus à l'évaluation de la capacité (ou performance) : c'est l'évaluation du produit, de ce qu'un sujet peut effectivement faire. L'avantage de l'évaluation du savoir réside dans le fait qu'elle est proche de l'expérience de l'apprenant. L'avantage de l'évaluation de la capacité est de permettre à chacun de se situer car les résultats ont une totale lisibilité. ».*

A la lecture de la définition, nous constatons que l'évaluation du savoir se préoccupe du contenu de l'enseignement, tout au long de la formation, tandis que, l'évaluation de la capacité s'intéresse davantage à la performance des apprenants, ce qu'ils peuvent réaliser dans la société.

Nous avons abordé les autres types d'évaluation plus haut, à savoir : l'évaluation normative, l'évaluation critériée et l'évaluation formative.

Quant à l'évaluation continue, elle est effectuée soit par l'enseignant, soit par l'apprenant. La note attribuée est le résultat de l'ensemble des travaux réalisés au cours

de l'apprentissage. En effet, l'évaluation continue fait partie intégrante de la formation. Elle se présente sous forme de grilles, de questionnaires…Tandis que, dans l'évaluation ponctuelle, la note attribuée ou la décision prise représente la note d'un examen. Donc, l'enseignant évalue l'apprenant dans un moment précis.

D'un autre côté, l'évaluation directe, c'est d'évaluer ce que l'apprenant est en train de faire, en interaction, lors d'un entretien, d'un travail de groupe. Par contre, l'évaluation indirecte peut se présenter sous forme d'un test, d'un questionnaire à remplir…

Le CECR cite également l'évaluation de la performance et l'évaluation des connaissances. Pour la première, l'apprenant est censé produire un discours oral ou écrit. En ce qui concerne la seconde, l'apprenant est censé répondre à des questions de types différents afin de prouver ses connaissances et le contrôle qu'il a de la langue.

Quant à l'évaluation subjective, elle juge la qualité de la performance. En outre, dans l'évaluation subjective, l'apprenant doit répondre à un test indirect, sous forme de QCM, en choisissant la bonne réponse.

L'évaluation sur une échelle consiste à situer un apprenant à un niveau donné. Dans l'évaluation sur une liste de contrôle, il s'agit de juger un apprenant, selon une liste de points considérés comme pertinents pour un niveau ou un module donné.

Le jugement fondé sur l'impression est totalement subjectif, il s'intéresse à observer l'apprenant en classe, voir ses performances, sans recourir à des critères particuliers relatifs à une évaluation spécifique. Pour ce qui est du jugement guidé, dans cette évaluation, on baisse le taux de la subjectivité propre à l'évaluateur, en ajoutant, à la simple impression des critères relatifs à une évaluation spécifique.

L'évaluation holistique, elle conduit vers un jugement synthétique généralement, aussi les aspects différents sont- ils mesurés spontanément par l'examinateur. L'évaluation analytique considère séparément les aspects différents.

L'évaluation par catégorie, c'est le fait de réaliser une seule tâche, à partir d'une série d'activités différentes pour produire des discours différents. Dans cette évaluation, on évalue la performance à partir d'une grille d'évaluation, par exemple, évaluer une

production écrite. L'évaluation par série, c'est utiliser une échelle de 0 à 2, de 1 à 5, pour catégoriser ou différencier une série de tâches, c'est le cas des jeux de rôle.

L'évaluation mutuelle, c'est le jugement attribué par l'enseignant ou l'examinateur. L'autoévaluation, comme son nom l'indique auto : c'est soi- même, c'est le jugement de soi-même d'une compétence si elle est acquise, non acquise ou en cours d'acquisition. Vu l'importance de l'autoévaluation dans l'enseignement /apprentissage des langues, il nous semble qu'il est intéressant de l'aborder d'une façon plus détaillée.

Plusieurs chercheurs se sont intéressés à former les apprenants à s'autoévaluer (De ketele, 1986 ; Nunziati, 1990 ; Paquay et al,1990 ; Allal et al, 1993 ; Legendre,1993 ; Paquay,1994 ; Campanal 1995, 1997, Vial, 1997 ; Scallon , 2004) et aux méthodes qui favorisent l'introduction des modalités d'auto évaluation dans toute formation.

Selon Legendre (1993 : 113) : *« Un processus par lequel un sujet est amené à porter un jugement sur la qualité de son cheminement , de son travail ou de ses acquis en regard d'objectifs prédéfinis et tout en s'inspirant de critères précis d'appréciations. »*.

L.Allal (1993) la définit comme une réflexion métacognitive qui enclenche des autorégulations : Qu'est-ce que je sais ? Comment je m'y prends ? Qu'est-ce que je peux modifier ?

A l'heure actuelle, l'autoévaluation est considérée comme un autoquestionnement (Vial 1997) par le sujet et son action.

Dans son cours sur l'évaluation, F.Campanale (2001)[6] définit l'autoévaluation comme « un processus d'altération du référentiel d'action d'un sujet qui l'amène à interroger, réguler transformer son action et par là agir sur lui. ».

Pour illustrer sa définition F. Campanale propose (2001 : 12) le schéma suivant :

[6] F. Campanale (2001) : Cours sur l'évaluation en ligne sur l'adresse : http://webu2.upmf-grenoble.fr/sciedu/pdessus/sapea/evaluationcampeval.pdf

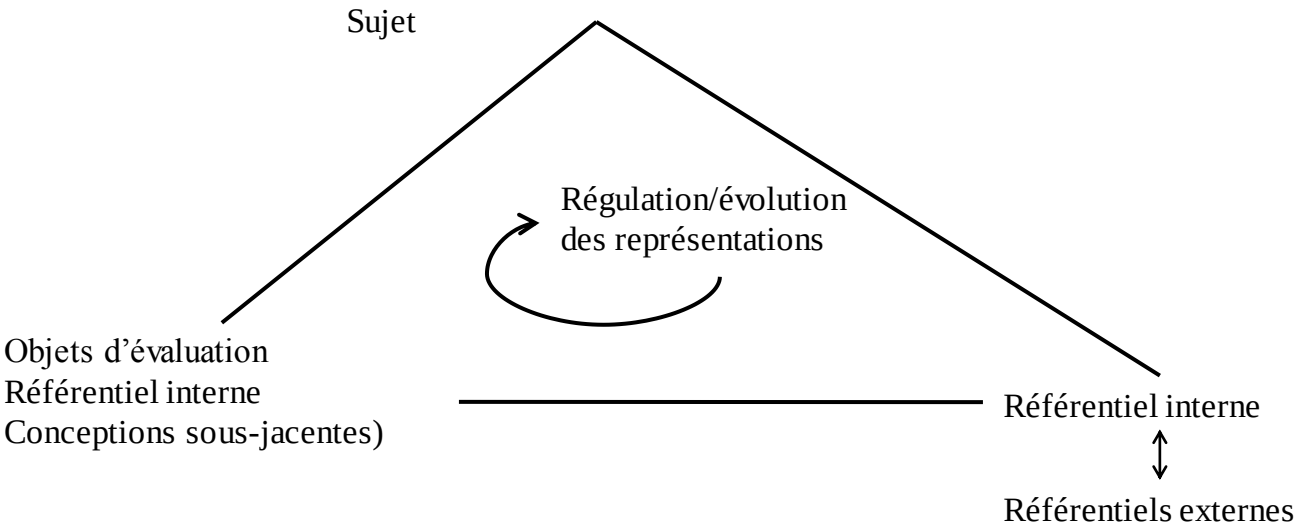


Figure 5 : L'autoévaluation Campanale(2001)

La citation de l'auteur ainsi que son schéma montrent bien, que pour s'autoévaluer, la présence d'une intervention externe ou d'autrui est primordiale dans la mesure où elle permet au sujet de prendre du recul, réfléchir sur son enseignement/apprentissage, réguler, modifier, changer ses représentations.

De son côté L.St-Pierre (2004 : 33) cite la définition de l'autoévaluation proposée par Scallon (2004), l'auteur lui donne comme signification : *« une appréciation, réflexion critique de la valeur de certaines idées, travaux, situations, démarches, cheminements éducatifs, en termes qualitatifs, à partir de critères déterminés par l'étudiant lui-même ».*

Scallon qualifie l'autoévaluation comme une démarche qualitative basée sur une réflexion critique. En effet, l'apprenant doit prendre ses démarches, ses résultats et son travail comme objet d'évaluation. Tout en y portant un regard critique et une distanciation réflexive, l'apprenant arrive à ressortir les points positifs et les points négatifs lui permettant de progresser dans son enseignement/apprentissage.

L. St-Pierre précise (2004 : 34) que le concept d'autoévaluation *« comporte à la fois une habileté et une habitude à développer, et ce, selon trois axes : l'autonomie intellectuelle, la métacognition et le développement d'une compétence »*.

En effet, l'autoévaluation dépasse la fonction d'une activité de classe, elle occupe un rôle plus important, elle est considérée comme un instrument de formation, un outil indispensable à la construction progressive d'un apprentissage autonome acheminé vers un usage langagier et communicationnel effectif. Cependant, il est primordial de développer l'habileté de l'autoévaluation chez les apprenants car elle s'apprend, c'est une habitude à acquérir, un savoir à intégrer et un savoir -faire à s'approprier. Ainsi, en se posant des questions, en suivant son évolution, en comprenant ce qui se passe, en donnant son avis et réfléchissant avec l'enseignant et les autres apprenants sur son apprentissage, l'apprenant développe la métacognition en particulier et l'autoévaluation.

La métacognition est définie par Lafortune et Deaudelin (2001 : 37) cité par L. St-Pierre comme : *« Le regard qu'une personne porte sur sa démarche mentale dans un but d'action afin de planifier, évaluer, ajuster et vérifier son processus d'apprentissage.»*.

1.6.1 Les outils de l'autoévaluation :

Pour s'autoévaluer, les apprenants doivent se positionner en fonction d'un référentiel. Ce dernier se compose généralement des objectifs d'apprentissage et des critères d'évaluation. En effet, il est évident que l'apprenant ne sera pas en mesure d'évaluer ses performances s'il n'est pas doté d'une référence à laquelle, il doit se comparer.

Dans un premier temps et comme le souligne Allal (1991), l'autoévaluation se réalise dans une perspective à référence critérielle. Cela signifie, que les critères de performance doivent être prédéterminés, ils doivent également répondre aux objectifs d'apprentissage. Et c'est à ce moment-là, que l'apprenant peut confronter son travail à cette grille de critères d'évaluation.

Dans un second temps, comme le cite Abrecht (1991) et comme nous l'avons évoqué plus haut, l'autoévaluation s'apprend, autrement dit, l'autoévaluation sera

fonctionnelle sauf si on apprend à l'apprenant à s'autoévaluer. C'est à partir de cette étape, que le travail de l'enseignant commence. Même si on parle d'autoévaluation, cela n'empêchera en aucun cas l'enseignant d'intervenir. En effet, le rôle de l'enseignant se résume ainsi : premièrement, élaborer et doter l'apprenant d'instruments d'autoévaluation. Deuxièmement, suivre l'apprenant dans son parcours de formation, tout en l'aidant, à se situer par rapport à l'outil d'autoévaluation proposé.

Les instruments d'autoévaluation sont multiples, nous n'allons pas les aborder tous mais nous allons présenter les plus répandus dans le système éducatif.

1.6.1.a Check- list (ou méthode par jugement) **:**

Pour de Peretti (1986 : 45) : *« Une check-list se présente sous forme d'une liste de propositions ou d'objectifs couvrant un ou plusieurs domaines clairement délimités ».*

En utilisant cet outil d'autoévaluation, l'apprenant est confronté à des critères, à un large ensemble de questions ou il est appelé à répondre par : oui/non, présence/absence, bon/moyen/insuffisant, ou bien des échelles de type d'intensité de fréquence : souvent/rarement / jamais, de réalité ou encore d'acquisition : acquis/ encours d'acquisition/ non acquis.

Dans son ouvrage, de Peretti (1986 : 45) énumère tout d'abord, les divers objectifs de l'utilisation de Check-list comme suit :

- Faire le point sur un problème.

- Vérifier les éléments d'une démarche ou d'une méthode choisie.

- Ne rien omettre dans une recherche ou une étude sur un domaine défini.

- Se situer par rapport à des références.

- Estimer l'importance pour soi de telle ou telle proposition.

- Assurer une sécurité.

En plus des objectifs cités ci-dessus, l'auteur présente dans des tableaux, les domaines pouvant être évalués par l'utilisation de la chek-list et le graphique et ce que sur quoi peut reposer l'évaluation.

Domaines pouvant être évalués grâce à la check-list et au graphique	
Les comportements	Les procédures
Les résultats	Les aptitudes
Les acquisitions	Les capacités
Les connaissances mémorisées	Les savoir-faire
Les enseignements	Les intérêts
Les méthodes	Les distorsions
Les chances	Les risques
Les possibilités de transfert	Les climats
Les relations	Les images

Tableau 12 : Domaines pouvant être évalués grâce à la check-list et au graphique selon de Peretti (1986 : 55)

Ce sur quoi peut porter l'évaluation	
Les documents produits	Les opérations effectuées
Les situations vécues	Les structures en place

Les connaissances acquises	Le savoir-faire
Les évolutions de personnalité	

Tableau 13 :Ce sur quoi peut porter l'évaluation selon de Peretti (1986 : 55)

La mise en place d'une check-list remplit plusieurs conditions proposées par l'auteur. Tout d'abord, il est crucial que l'enseignant connaisse bien le sujet. Ensuite, la check-list doit être comme le souligne l'auteur (1986 : 46) : *« claire et sans ambigüité au niveau du contenu ainsi que brève et concise au niveau de la formulation.».*

Ainsi, en respectant ces directives, l'apprenant seul ou en collaboration avec les autres apprenants peuvent facilement remplir la check-list. Ce processus contribue davantage à se rendre compte des compétences que peut et doit chaque apprenant acquérir.

Pour cela, l'enseignant doit jouer un rôle primordial dans ce type d'autoévaluation. Il doit rassurer d'une part, ses apprenants qu'il s'agit d'un instrument propice qui les aide à progresser dans leurs apprentissages. D'autre part, il doit leur faire comprendre qu'il ne s'agit pas d'un moyen de culpabilisation ou de sanction, où il est censé reconnaître ses lacunes et ses difficultés, au contraire, c'est un tremplin qui lui permet de réguler ses apprentissages. Le rôle revient alors à l'enseignant de faire apprendre l'autoévaluation à ses apprenants.

1.6.1.b Le Portfolio Européen des Langues (PEL) :

Le portfolio est appelé également « dossier d'apprentissage ». Scallon (1997) estime que le portfolio a donné ses fruits dans le domaine d'évaluation. C'est grâce au portfolio que le traitement de l'autoévaluation parvient à son summum.

C. Tagliante (2005 : 75) définit les portfolios comme : *« des documents, qui se présentent sous forme de petits livrets, dans lesquels les utilisateurs peuvent consigner toutes leurs connaissances linguistiques et culturelles, dans quelle que ce soit, qu'elles aient été acquises dans le système scolaire ou en dehors ».*

A partir de la définition de l'auteure, nous constatons que le portfolio est un support, un document utilisé par la personne qui a appris ou apprend une langue cible, dans un cadre scolaire, institutionnel ou ailleurs, pour mentionner ses connaissances

linguistiques et culturelles. Ainsi, le portfolio permet à l'apprenant de réfléchir sur son apprentissage et évaluer ses progrès.

L'architecture de ce recueil est identique pour tous les pays, elle est universelle, elle se divise en trois parties :

1.6.1.b.1 Le passeport des langues :

Il est conçu de façon que l'utilisateur s'implique dans la planification de son apprentissage. Il peut donc remplir au fur à mesure ses apprentissages scolaires ou extrascolaires, comme il peut noter ses expériences culturelles vécues.

Aussi, existe –il dans chaque passeport une grille d'autoévaluation. L'utilisateur peut s'en servir pour situer son niveau de compétence langagière.

1.6.1.b.2 La biographie langagière :

Elle permet à l'apprenant de recueillir tous ses travaux personnels, ses compétences linguistiques et culturelles. Ces informations peuvent l'aider à s'autoévaluer.

1. 6.1.b.3 Le dossier :

Il donne un aperçu des capacités de l'apprenant en langue à un moment donné. Dans ce cas-là, l'intéressé doit fournir un dossier composé de diplômes obtenus, de certifications qui portent sur les compétences langagières ainsi que les expériences d'apprentissage linguistiques et interculturelles. Aussi, ne doit –il pas oublier de préciser les organismes qui lui ont attribué ces titres, sur quelles bases, quand, dans quelles circonstances ainsi que les personnes qui ont fait objets d'évaluation.

Dans son dernier ouvrage (2004), Scallon a bien sillonné la question de portfolio, d'ailleurs, il lui consacre tout un chapitre. En lisant ses propos (2004 : 4) : *«Le portfolio est un outil pour stimuler et développer la capacité de l'élève de s'autoévaluer et la capacité de prendre conscience de ses difficultés, de ses succès, de ses apprentissages et de ses progrès. »*. Nous constatons qu'il accorde beaucoup d'importance à l'autoévaluation. En effet, ce type d'évaluation aide l'apprenant à réfléchir sur les étapes de son apprentissage, sur les difficultés rencontrées, de se

rendre compte de ses lacunes, de ses efforts consentis, des améliorations qu'il a apportées ainsi que ses progrès.

Il est à signaler que le CECR a contribué à l'harmonisation à l'échelle Européenne, les démarches qui relèvent de l'évaluation formative, comme par exemple « les portfolios des langues » et celles relatives à l'évaluation sommative tel que le « DALF », « DELF » et le « TCF ».

2. Evaluation de la compétence orale :

2.1 Les critères de l'évaluation de l'oral en FLE :

L'évaluation des compétences en général et celles relatives à la compétence orale en particulier se font à partir d'une grille. Cette dernière comporte des critères qui servent à valider ou non la performance.

Avant de citer les critères de l'évaluation de l'oral, il nous semble intéressant de définir d'une manière succincte la notion de « critère ». Raynal.F et Rieunier.A (1997 :95) définissent le critère comme : *« élément d'information, défini dans un système d'évaluation, qui permet de décider si une qualité quelconque est présente ou non dans l'objet évalué. Un critère est généralement constitué d'un faisceau d'indicateurs. »*

Nous pouvons retenir de cette définition que le critère comporte deux éléments : le critère et son faisceau d'indicateurs qui indiquent la présence ou l'absence de la qualité en question.

Il est à signaler que les critères diffèrent en fonction de l'objectif observé, sujet observé et l'objectif de l'observation. Cuq et Gruca (2002 : 210 -211) disent à ce sujet : *« formaliser par une grille les principaux critères relatifs à l'oral ou à l'écrit ne peut se faire de manière générale et unique, car tout dépend du type d'échange, de la tâche demandée, du niveau de l'épreuve et des objectifs pédagogiques et/ou institutionnels. Il ne peut donc y avoir un seul modèle d'évaluation pour une compétence. »*

Dans l'enseignement/ apprentissage du FLE, l'enseignant doit mettre en place des critères objectifs, il doit les prendre en considération pour connaitre les résultats

obtenus de ses apprenants, en cours ou à la fin de la formation. En 2000, le Cadre Européen Commun de Référence a proposé trois critères objectifs et depuis les milieux didactiques les utilisent quel que soit le type d'évaluation.

2.1.1 La validité :

On peut considérer un test comme valide, une fois qu'il révèle que le résultat obtenu traduit la compétence des apprenants concernés.

La validité est définie par C. Tagliante (2005 : 23) ainsi :

> *« La validité est la qualité d'une activité d'évaluation qui fait que cette activité mesure exclusivement et exactement ce qu'elle est censée mesurer, ce pour quoi elle a été conçue. Les notions clés de la validité sont :*
>
> *1. la mesure,*
> *2. l'exclusivité,*
> *3. l'exactitude. ».*

Les types de validité les plus connus en classe sont : la validité de contenu, la validité critérielle, la validité de construit et la validité apparente.

Le premier type qui est la validité du contenu désigne la concordance entre la tâche demandée lors d'un test et ce que nous visons mesurer. Le deuxième type, la validité critérielle, c'est la corrélation entre le test et le critère, Lussier et Turner (1995 : 181) soulignent *qu' « elle se vérifie lorsque nous comparons les résultats obtenus à un test avec un autre critère comme les notes d'un autre test »*. Le troisième type de validité de construit est selon Lussier et Turner (1995 : 181) : *« l'adéquation entre la structure d'un instrument de mesure et les modèles théoriques qu'il prétend mesurer. »*. Le dernier type est la validité apparente, ce sont les remarques générales données par les évaluateurs et les évalués sur la pertinence du test.

La validité ne s'appuie pas sur le test lui-même mais aussi sur les critères d'évaluation sélectionnés pour corriger le test.

En contexte scolaire, la validité d'un test dépend également de son adéquation au contenu pédagogique. On ne peut avoir donc des informations sur les compétences acquises lors de la formation si le test destiné aux élèves ne porte pas sur les notions vues en cours. Par conséquent, les résultats obtenus sont jugés pas valides.

2.1.2 La fiabilité :

Ce critère a pour rôle de vérifier l'exactitude prise en fonction d'un classement dans deux passations, dans les mêmes épreuves. . J.-P. Robert, E. Rosen, C.Reinnhardt (2011 : 161) citent les trois concepts fondamentaux proposés par le CECR sur lesquels repose l'efficacité d'un test. La fiabilité selon eux, c'est d'être *« capable de donner toujours les mêmes résultats dans les mêmes conditions d'application ; si un même test est donné dans deux groupes du même niveau, dans les mêmes conditions, les résultats doivent être comparables. »*. Ainsi, le principe de fidélité repose sur la qualité de la notation, autrement dit, si le test est corrigé par une autre personne ou qu'il soit refait juste après, la note obtenue par le candidat ne change pas, elle reste la même.

Il est à souligner que les tests qui portent sur des questions à choix multiples (QCM), reflètent le mieux la notion de fidélité mais ils sont considérés comme peu valides, peu fiables, ils ne sont pas représentatifs pour mesurer la performance linguistique de l'apprenant. Alors que les tests de production orale ou de production écrite sont considérés comme plus fiables, voir plus valides pour atteindre ce but. Le problème généralement posé dans ce type de test est la subjectivité de la correction. Pour éviter ce genre de contrainte, il faut que les critères qui figurent dans les grilles d'évaluation utilisées par les correcteurs soient bien formulés et soient bien claires. Pour la production écrite, il est préférable de recourir à la double correction, citons à titre d'exemple le BAC.

Nous concluons donc qu'il existe une corrélation étroite entre la notion de fidélité et la notion de validité.

2.1.3La faisabilité :

Ce critère est crucial dans tout enseignement/ apprentissage. Les enseignants sont limités par le temps pour évaluer la compétence orale des apprenants et faute de temps, ils ne peuvent pas évaluer toute leurs performances. C'est pour cette raison que le CECR a proposé des outils pour évaluer l'oral. De même, plusieurs didacticiens qui s'intéressent à l'évaluation se sont inspirés du CECR et ils ont élaboré des grilles synthétiques par niveau et par compétence pour faciliter la tâche aux enseignants leur

permettant d'évaluer la compétence orale, citons à titre illustratif Harris ainsi que Vetcheff et Hilton (2003).

Il est à signaler que le CECR met l'accent sur la prise en considération de certains paramètres lors de l'évaluation des compétences orales. Ils énumèrent quatorze catégories considérées comme qualitatives à savoir (2000 :145) :

1- Les stratégies de prise de parole

2- Les stratégies de coopération

3- La demande de clarification

4- L'aisance

5- La souplesse

6- La cohérence

7- La précision

8- La compétence sociolinguistique

9- Le domaine général

10- L'étendue du vocabulaire

11- L'exactitude grammaticale

12- Le contrôle du vocabulaire

13- Le développement thématique

14- Le contrôle phonologique.

Il est vrai que prendre toutes ces catégories en considération pour évaluer n'est pas une tâche facile. C'est pour cette, le CECR recommande aux enseignants de faire un choix en sélectionnant maximum cinq ou six catégories qu'ils trouvent intéressants et pertinents, en fonction des objectifs tracés au cours de la formation, référons- nous au propos du conseil de l'Europe (2000 : 145) : *« Toute pratique de l'évaluation doit réduire le nombre de catégories possibles à un nombre manipulable. L'expérience montre qu'au-delà de quatre ou cinq catégories on est cognitivement saturé et que sept catégories constituent un seuil psychologique à ne pas dépasser. Il faut donc faire des choix ».*

Notons que les critères objectifs que nous venons de citer renvoient aux paramètres d'une évaluation réussie. Plusieurs chercheurs ont travaillé sur ce point mais la terminologie diffère d'un auteur à l'autre. Il y a des termes répétés chez les différents

auteurs, à savoir : validité, fidélité ou fiabilité et faisabilité, actuellement, on parle souvent de l'équité. Ce terme a gagné le terrain et on lui accorde beaucoup d'importance. NoëlJothy et Sampsonis (2006 : 51) soulignent que : *« le critère d'équité est le critère le plus récent dans le domaine de l'évaluation »*. Les auteurs encouragent la parité entre les candidats de sexes et de cultures différents. Ils recommandent également d'éviter les sujets de genre tabous par exemple, qui bloquent les candidats et qui les gênent de sorte qu'ils ne peuvent répondre et ils ne peuvent pas dévoiler leurs vraies capacités lors de l'épreuve.

2.2 Outils de l'évaluation de la compétence orale **:**

Nous allons exposer dans ce qui suit les différents outils utilisés pour l'évaluation de la compétence orale chez les apprenants. On distingue deux types d'évaluation.

2.2.1Les outils de l'évaluation de la compréhension orale :

La compréhension orale est une phase importante de la communication. Dans les approches communicatives, elle est considérée comme la première compétence à développer chez l'apprenant. En effet, écouter, comprendre des documents oraux divers et les approprier permet à l'apprenant de communiquer d'une manière efficace.

Une panoplie d'outils méthodologiques, adaptés aux objectifs pour évaluer la compréhension orale peuvent être utilisée. C'est à l'enseignant d'en sélectionner, ceux qui correspondent le mieux aux objectifs d'apprentissage à évaluer et aux besoins de la formation. Parmi ces activités nous citons :

- le questionnaire à choix multiple ;
- les questions fermées;
- le texte lacunaire ou à trous;
- le test de clôsure;
- le test d'appariement;
- le puzzle;
- le questionnaire à réponses ouvertes;
- le texte guidé ou la production d'un texte à partir d'une matrice textuelle imposée;

- les activités d'analyse et de synthèse : le résumé, le compte rendu et la synthèse de documents.

Dans ce contexte, E. Gruca (2002)[7] souligne que :

> *« Les procédures d'exploitation doivent se présenter comme des aides à la réception et guider l'apprenant vers l'autonomie. Il est également important de les varier :*
>
> ***Questions ouvertes***
>
> - *questions orientées ou activités de justification,*
> - *questions fermées ou grille d'écoute (activité particulièrement efficace avec des documents longs, car elle permet de soutenir l'attention),*
> - *questionnaires à choix multiple,*
> - *activités de repérage,*
> - *grille à compléter,*
> - *exercices à trous,*
> - *puzzle ou exercice de reconstruction, etc., »*

Avant de proposer les activités, l'enseignant doit définir avec vigueur les compétences attendues en compréhension. Ainsi, les questions ne doivent pas porter sur la structure de la phrase ou sur le lexique, en négligeant la phase importante, la phase d'écoute proprement dite à partir d'un document audio ou audio-visuel.

C. Tagliante (2005 : 73) définit les objectifs liés à la compréhension orale, elle souligne que :

> *« L'objectif principal est d'évaluer si le document proposé à l'écoute a été compris, soit globalement, soit de façon détaillée, fine et analytique.*
>
> *En dehors de la compréhension et en fonction du niveau et du document, on peut également retenir des objectifs :*
>
> *-phonétiques : repérage de sons, d'accents, discrimination de phonèmes ;*
>
> *-lexicaux : découverte, reconnaissance, hypothèses sur le sens ;*
>
> *-linguistiques : repérage, hypothèses sur le sens*
>
> *-socioculturels : repérage et hypothèses sur registres, niveau de langue, civilisation ;*
>
> *-discursifs : repérage de thèmes, de mots-clés, d'articulation ;*
>
> *-stratégiques ; prise de note, reconnaissance d'argumentations. »*

[7] Gruca (2002) : RFI en ligne sur l'adresse http://savoirs.rfi.fr/apprendre-enseigner

Nous pensons que diversifier les objectifs et les travailler avec les apprenants, permet l'acquisition de la compétence communicative.

Notons également que l'enseignant ne peut évaluer la compréhension orale sans connaître les descripteurs généraux du Cadre Européen Commun de Référence (CECR) de cette compétence. Le tableau ci-dessous présente ce qu'eux les apprenants peuvent comprendre selon leurs niveaux :

	Compréhension générale de l'oral
C2	L'apprenant peut comprendre toute langue orale, qu'elle soit en direct ou à la radio et quel qu'en soit le débit.
C1	L'apprenant est capable de suivre une intervention d'une certaine longueur sur des sujets abstraits ou complexes même hors de son domaine mais peut avoir besoin de faire confirmer quelques détails, notamment si l'accent n'est pas familier. Il peut reconnaître une gamme étendue d'expressions idiomatiques en relevant les changements de registre. Il peut suivre une intervention d'une certaine longueur, même si elle n'est pas clairement structurée et même si les relations entre les idées sont seulement implicites.
B2	L'apprenant peut comprendre une langue orale standard en direct ou à la radio sur des sujets familiers et non-familiers se rencontrant normalement dans la vie professionnelle. Seul, un très fort bruit de fond, une structure inadaptée du discours ou l'utilisation d'expressions idiomatiques peut influencer la capacité à comprendre. Il peut aussi comprendre les idées principales d'interventions complexes du point de vue du fond et de la forme, sur des sujets concrets ou abstraits et dans une langue standard, y compris des discussions techniques dans son domaine de spécialisation. Il peut suivre une intervention d'une certaine longueur et une argumentation complexe, à condition que le sujet soit assez familier et que le plan général de l'exposé soit indiqué par des marqueurs explicites.
B1	L'apprenant peut comprendre une information factuelle directe sur des sujets de la vie quotidienne ou relatifs au travail en reconnaissant les messages généraux, les points de détail, à condition que l'articulation soit claire et l'accent courant. Il peut aussi comprendre les points principaux d'une intervention sur des sujets familiers rencontrés régulièrement au travail, à l'école, pendant les loisirs, y compris des récits courts

A2	L'apprenant peut comprendre assez pour pouvoir répondre à des besoins concrets à condition que la diction soit claire et le débit lent. Il peut comprendre des expressions et des mots porteurs de sens relatifs à ses domaines de priorité immédiate (par exemple, information personnelle et familiale de base, achat, géographie locale, emploi).
A1	L'apprenant peut comprendre une intervention si elle est lente et soigneusement articulée et comprend de longues pauses qui permettent d'en assimiler le sens.

Tableau 14 : les descripteurs généraux du Cadre Européen Commun de Référence (CECR) en CO

Avant de choisir les supports et proposer des activités de compréhension de l'oral, l'enseignant doit partir du niveau de l'apprenant en se référant au (CECR).

2.2.2 Les outils de l'évaluation de l'expression orale :

Les outils d'évaluation de la compétence communicative et l'expression orale sont divers et multiples mais les plus répandues sont les grilles comme le soulignent Cuq et Gruca (2002 : 210) *« L'évaluation de l'expression orale et de la compétence communicative se fait généralement par l'intermédiaire de grilles mais on utilise aussi d'autres méthodes »*.

On fait recours aux grilles parce qu'elles sont composées de critères. Ces derniers aident à évaluer le flux fugace de la parole. Les critères les plus importants à prendre en considération pour évaluer la production orale sont : la phonétique, la prononciation, le débit, l'aisance, le fond et la fluidité de la parole.

Référons- nous à Cuq et Gruca (2002 : 210) qui disent à ce propos : *« Dans tous les cas, et quel que soit le niveau, la phonétique joue un rôle important : la prononciation, l'intonation, le rythme et la fluidité de la parole sont des facteurs clés pour évaluer le discours oral. »*

Ces critères ne peuvent s'observer qu'à travers des activités orales variées. Nous citons à titre d'exemple les jeux de rôle considérés comme les plus utilisés pour tester le niveau seuil de la compétence communicative. Ce type d'évaluation se base sur l'interaction entre le candidat et le jury. Pour le niveau intermédiaire, on peut proposer

des tâches simples comme présenter un point de vue sur un sujet simple comme on peut proposer des tâches complexes comme par exemple des exposés permettant la présentation d'un document, d'un récit, des informations sur des thèmes d'actualité qui intéressent les étudiants. A un niveau avancé, on peut proposer des activités portant sur l'argumentation, sur une synthèse de documents en vue d'un exposé critique.

C. Tagliante (2005 : 65) classe les principales situations d'évaluation de la production orale, en fonction de niveaux taxonomiques. Elle propose deux types d'évaluation à savoir l'évaluation des tâches simples et l'évaluation des tâches complexes.

> *« 1.Évaluation de tâches langagières et communicatives, de la plus simple à la plus complexe.*
>
> *Produire les répliques de l'un des personnages dans un dialogue simulé sur un thème donné(le « je » simulé).*
>
> *-Présenter son point de vue sur un sujet simple.*
>
> *-Faire une lecture à haute voix, comme on le refait lorsqu'on lit à côté de quelqu'un et que tout à coup on lui dit : « Tiens, écoute ça ! »*
>
> *-Défendre son point de vue, nier, argumenter.*
>
> *-Présenter les informations contenues dans un ou plusieurs documents (texte, image, image et texte, enregistrement audio, audiovisuel, etc.).*
>
> *2. Évaluation de tâches complexes.*
>
> - *Résumer un document.*
> - *Préparer une synthèse de documents en vue d'un exposé critique.*
> - *Être interrogé sur un thème considéré comme complexe au cours d'un entretien. »*

De son côté C. Tagliante (2005 : 65) propose une série de questions comme par exemple : de quoi est donc constituée la production orale ? Que pouvons- nous objectivement évaluer dans cette production ? Que prendre en compte dans un barème ?

Comme réponses à ces questions, elle propose des critères à prendre en compte, elle cite : le fond, la forme, la prononciation et la pondération.

Le fond : il englobe les idées, les informations, ainsi que la structure et l'organisation du message, autrement dit, voire si le contenu est clair, si les idées sont riches et

pertinentes, si l'objectif est maîtrisé, si le texte est structuré selon une logique où existe cohérence, cohésion et progression thématique.

La forme : elle est considérée comme la plus difficile à évaluer. L'évaluateur peut la juger en donnant des appréciations globales ou détaillées de la performance. Dans ce contexte, il peut prendre en considération plusieurs critères :

L'attitude générale et la gestuelle : voir si le locuteur est à l'aise, décontracté, s'il utilise des gestes pour expliquer…

Le débit, la voix, la fluidité, la spontanéité : voir s'ils sont bien adaptés au contexte.

Le regard, les pauses, les silences

La capacité à interagir, en se référant au CECR, en plus de la réception et de la production, il existe l'évaluation de la capacité à interagir oralement. Dans ce contexte ; voir si le candidat est capable d'interagir, autrement dit, capable d'utiliser les stratégies de compensation, de détournement et de précision.

La prononciation : Harris a élaboré une grille pour évaluer la prononciation, C.Tagliante (2005 : 67)

5 points	Peu de traces d'accent étranger.
4 points	Toujours intelligible, malgré un accent spécifique.
3 points	Difficultés de prononciation qui exigent une attention soutenue et conduisent quelquefois au malentendu.
2 points	Très difficile à comprendre à cause de sa prononciation. On doit souvent lui demander de répéter.
1 point	Difficultés de prononciations si graves que le discours est pratiquement inintelligible.

Tableau 15 : Grille pour évaluer la prononciation, C.Tagliante (2005 : 67)

La pondération :

Il faut laisser une part de subjectivité dans la notation pour les enseignants de crainte qu'ils soient mal à l'aise. Cependant, cette part doit être réduite et c'est ça la fonction du barème.

Tagliante (2005 : 67) propose des critères qui peuvent pris en considération dans l'évaluation de la production orale :

> *« Selon le degré de complexité de l'activité, on attribuera à ce critère un plus ou moins grand nombre de points ;*
>
> *-le fond : à chacun de choisir ses critères d'évaluation ;*
>
> *-la forme : les critères extralinguistiques peuvent faire l'objet d'une grille à part lorsque ce n'est pas l'examinateur qui note le fond. Dans ce cas, elle comportera des appréciations sur :*
>
> *-la performance globale,*
>
> *-l'attitude générale et les gestes et les mimiques expressifs,*
>
> *-les pauses significatives. »*

Comme nous l'avons déjà évoqué précédemment, la production orale constitue une vraie difficulté dans la réalité quotidienne de l'enseignant évaluateur. Dans le contexte scolaire, l'enseignant est sensé évaluer ses apprenants malgré toutes les difficultés rencontrées : effectifs des classes, manque de temps. Cet effort de l'enseignant permet à l'apprenant d'acquérir la compétence orale.

Desmons et All (2005 : 32) proposent deux types d'évaluation que chaque enseignant de l'oral peut utiliser à savoir l'évaluation immédiate et l'évaluation différée, ils les définissent ainsi :

> *« a. L'évaluation immédiate*
>
> *Il s'agit de l'outil d'évaluation au cours des échanges. L'enseignant intervient dans la classe sous forme de reprise ou de reformulation. Il existe quatre modalités verbales d'évaluation (le geste sans la parole pouvant se substituer au verbal) :*
>
> *(1) l'évaluation positive directe : L'énoncé de l'apprenant est repris tel quel accompagné généralement de « oui, bien, d'accord, ... »*
>
> *(2) l'évaluation positive indirecte : Il s'agit de la reprise de l'énoncé de l'apprenant sans marques de satisfaction de l'enseignant.*
>
> *(3) L'évaluation négative indirecte : L'enseignant reprend l'énoncé fautif de l'apprenant en le corrigeant, mais sans jugement ni marques négatives.*

(4) L'évaluation négative directe : C'est la même que la précédente à laquelle on ajoute des commentaires et le morphème « non ».

b. L'évaluation différée

Il s'agit de l'outil d'évaluation après la production. Il évite d'interrompre celui qui parle, ce qui serait en effet la manière la plus désastreuse de faire. L'enseignant pourrait utiliser deux types d'outils comme suivants :

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

(b) le jeu de rôle selon les objectifs fixés : l'enseignant à l'aide d'une grille d'évaluation mesure les compétences des apprenants. »

Comme la compréhension orale, en production orale, l'enseignant ne peut évaluer la production orale sans connaitre les descripteurs généraux du CECR de cette compétence.

	Production orale générale
C2	L'apprenant peut produire un discours élaboré, limpide et fluide, sans calques avec la langue maternelle, mais avec une structure logique efficace, qui aide le destinataire à remarquer les points importants.
C1	L'apprenant peut faire une présentation ou une description d'un sujet complexe en intégrant des arguments secondaires et en développant des points particuliers pour parvenir à une conclusion appropriée.
B2	L'apprenant peut méthodiquement développer une présentation ou une description soulignant les points importants et les détails pertinents. Il peut faire une description et une présentation détaillées sur une gamme étendue de sujets relatifs à son domaine d'intérêt en développant et justifiant les idées par des points secondaires et des exemples pertinents.
B1	L'apprenant peut aisément mener à bien une description directe non compliquée de sujets variés dans son domaine en la présentant comme une succession linéaire de points.
A2	L'apprenant peut décrire ou présenter simplement des gens, des conditions de vie, des activités quotidiennes, ce qu'on aime ou pas, par de courtes séries d'expressions ou de phrases non reliées entre elles.

A1	L'apprenant peut produire des expressions simples isolées sur les gens et les choses.

Tableau 16 : Les descripteurs généraux du Cadre Européen Commun de Référence (CECR) en PO

Mise à part le CECR, nombreux sont les didacticiens qui ont fait l'initiative d'aider les enseignants à surmonter les difficultés de l'évaluation de la production, en proposant des grilles d'évaluation. Ces dernières correspondent à une activité orale. Nous allons dans ce que suit présenter quelques-unes.

2.2.2.a Les grilles d'évaluation de l'expression orale :

Descriptif qualitatif	**Dispositif d'évaluation possible**
Temps d'intervention	Un apprenant chronomètre les interventions d'un autre apprenant
Adéquation à la situation proposée : respect des consignes et attitude gestuelle	Un ou des apprenants cochent une liste préétablie de critères en oui/non
Equilibre entre la correction linguistique et l'intelligibilité	Soit le professeur observe, même brièvement, soit l'apprenant travaille à partir d'un enregistrement
Etendue (précision plus ou moins grande des moyens linguistiques)	Idem
Cohérence et structuration du discours	Idem
Effet produit sur l'auditoire	Un ou deux apprenants cochent une liste préétablie de critères en oui/non
Efficacité	Idem
Aisance (débit, hauteur, hésitations ou	Soit le professeur observe, même

non, prononciation et accent)	brièvement, soit l'apprenant travaille à partir d'un enregistrement
Interaction : stratégies de prise de parole et de coopération	Idem
Adéquation sociolinguistique	Idem

Tableau 17 : Grille d'analyse selon Veltcheff & Hilton (2003 : 129)

En utilisant cette grille, l'enseignant peut évaluer ses apprenants et les aider à acquérir une compétence de production orale. En production orale, il existe trois moments d'évaluation. Les deux auteurs Veltcheff et Hilton (2003) proposent des grilles à chaque moment.

Grille d'analyse d'évaluation initiale :

Nous sommes confronté généralement à un grand effectif d'apprenants donc comment les évaluer ? Dans ce type d'évaluation, l'enseignant peut recourir à deux méthodes, soit enregistrer les réponses des apprenants et les analyser ultérieurement mais cela demande un grand effort de la part de l'enseignant, soit il réalise des entretiens, en utilisant une grille d'évaluation avec des critères. La grille ci-dessous est proposée par Veltcheff et Hilton (2003 :130) pour réaliser des entretiens individuels :

Tableau 18 :Grille d'évaluation d'un entretien :

*** Compétence communicative**	
- Compréhension des sujets abordés et adéquation des réponses	0 1 2 3 4
- Capacité à prendre position et à augmenter	0 1 2 3
- Prise de risque	0 1
*** Compétence linguistique**	
- Correction phonétique	0 1 2
- Morphosyntaxe	0 1 2 3 4 5
- Lexique	0 1 2 3

L'évaluation continue :

Parmi les activités de l'oral qui peuvent être proposées par l'enseignant, au cours de la formation sont les jeux de rôle sur différents sujets. Le rôle de l'enseignant dans ce

type d'activité est d'observer le groupe en général, et chaque membre du groupe en particulier. Cette grille d'évaluation rend compte des critères à prendre en considération pour évaluer chaque type d'activité.

Tableau 19 : Fiche d'évaluation :

Le groupe : adéquation à la situation proposée	
- Le nombre de personnes est respecté	* Oui * Non
- Le lieu est respecté	* Oui * Non
- La situation est respectée	* Oui * Non
- Les rapports entre les personnages sont respectés	* Oui * Non
- La chronologie imposée est respectée	* Oui * Non
- Le ton imposé est respecté	* Oui * Non
- Capacité d'adaptation	* Oui * Non
- Les personnages sont solidaires et interviennent à propos	* Oui * Non
Chaque personnage	
- Attitude physique	
Regarde * la personne à qui il s'adresse	
* Le professeur	
* Les spectateurs	
- La gestuelle est adaptée	* Oui * Non
- Les mimiques sont adaptées	* Oui * Non
- l'intonation est adaptée	* Oui * Non
Implication verbale	
- intervient au moment opportun	* Oui * Non
- comprend ce qu'on lui dit et réagit	* à tout * peu * pas du tout
- parle * avec un débit adapté	
* avec un débit trop rapide	
* avec une totale spontanéité	
* avec de rares hésitations	
* avec de nombreuses hésitations	
* sans aucune hésitation	
* avec un débit trop lent	
* avec spontanéité	
* trop fort	
* trop bas	
* assez fort	
- S'exprime avec un lexique approprié	* Oui * Non
- Hésite et s'arrête quand il ne connait pas le mot	* Oui * Non
- Ne connait pas le mot français	* Oui * Non
- A utilisé des mots inadéquats. Exemples :…….	
- A utilisé des tournures inadéquates (syntaxe, morphosyntaxe) Exemples :……..	
Implication personnelle	
- Prend des risques	* Oui * Non
- Est très réactif par rapport à la situation	* Oui * Non

- Joue contre son camp (si vous avez deux équipes)	* Oui * Non
- S'implique avec plaisir	* Oui * Non

L'évaluation finale :

En termes d'évaluation finale de l'oral, il est recommandé à l'enseignant de diversifier les types d'activités. Celles-ci peuvent varier en fonction du niveau visé, c'est le cas des examinateurs du DALF et DELF qui adoptent certaines activités orales.

Unités du DELF-DALF	**Type d'oral demandé**
DELF	
A1 : Expression générale	Entretien ou jeu de rôles avec un jury sur un sujet de la vie quotidienne
A2 : expression des sentiments et des idées	Présentation et défense d'un point de vue à partir d'un sujet simple et précis face à un interlocuteur.
A3 : Compréhension et expression écrites	Analyse du contenu d'un document simple
A6 : civilisation française et francophone	Expression personnelle dans une perspective comparatiste, entretien avec le jury
DALF	
B4 : compréhension et expression orales en langue spécialisée	Synthèse orale d'un ensemble de documents (d'un total de 700 mots environ) dans un domaine correspondant à la spécialité choisie par le candidat.

Parmi les activités orales les plus répandues au sein de l'université, l'exposé oral. L'apprenant doit présenter un travail sur des sujets différents proposés par l'enseignant, dans un temps limité. Pour évaluer l'exposé oral, les enseignants peuvent se servir de la grille suivante :

Grille d'évaluation	
*** Capacité à communiquer**	**9 points**
- Sujet de la discussion bien délimitée et immédiatement compréhensible	3
- Clarté et précision du contenu (capacité à présenter, décrire, etc.)	3
- Capacité à répondre aux sollicitations de l'interlocuteur (apporter des précisions)	3
*** Compétence linguistique**	**9 points**
- Compétence phonétique et prosodique, fluidité	3
- Compétence morphosyntaxique	3
- Compétence lexicale	3
*** Originalité de l'expression (« prime de risque »)**	

De leurs coté, Dumais et Lafontaine (2014) proposent des pistes d'évaluation de l'oral dans les ateliers formatifs.

2.3 Evaluation de l'oral dans les ateliers formatif :

L'évaluation doit être au diapason des objets d'enseignement/ apprentissage, en effet, on évalue que ce que nous avons enseigné à nos apprenants. L'enseignant doit expliquer à ses apprenants les critères d'évaluation, sur quoi ils vont être évalués après une séquence d'enseignement. Cet état de fait leur permet de se préparer à l'évaluation, de la comprendre et de s'améliorer.

Plusieurs outils d'évaluation peuvent utilisés dans un atelier formatif à savoir : l'autoévaluation, l'évaluation par les pairs, le journal de bord, le portfolio, le dossier ou la fiche anecdotique et la grille d'observation.

Le tableau ci- dessous proposé par Dumais et Lafontaine (2014 :19) représente les étapes d'un atelier formatif incluant les moyens et les outils d'évaluation de l'oral pour les élèves et pour les enseignants.

Les étapes d'un atelier formatif	Les moyens et les outils d'évaluation de l'oral par les élèves	Les moyens et les outils d'évaluation de l'oral par les élèves
1. L'élément déclencheur		
2. L'état des connaissances		
3. L'enseignement		
4. La mise en pratique	Autoévaluation Evaluation par les pairs Grille d'observation	Grille d'observation
5. Le retour en grand groupe	Autoévaluation Evaluation par les pairs Grille d'observation	Grille d'observation
6. L'activité métacognitive	Journal de bord	Journal de bord
En tout temps	Portfolio	Dossier ou fiche anecdotique

Tableau 20 : Les étapes d'un atelier formatif incluant les moyens et les outils d'évaluation de l'oral pour les élèves et pour les enseignants (Dumais et Lafontaine 2014 : 19)

Nous avons évoqué certains de ces outils d'évaluation précédemment, nous essayerons à présent de les définir succinctement, selon Dumais et Lafontaine, et comment les utilise t- on dans le domaine de l'oral.

2.3.1 L'autoévaluation :

Lafortune et Dubé (2004 : 48) cité par Dumais et Lafontaine (2014 :19) définissent l'autoévaluation ainsi : *« l'autoévaluation est un moyen qui consiste en une appréciation ou une réflexion critique sur la valeur de ses idées, de ses travaux, de ses apprentissages ou du développement de ses compétences »*. En ce qui concerne l'oral, l'autoévaluation permet à l'apprenant de dégager ses points forts et ses points faibles en rapport avec l'objet d'enseignement/ apprentissage, d'être conscient de ses apprentissages, de réfléchir sur son apprentissage et comment développer sa compétence orale. La fiche (voir annexe) présente une grille d'autoévaluation.

2.3.2 L'évaluation par les pairs :

Selon Lafontaine (2007 : 31) : *« l'évaluation par les pairs est un moyen qui rend les élèves actifs et les amène [...] à prendre en charge leur communication orale par la détermination des forces et des faiblesses de leurs camarades »*.

Ce moyen d'évaluation a pour objectif d'améliorer et de consolider les apprentissages. L'évaluation par les pairs se passe ainsi : premièrement les apprenants réalisent des activités dans la mise en pratique, ou en retour en groupe, deuxièmement, ils s'autoévaluent, troisièmement, leurs pairs dégagent les points forts et les points faibles des activités réalisées. Ce type d'évaluation est vivement conseillé car il permet à l'apprenant de connaitre d'une part, la manière utilisée pour mettre en pratique l'objet d'apprentissage et d'avoir des pistes lui permettant de développer la compétence orale. D'autre part, l'enseignant doit enseigner à ses élèves la façon d'entreprendre une évaluation.

Dumais (2011 : 59) cite trois enseignements indispensables à savoir « l'observation des faits », « le message en « je » » et « la rétroaction sandwich »

L'observation des faits : l'apprenant doit bien suivre l'intervention et évaluer son pair, à partir de ce qu'il a observé et de ce qu'il a entendu et non pas sur des intuitions, en disant par exemple : « je pense que tu as le trac », en effet, les intuitions peuvent être trompeuses.

Le message en « je » : il est préférable d'utiliser le pronom « je » en évaluant un pair au lieu d'employer le pronom « tu ». A cet égard Tremblay (2003 : 73) cité par Dumais (2011 : 59) souligne que *: « Le désavantage de s'exprimer avec le "tu" est que cette forme d'expression représente une accusation qui place rapidement l'autre sur la défensive et, selon les tempéraments, en position plus ou moins puissante de contreattaque. »* ainsi, au lieu de dire « Tu n'as pas utilisé les procédés explicatifs dans ton exposé », « j'ai constaté l'absence de procédés explicatifs tout au long de l'exposé ».

La rétroaction sandwich : il est préférable de commencer en évaluant un pair par un jugement positif, puis un élément à améliorer enfin par un élément positif pour rendre confiance à l'apprenant. En effet, le fait de donner que des éléments négatifs peut le déstabiliser, il perd confiance en lui et il peut s'abstenir de prendre la parole, pour cette raison il faut toujours l'encourager en citant les points positifs de son intervention.

2.3.3 Le journal de bord :

Pour Legendre (2005 : 815) cité par Dumais et Lafontaine (2014 :19) : *« Le journal de bord est un document rédigé par une personne ou une équipe et regroupant les activités, impressions, découvertes ou autres remarques pertinentes ».*

Ce type d'évaluation est un excellent moyen pour conserver les apprentissages. Dans l'activité métacognitive, l'enseignant peut proposer aux apprenants des journaux de bord à compléter sous forme de tableaux à remplir, de questions ou de textes.

Le journal de bord permet à l'apprenant de réfléchir sur ses apprentissages et de décrire sa démarche pour préparer sa production orale. L'enseignant peut également avoir son propre journal de bord afin de mentionner ses observations sur son groupe d'apprenants.

La fiche (voir annexe) présente les questions pour le journal de bord.

2.3.4 Le portfolio :

En ce qui concerne le portfolio à l'oral, il s'agit de noter les travaux réalisés dans les ateliers formatifs ayant une relation avec les objets d'enseignement, de conserver également les différents types d'évaluation (autoévaluation et évaluation par les pairs).

Selon Doré, Michaud et Mukarugagi (2002 :4) cité par Dumais et Lafontaine (2014 : 21) : Grâce au portfolio, l'élève peut *également « apprécier son travail, le verbaliser et reconnaître ses progrès, ses faiblesses et les améliorations à apporter ».*

2.3.5Le dossier ou la fiche anecdotique :

C'est un autre type utilisé pour évaluer l'oral. Le dossier contient les noms de tous les apprenants. L'enseignant peut y noter des observations ayant un rapport avec les apprentissages réalisés dans les ateliers formatifs. La fiche (voir annexe) présente un dossier

2.3.6 Grille d'observation :

Selon Legendre (2005 : 724) cité par Dumais et Lafontaine (2014 : 21) : *« La grille d'observation est un outil qui permet de constater les particularités d'une action, d'un produit ou d'un processus en fournissant une liste d'éléments observables ainsi qu'une façon d'enregistrer les observations ».*

Dans cette grille et à la suite d'une observation, on peut consigner les points positifs et les points négatifs d'une production orale, ainsi que les éléments à améliorer et comment y procéder. La grille d'observation est une fiche descriptive dans laquelle, on peut noter les commentaires, les faiblesses, les forces des productions orales des apprenants sans leur attribuer des notes. La grille d'observation peut être utilisée d'une part, par les apprenants pour évaluer leurs pairs et d'autre part, par l'enseignant afin de garder les observations des ateliers formatifs et en faire des comparaisons avec l'évaluation finale. L'enseignant peut s'en servir également pour répertorier rapidement les faiblesses et les forces de ses apprenants et pour voir leurs progrès. La fiche (voir annexe) présente une grille d'observation.

En somme, pour une meilleure évaluation de l'oral, voir objective et exhaustive, il est souhaitable de diversifier les outils d'évaluation tout en les cordonnant.

2.4 Les difficultés liées à l'évaluation de l'oral :

En ce qui concerne la problématique de l'évaluation de l'oral, Lafontaine et Préfontaine (2007 : 62) affirment que *« Plusieurs enseignants ressentent de l'insécurité face à l'enseignement de l'oral, ce qui est en grande partie dû à l'évaluation »*.

Pour mieux aborder ce point essentiel, nous nous sommes référée à Garcia-Debanc (1999 : 194-199), l'auteur a énuméré une liste de dix éléments traitant les différentes difficultés que l'enseignant peut rencontrer en évaluant l'oral :

> *« -La pratique de l'oral est transversale à toutes les disciplines et à toutes les situations. Il est difficile d'en faire un « objet d'apprentissage» comme on peut le faire pour d'autres matières spécifiques au monde scolaire. Des objets d'enseignement susceptibles d'être travaillés sont difficilement isolables.*
>
> *-L'oral est difficile à observer et complexe à analyser. Les paramètres qui interviennent dans l'interprétation d'un énoncé sont nombreux et concomitants.*
>
> *-L'oral implique l'ensemble de la personne. La production verbale ne peut pas être dissociée de la voix et du corps. D'où parfois un sentiment d'insécurité, de sorte que les aspects psychologiques et affectifs sont parfois décisifs.*
> *-L'oral est profondément marqué par les pratiques sociales de référence. Il est difficile d'évaluer l'oral lorsque des variations culturelles sont présentes (variation d'intensité, distance proxémique, etc.).*
>
> *-L'oral ne laisse pas de traces et nécessite pour son étude des enregistrements techniquement exigeants. Les productions orales ne peuvent être sérieusement analysées que si l'on peut les réécouter plusieurs fois, d'où la nécessité d'avoir des instruments. Ces derniers ne sont pas toujours à la disposition des enseignants.*
>
> *-L'évaluation de l'oral nécessite beaucoup de temps. Évaluer l'oral demande du temps, à la fois dans le temps de la classe et dans le travail personnel de l'enseignant.*
>
> *-L'évaluation de l'oral suppose un détour par l'écrit par le biais de transcriptions. L'analyse des dimensions syntaxique et sémantique de l'oral demande qu'on recoure à des transcriptions écrites, ce qui nécessite plusieurs réécoutes.*
>
> *-L'oral est souvent mal connu. Le fonctionnement spécifique de l'oral est mal connu. La qualité de l'oral est jugée en comparaison de l'écrit, en dévalorisant l'oral.*

-Les indicateurs de maîtrise de l'oral ne sont pas clairement synthétisés. Des repères sur la construction progressive des compétences ne sont pas connus pour l'oral.

-Il existe peu de matériel pédagogique pour enseigner l'oral et les recherches didactiques sur l'oral sont récentes. Le fait que les enseignants disposent de peu de matériel d'enseignement sur l'oral s'explique par le caractère récent des recherches didactiques sur l'oral. »

Tous les éléments cités par Garcia Debanc (1999) expliquent les raisons pour lesquelles les enseignants se sentent désemparés en évaluant l'oral.

En somme, plusieurs raisons qui rendent l'enseignement de l'oral difficile, Lafontaine et Préfontaine (2007 : 49) les résument ainsi :

« Les facteurs responsables de cette situation sont divers : difficultés à objectiver et à évaluer les performances des élèves ; inconfort des enseignants devant l'enseignement et l'évaluation de l'oral ; absence de matériel didactique clair ; utilisation de méthodes d'enseignement intuitives ; manque de précision au sujet des objectifs généraux ; difficultés liées à la situation de présentation de l'activité orale et notamment à la réaction des pairs et à l'environnement dans lequel se produit l'activité ».

Dans ce chapitre, nous avons voulu montrer comment évaluer les apprentissages et comment démythifier l'évaluation de l'oral, par différents moyens rendant possible l'évaluation de cette compétence si importante de la didactique. Pour y parvenir, nous avons tout d'abord, tenté de définir la notion d'évaluation, nous avons ensuite, traité les différents types d'évaluation utilisés dans tout cursus d'enseignement/ apprentissage. Pour préciser davantage la manière d'évaluer les compétences, nous avons présenté des grilles d'évaluation des compétences proposées par le CECR car il constitue un fondement théorique pour tout enseignant de langue. Nous avons montré que l'évaluation de la compétence orale constitue une difficulté majeure chez les enseignants et nous nous sommes référée à Garcia Debanc qui énumère une liste de différentes contraintes que l'enseignant peut rencontrer en évaluant l'oral. Pour aider les enseignants à évaluer la compétence orale, nous avons consacré la deuxième partie du chapitre à l'évaluation de cette compétence, nous avons exposé les différents outils d'évaluation de la compréhension et l'expression orale (grilles, critères d'évaluation) et nous avons présenté à titre illustratif, les outils d'évaluation à utiliser dans un atelier formatif à l'oral.

Dans les trois chapitres, nous avons explicité le cadre théorique à partir duquel nous concevrons notre démarche didactique. Dans le chapitre suivant, il sera question de la méthodologie choisie pour réaliser notre recherche.

Partie II

Réalité et perspective de l'enseignement/apprentissage de l'oral

Dans la première partie, nous avons abordé les éléments théoriques de notre recherche, ces derniers nous serviront d'instruments d'analyse dans la partie méthodologie. Aussi, exposerons- nous dans cette partie, l'état des lieux de l'enseignement de l'oral à l'université par le biais d'enquêtes menées sur le terrain auprès des acteurs didactiques, apprenants et enseignants. Nous tenterons d'interpréter les résultats de l'exploration du terrain. Nous proposerons ensuite un dispositif d'enseignement/ apprentissage de l'oral. Ce dernier est composé de séquences modélisées en fonction des genres oraux et des situations de communications universitaires. Enfin, nous essayerons de rendre compte de la mise à l'épreuve d'une séquence d'enseignement sur le terrain, proposée dans le dispositif.

Avant d'aborder ce chapitre, consacré aux représentations de l'enseignement de la compétence orale chez les apprenants et les enseignants, nous avons jugé nécessaire de commencer par une introduction traitant l'enseignement du français et l'enseignement de l'oral dans les canevas d'enseignement avant et après la réforme du système universitaire.

1. L'enseignement du français à l'université algérienne:

Dans les universités algériennes, l'enseignement des langues étrangères revêt un intérêt considérable. Particulièrement, la langue française, qui jouit d'un statut particulier car elle est la langue de la transmission des savoirs dans la majorité des filières. En effet, nous recensons quatre situations d'enseignement du français qui se manifeste dans plusieurs aires disciplinaires :

- Le premier type s'enseigne dans le département de français de manière générale et détaillée, le français a le statut d'objet d'enseignement, il est enseigné comme matière mais aussi de langue d'enseignement. En effet, toutes les disciplines à savoir, didactique, littérature et science du langage sont enseignées en français. De plus, la finalité de l'enseignement est de former des étudiants capables non seulement de comprendre et de produire en français mais de former des étudiants capables d'enseigner le français une fois leur formation terminée. L'enseignement du français dans le département de français a un double le premier concerne la formation initiale, former un apprenant capable de suivre

ses cours sans difficulté, le deuxième concerne la formation à vise professionnelle, former un apprenant capable d'enseigner le français en répondant aux attentes de la société.

- Le deuxième type d'enseignement de français est présent dans les filières scientifiques où le français est la langue de transmissions des savoirs. Le français dans cette situation n'est pas considéré comme un objet d'enseignement mais comme un médium d'enseignement. L'apprenant doit maîtriser des compétences langagières qui ont une relation directe avec sa formation : compétence à comprendre un cours magistral, à prendre des notes, à exposer un travail, à répondre à une question, à rédiger une synthèse de document etc. Ces compétences lui permettent de suivre ses cours de spécialité sans difficulté. Ce type de français est nommé français sur objectifs universitaires (FOU).
- Le troisième type d'enseignement de français se manifeste dans les filières sciences humaines (psychologie, sociologie, droit…). La langue de transmission des savoirs académiques est l'arabe mais le module de français est programmé dans la formation. En effet, les étudiants ont besoin du français dans la formation universitaire (formation initiale) notamment pour lire et comprendre des ouvrages de référence en français et pouvoir continuer à se documenter en français, une fois leur formation terminée.
- Un quatrième type d'enseignement de français est présent dans le centre d'enseignement intensif des langues ce qu'on appelle CEIL. Ce centre accueille des étudiants en formation universitaire qui souhaitent améliorer leur niveau en français et développer leurs compétences dans cette langue afin de suivre leurs cours sans difficultés. Il reçoit également des étudiants qui ont besoin du français dans le cadre professionnel.

  Il est à noter que dans les CEIL, on enseigne le français langue étrangère et le français sur objectifs spécifiques à partir des besoins des apprenants. En effet, l'élaboration des programmes d'enseignement de français prend en considération les besoins des apprenants et les demandes formulées par les institutions.

C'est le premier type d'enseignement du français auquel nous nous intéressons dans notre recherche. Nous allons esquisser dans ce qui suit l'enseignement de la langue française dans le département de français. Avant d'aborder cette question, il nous parait nécessaire de traiter d'abord la réforme qui a touché l'enseignement supérieur en général et l'enseignement du français en particulier.

2. La refonte de l'enseignement supérieur, vers un nouveau dispositif d'enseignement :

Le système universitaire en Algérie a connu un changement graduel au niveau du nombre important des étudiants inscrits au fil des ans après l'indépendance, au niveau des diplômes octroyés ainsi qu'au niveau du nombre des universités réparties sur le territoire national. Cependant, face à cette croissance, des imperfections sur différents plans ont été signalées par le ministère de l'enseignement supérieur et la recherche scientifique en décembre 2003 :

> *« Depuis l'indépendance du pays, le système d'enseignement supérieur a connu en Algérie une évolution quantitative remarquable […] un accroissement aussi rapide ne pouvait se réaliser sans engendrer un certain nombre de dysfonctionnement […] ces dysfonctionnements qui se sont accumulés au fil des années font que l'université algérienne apparaît, aujourd'hui, en inadéquation avec les mutations profondes qu'a connues notre pays sur les plans économique, social, politique et culturel. Elle semble être en effet dans l'incapacité de répondre efficacement aux défis majeurs que lui impose l'évolution, sans précédent, des sciences et des technologies, et l'avènement de la mondialisation de l'économie, de la communication et, récemment, du secteur de l'enseignement supérieur »*

Ainsi, à l'ère de la mondialisation, des changements et des évolutions s'imposent dans tous les secteurs, l'enseignement en général et l'enseignement à l'université n'échappent pas à cette règle.

A la suite de cette sonnette d'alarme tirée par l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique MESRS, de nouvelles mesures ont été mises en place. En effet, des refontes de l'enseignement supérieur ont vu le jour.

> « Les dysfonctionnements mis en évidence rendent nécessaire et urgent de faire sortir l'Université algérienne de la crise qu'elle traverse en la dotant, dès aujourd'hui, des moyens pédagogiques, scientifiques, humains matériels et structurels qui lui permettront de répondre aux attentes de la société tout en

s'intégrant au système international de l'enseignement supérieur » (Décembre 2003)

Le fil d'Ariane de cette nouvelle réforme concerne la mise en place d'une nouvelle architecture des formations basée sur le dispositif Licence/ Master/ Doctorat (LMD). Ainsi, un nouveau schéma se dessine quant à la formation universitaire. Il est scindé en trois phases : la licence est l'équivalent de bac +3, le master correspond à Bac+ 5 et le cursus pour l'obtention d'un doctorat requiert 8 ans d'étude après le bac.

2.1. Pourquoi ce nouveau dispositif ?

L'université algérienne veut se revêtir d'un nouveau cachet, elle se veut éclectique, à savoir « une université vivante et moderne à l'écoute de son environnement et ouverte au monde ». Pour y parvenir plusieurs paramètres doivent être pris en considération :

- Dispenser un enseignement de qualité afin d'assurer une bonne intégration dans le domaine professionnel.
- Responsabiliser l'étudiant dans sa formation. Ce dernier doit participer à son apprentissage. Il doit être un acteur actif sous la tutelle d'une équipe pédagogique qui le prend en charge tout au long de sa formation.
- Autonomiser les universités, chaque université est libre de concevoir une formation diversifiée répondant aux aspirations de la société sur tous les plans. Pour ce faire, l'université doit se concerter avec le partenaire économique.
- Mobiliser toute l'université (administration, acteurs pédagogique…), tout le personnel doit travailler en collaboration afin d'assurer une formation.
- Se « Former, tout au long de la vie », nécessité de la formation permanente.
- Ouvrir l'université au progrès mondial, en l'occurrence sur les sciences et les technologies. De plus, la mettre au diapason avec les systèmes d'enseignement des pays avancés dans le but de faciliter les échanges entre les universités en terme de coopération, de mobilité et de reconnaissance des diplômes.

2.2 La réforme de l'enseignement supérieur et l'enseignement du français dans les départements de français :

Qu'en est-il du département de français ? L'enseignement du français dans les départements de français a t- il subit des changements lors de la réforme ? Si oui, lesquels ? Quels canevas d'enseignement/ apprentissage du français ont été mis en place dans les départements de français ?

Comme toute discipline à l'université, l'enseignement de français à l'université a connu une phase de transition. Il s'agit donc du passage du système classique au système LMD. En effet, ce dernier s'est implanté dans toutes les universités. L'université de Médéa était l'une des universités pilotes, elle était parmi les premières à avoir adopté le système LMD. Il a été mis en place en 2004-2005. Ce dernier coexistait avec le système classique jusqu'à l'année universitaire 2008-2009. Les étudiants pouvaient suivre leur formation soit en classique soit en LMD. La dernière promotion sortante du système classique était l'année 2012/ 2013 et depuis c'est la formation LMD qui gagne le terrain.

Comme nous l'avons signalé plus haut, chaque université était autonome pour proposer un canevas d'enseignement/ apprentissage qui réponde aux attentes de la société. Notre département a mis en place un canevas de licence de français. Ce dernier est axé principalement sur quatre unités d'enseignement à savoir : unité d'enseignement fondamentale, unité d'enseignement de découverte, unité d'enseignement de méthodologie et unité d'enseignement transversale. En comparant notre canevas avec ceux proposés dans les autres universités (voir annexe), nous constatons que les unités d'enseignement sont les mêmes. Cependant, la dénomination de la matière en elle- même, ainsi que les composantes : matières linguistique, volume horaire, crédits, programme de chaque matière et approches didactiques mises en place dans l'enseignement diffèrent d'un département à un autre.

2.3 La mise en place d'un nouveau socle commun de l'enseignement :

A l'orée de la réforme, deux socles communs ont vu le jour pour améliorer et perfectionner l'enseignement de la langue.

Le nouveau socle commun est entré en application depuis la rentrée universitaire 2013/2014 à la suite de l'arrêté ministériel n° 500 du 28 juillet 2013 (voir annexe). Le socle commun n'est pas un renoncement de son devancier (canevas proposé par chaque département de français) .Au contraire, il reconduit les mêmes unités d'enseignement et il homogénéise les intitulés, les crédits, les coefficients, le volume horaire ainsi que le mode d'évaluation dans les départements de français en Algérie. En effet, comme son nom l'indique, « socle commun », socle signifie commun à tous les départements de français.

Le deuxième socle commun a été implanté dans les universités une année après le premier, à la suite de l'arrêté ministériel n° 584 du 23 juillet 2014 (voir annexe). Ce socle a connu quelques changements concernant les enseignements.

3. L'enseignement de l'oral dans les programmes de licence de français en Algérie :

Dans le canevas proposé par le département de français en (2004/ 2005). L'enseignement de l'oral figure dans l'unité d'enseignement fondamentale, il s'intitule « Techniques d'expression orale », il garde la même appellation qu'il avait dans le système classique.

Dans cette nouvelle refonte mise en place par le ministère de l'enseignement supérieur et la recherche scientifique, nous mettons l'accent sur les modifications opérées au niveau de l'enseignement de l'oral. Ce dernier est le centre de notre préoccupation.

3.1 Quelle place occupe l'oral dans le nouveau socle commun ?

Dans le premier socle commun proposé par le MESRS, nous constatons que la matière « Compréhension et expression orale » figure dans l'unité d'enseignement fondamentale 1 avec la matière compréhension et expression écrite. Toutefois, nous remarquons qu'on accorde beaucoup plus d'importance à la matière compréhension et expression écrite qu'à l'oral. A cela plusieurs raisons semblent plaider en faveur de l'écrit au détriment de l'oral.

- Le premier concerne le volume horaire, 67H30 sont dédiées à l'enseignement de l'écrit par semestre à raison de 1H30 de cours et de 3H de travaux dirigés (TD) par semaine. Tandis que 45 H sont destinées à l'enseignement de l'oral, à raison de 1H30 de cours et 1h30 de TD par semaine.
- Le second point concerne le nombre de crédits : 6 crédits sont octroyés à la matière CEE et 4 crédits pour la matière CEO.
- Le troisième point relève du coefficient : le coefficient de CEE est 4 tandis que celui de CEO est 2.

Ce qui vient d'être décrit soulève plusieurs interrogations :

Pourquoi cette disparité de la part des concepteurs du socle commun ? L'écrit est-il plus important que l'oral dans la formation initiale ? Les étudiants ont-ils besoin de l'écrit plus que l'oral dans leur formation ? Les étudiants ont-ils plus de lacunes à l'écrit par rapport à l'oral ? 1H30 de pratique est-elle suffisante pour pratiquer l'oral ?

Une année après et à la suite du deuxième arrêté n° 584 du 23 juillet 2014, un remaniement du socle commun a été mis en place, applicable à partir de l'année universitaire 2014/ 2015. Les concepteurs ont remodelé quelques points, ils ont banni les cours et ils ont opté pour les travaux dirigés pour toutes matières confondues sauf pour la matière sciences humaines et sociales, le cours magistral a été maintenu. Le volume horaire des matières a été modifié. Pour ce qui est de la matière CEO, les concepteurs ont attribué 45h de TD par semestre à raison de 3H par semaine pour les 4 premiers semestres. L'enseignement de la matière a été maintenu pour le 5ème et le 6ème semestre à raison de 22H30 par semestre.

Nous avons constaté que la nouvelle réforme a accordé une importance à l'enseignement de l'oral par rapport au système classique. En effet, dans certaines universités l'enseignement/ apprentissage de cette aptitude n'existait pas dans les programmes d'enseignement (voir les réponses du questionnaire destiné aux enseignants du département de français). Cependant, en analysant le socle commun, le nombre d'heures, les crédits et les coefficients sont plus importants à l'écrit par rapport à l'oral.

3.2 Qu'en est –il des programmes d'enseignement de l'oral dans la réforme ?

L'objectif avoué des responsables vise dans le cas de l'enseignement de l'oral à renforcer les capacités de compréhension et d'expression à l'oral.

En analysant les programmes du nouveau socle commun, nous remarquons qu'ils ne sont pas détaillés. Nous avons relevé plusieurs manques. Concernant la matière de compréhension et expression orale, plusieurs cases sont vides, citons à titre d'exemple les références, les connaissances préalables… les parties remplies ne sont pas précisées et elles ne sont pas explicitées. Indiquons, à titre illustratif, le mode d'évaluation : les concepteurs du socle ont proposé : continu et examen sans donner la moindre précision sur la manière d'évaluer l'oral. Quels moyens peut- on utiliser pour l'évaluation de l'oral ?

Une réunion de CPM (comité pédagogique modulaire) a eu lieu en septembre 2013, juste après la mise en place du socle commun de référence dont l'ordre du jour est d'étudier le programme de la matière de CEO proposé par le MESRS. La majorité des enseignants présents ont trouvé que le programme proposé est peu explicité, il présente de façon incomplète les objets de l'oral. Ces derniers sont peu définis. Certains d'entre eux ont considéré que le programme proposé était flou et l'oral en tant que tel est un objet flou à enseigner. A cet égard, ils ont posé plusieurs questions à propos de l'enseignement de l'oral : que doit-on enseigner dans un cours de l'oral ? Quelle démarche doit-on préconiser pour développer une compétence à l'oral chez les étudiants ? Comment évaluer l'oral ? Quelles activités doit- on proposer en compréhension et en production ? Quelles références doit –on consulté ? À partir des questions posées par les enseignants, nous avons senti qu'ils étaient perdus, ils n'étaient pas outillés et ils n'étaient pas préparés à enseigner la matière CEO. En effet, le fait que les concepteurs avaient proposé un cours a dérouté les enseignants, ils ne savaient pas quoi faire. Ces derniers ont signalé qu'ils n'avaient pas l'habitude d'enseigner l'oral. La séance technique d'expression orale proposée dans le canevas de licence de français consistait à travailler l'expression orale seulement : l'enseignant donne un sujet à l'oral aux étudiants et ces derniers prennent la parole.

Afin d'éviter toute sorte d'ambigüité, ne fallait- t- il pas organiser des formations aux enseignants avant la mise en place d'une réforme ? Ne fallait-il pas expliciter les nouveaux programmes aux enseignants ?

En ce qui concerne l'oral, l'impéritie des enseignants peut retentir négativement sur le développement de la compétence de l'oral chez les apprenants qui seront à leur tour des futurs enseignants. Référons nous à C. Dumais (2015 : 30) : *« Pour être en mesure d'enseigner et d'évaluer efficacement l'oral, il est essentiel que ce dernier et ses objets soient connus des futurs enseignants et des enseignants, et qu'ils soient clairement définis ».*

De son côté G Messier (2007) cité par C Dumais (2015 : 30) souligne que *« La méconnaissance de l'oral et ses objets par les futurs enseignants et par les enseignants a des conséquences importantes pour le développement de la compétence à l'oral des élèves ».*

Dans cette phase introductive, nous avons donné un aperçu sur le cadre situationnel de l'enseignement du français à l'université avant et après la réforme du système universitaire. Afin de mieux contextualiser notre recherche, nous avons mis l'accent sur l'enseignement de l'oral dans les programmes de licence de français, en faisant une comparaison entre le système classique et le système LMD. Nous avons également, situé la place de l'oral ainsi que son enseignement dans les programmes des socles communs proposés par le MESRS. L'analyse des canevas d'enseignement nous a permis de constater que la matière « Compréhension et expression orale » est présente dans tout le cursus de la licence. Cependant, le programme d'enseignement n'est pas explicité.

Après avoir situé la place de l'oral et son enseignement dans les canevas d'enseignement, nous allons poursuivre notre terrain d'investigation, en nous intéressant aux représentations de l'enseignement de la compétence orale auprès des acteurs didactiques.

Chapitre 4 : Représentations de l'enseignement de la compétence orale chez les acteurs didactiques

Dans ce chapitre, nous essayerons de faire le point sur l'enseignement/ apprentissage de la compétence orale dans le département de français de l'université de Médéa. Nous allons présenter le public de l'enquête ainsi que la méthodologie utilisée pour recueillir les données. L'élaboration de cette partie de l'étude a nécessité le recours à plusieurs méthodes de recueil de données à savoir : questionnaires, entretiens destinés aux étudiants, questionnaires et entretiens adressés aux enseignants qui prennent en charge la matière de « Compréhension et Expression orale », ainsi que des questionnaires et entretiens destinés aux enseignants qui assurent les cours et les travaux dirigés dans le département de français.

1. L'enquête par questionnaires:

1.1 Le questionnaire auprès des étudiants **:**

1.1.a Le public :

Pour effectuer notre recherche, nous avons choisi comme public, les étudiants de première année préparant une licence de français à l'université de Médéa. Nos critères de sélection s'expliquent premièrement, par le fait que la première année constitue le point de passage du secondaire à l'université, de plus, c'est une étape prépondérante pour les étudiants car elle constitue la base. Deuxièmement, ces étudiants sont astreints à suivre un module de compréhension et de production orale. Troisièmement, sur un plan personnel, une expérience professionnelle en qualité d'enseignante du module précité, nous a permis de constater les réelles difficultés de nos étudiants à comprendre et à produire l'oral. Pourtant ces étudiants doivent maîtriser ces deux compétences, dans leur formation initiale ainsi que dans leur futur professionnel car ils sont censés les utiliser dans leur cursus universitaire et dans leur vie professionnelle.

Nos étudiants sont issus du même système éducatif. Ils ont suivi leurs études antérieures en arabe, le français occupant le statut de langue étrangère leur a été enseigné comme une matière durant dix années. Une fois à l'université, et pour préparer une licence de français, le français change de statut, il occupe le statut de langue d'enseignement (il est médium d'enseignement et objet d'enseignement).

1.1.b Conditions de passation du questionnaire :

L'enquête s'est réalisée au début de l'année universitaire 2013/ 2014. Nous avons adressé un questionnaire aux étudiants. Aussi, avons- nous commencé par l'explication de notre but de recherche. Ensuite, nous avons sollicité la collaboration de ces derniers pour finaliser notre projet. Cette entrée en matière a permis de générer un climat de confiance, au sein du groupe. Nous n'avons pas manqué de solliciter nos étudiants pour espérer obtenir une totale sincérité dans leurs réponses au questionnaire et qu'ils puissent s'exprimer librement sans aucune contrainte.

A la suite de cette présentation, nous avons procédé à la distribution du questionnaire N°01, puis nous avons répondu à leurs interrogations sur certaines demandes d'éclaircissement. Nous avons adressé le questionnaire à une section composée de 5 groupes pour assurer une certaine représentativité dans le recueil de données.

1.1.c. Objectif et analyse du questionnaire destiné aux étudiants :

Nous avons pu établir une biographie linguistique pour chaque apprenant. Pour y parvenir, nous avons mis l'accent sur les points suivants :

- Profil des étudiants
- Pratique de la langue française
- Représentations des étudiants sur la langue française en général et sur l'oral en particulier.

Le tableau ci-dessous présente les objectifs par item du questionnaire destiné pour les étudiants.

Tableau 21 : Les objectifs par item du questionnaire destiné pour les étudiants

Items	Objectifs
Item 1	Savoir si les étudiants interrogés sont des nouveaux bacheliers ou répétitifs
Item 2	Connaître leur filière de passation de bac
Item 3	Connaitre la moyenne obtenue au bac
Item 4	Connaitre la note de français obtenue au bac
Item 5.1, 5.2, 5.3	Connaitre les raisons d'échec en première année licence de français pour les étudiants répétitifs Connaitre la note de l'oral dans le module de TEO

	Connaitre les difficultés rencontrées par les étudiants en TEO
Item 6	Savoir si les étudiants ont opté pour la licence de français par choix délibéré ou s'ils ont été orientés vers cette filière contre leur gré
Item 7et 8	Connaitre les représentations des étudiants sur la langue française
Item 9	Connaitre les représentations que se font les étudiants sur leur niveau en langue française
Item 10 et 11	Connaitre les représentations que se font les étudiants sur leur niveau dans les quatre compétences et les difficultés qu'ils rencontrent dans chacune d'elle
Item 12	Cible le bain linguistique (les situations de la pratique de la langue française)
De l'item 13 à l'item 17	Connaitre si les étudiants se débrouillent dans différentes situations de communication (compréhension et production)
Item 18, 19, 20	Connaitre les représentations sur l'apprentissage de la langue française, sur l'enseignement de l'oral à l'université ainsi que l'importance qu'ils accordent à l'oral dans leurs études et dans leurs vies professionnelles

Le questionnaire proposé doit permettre de vérifier si certains paramètres, profil des étudiants, pratique de la langue, conjugués aux représentations que se font les apprenants de la langue française, ont une incidence directe sur l'enseignement/ apprentissage de la compétence orale, Perrenoud (1988 :5) souligne que : *« La maîtrise de l'oral s'acquiert essentiellement par la pratique »*.

La notion de représentation est également prépondérante de sorte qu'elle constitue un facteur déterminant de l'échec ou de la réussite dans l'appropriation de la langue, autrement dit, les apprenants ont toujours des représentations de la langue étrangère qui pourraient soit les empêcher, soit les motiver à apprendre. A ce propos Castelloti et Moore (2002 : 10) soulignent que : *« […] Ces images déterminent le pouvoir valorisant, ou à contrario, inhibant vis-à-vis de l'apprentissage lui- même […] les représentations donnent lieu à des traces ou à des symptômes observables dans la pratique langagière »*.

Ainsi, il existe une corrélation forte entre l'image forgée par l'apprenant sur une langue ou une activité et les représentations qu'il construit à propos de son propre apprentissage de cette langue. De ce fait, une image négative de la difficulté de la langue française correspondrait à la vision d'un apprentissage difficile et insatisfaisant du français.

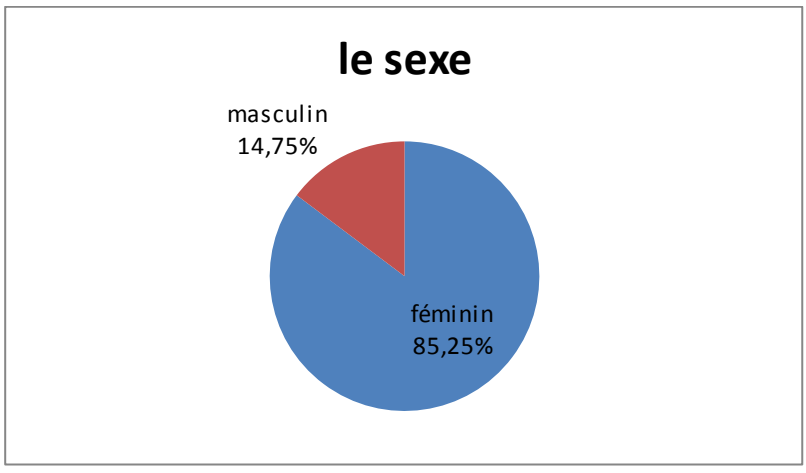
Dans cette enquête, nous présentons et nous analysons les résultats sous trois angles : profil des étudiants, pratique de la langue française et représentations des étudiants sur la langue française en général et sur l'oral en particulier.

1.1.d Analyse du questionnaire :

Pour connaitre le profil des étudiants, nous avons pris en compte les paramètres suivants :

Le sexe :

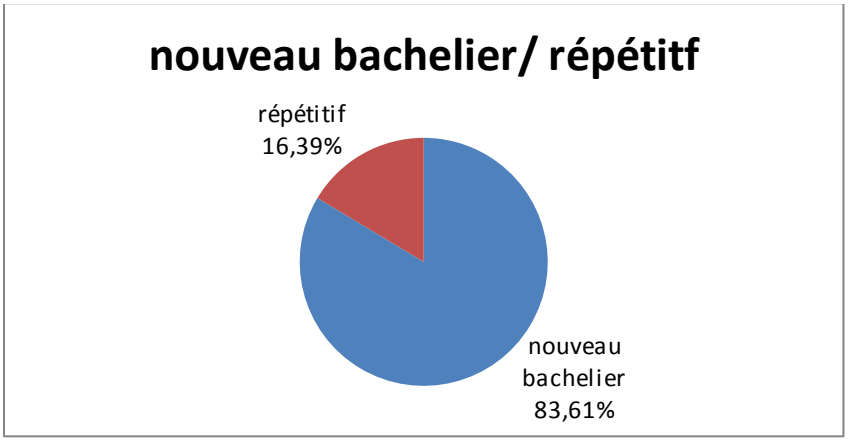
Nombres	Total	Sexe féminin	Sexe masculin
Nombre d'étudiants	183	156	27
Pourcentage	100%	85.24%	14.75%



Au vu des réponses données, nous constatons que le nombre de filles soit 85.24% est plus élevé que celui des garçons. Cet état de fait s'explique par le fait que le sexe féminin s'intéresse davantage à l'apprentissage des langues par rapport au sexe masculin.

1. Nouveau bachelier ou répétitif :

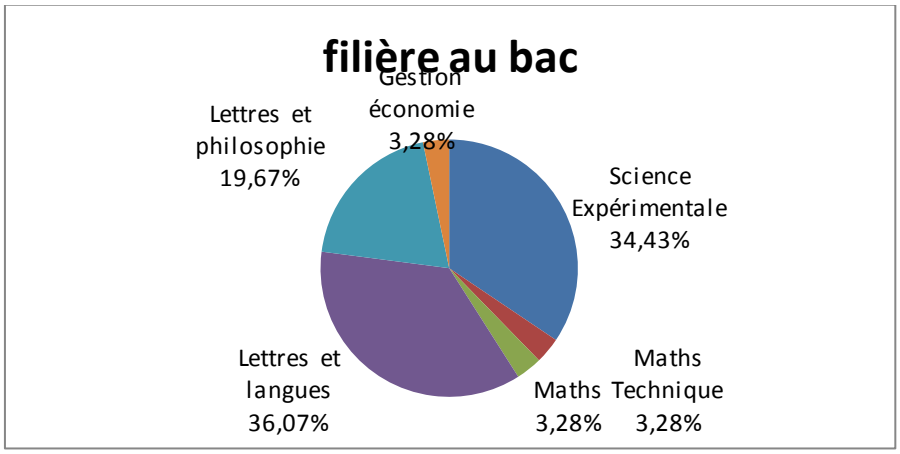
Nombre	Total	Nouveau bachelier	Répétitif
Nombre d'étudiants	183	153	30
Pourcentage	100%	83.60%	16.39%



A la lecture de ce tableau, nous constatons que la majorité des étudiants soit 83.60 % sont de nouveaux arrivants.

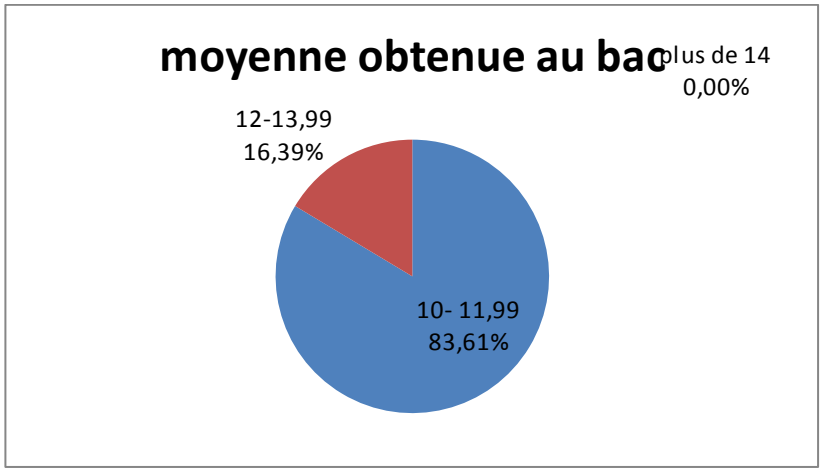
2. La filière au bac

	Total	Science Expérimentale	Maths Technique	Maths	Lettres et langues	Lettres et philosophie	Gestion économie
N.d	183	63	6	6	66	36	6
%	100%	34.43%	3.28%	3.28%	36.07%	19.67%	3.28%



3. Moyenne obtenue au bac

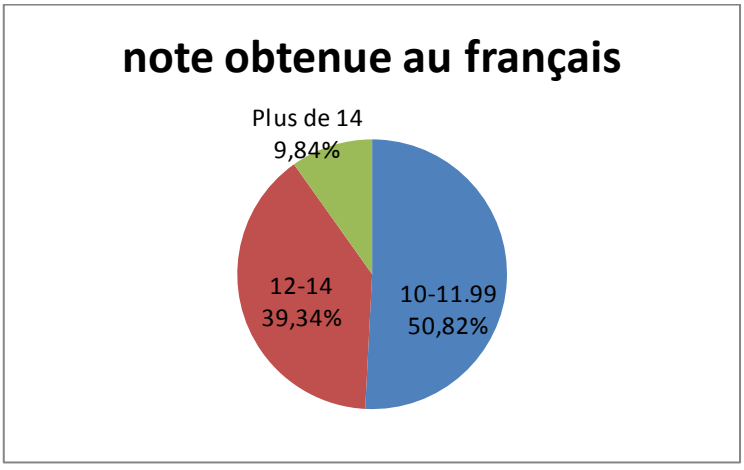
	10- 11,99	12-13,99	Plus de 14	Total
Nombred'étudiants	153	30	0	183
Pourcentage	83.6%	16.39%	0%	100%



La majorité des étudiants interrogés soit 83.6 % ont obtenu entre 10 et 11,99 au bac.

4. Note obtenue en français

	Moins de 10	10-11.99	12-14	Plus de 14	Total
Nombre d'étudiants	0	93	72	18	183
Pourcentage	0%	50.82%	39.34%	9.84%	100%



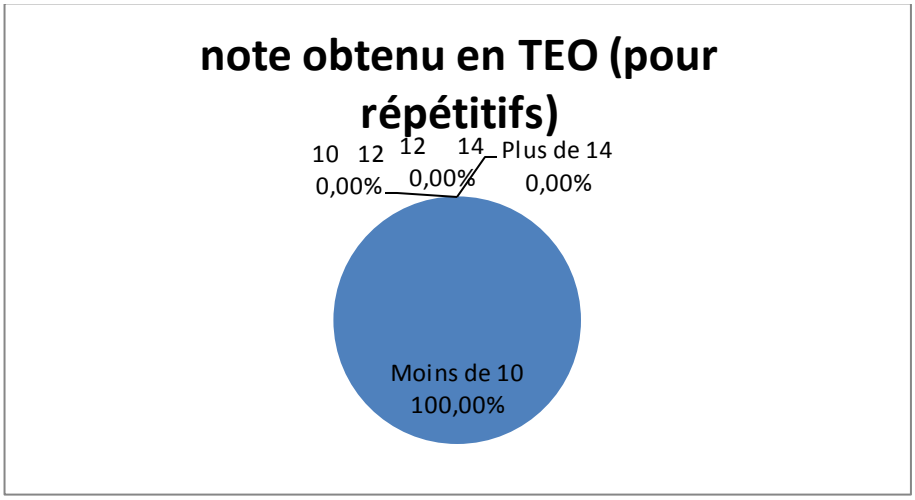
Partie pour les répétitifs

5.1 Les raisons de l'échec :

Les étudiants répétitifs imputent les raisons de leur échec à la difficulté de la langue française, Citons quelques-uns de leurs propos : « La langue française est difficile et les enseignants sont très sévères », « Les modules sont difficiles », « j'ai trouvé une difficulté à suivre les cours car je n'ai pas une bonne base »

4. La note obtenue en TEO :

	Moins de 10	10-12	12-14	Plus de 14	Total
Nombre d'étudiants	30	00	00	00	30
Pourcentage	16.39%	00%	00%	00%	100%



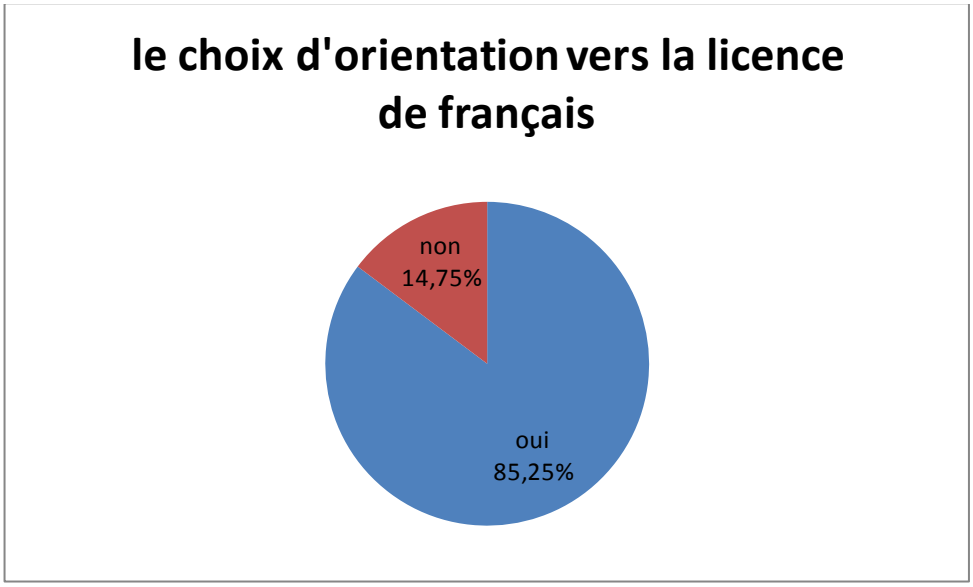
Parmi les 30 étudiants répétitifs aucun d'eux n'a obtenu plus 10, donc le module de TEO est l'un des modules difficiles pour ces étudiants.

5.3 Les difficultés rencontrées lors des séances de TEO :

Il ressort des réponses des étudiants interrogés que les difficultés dans le module résident dans la timidité de prendre la parole en public, à la difficulté de formuler ses idées, à la méthode proposée par les enseignants, ces derniers évaluent les étudiants sans enseignement de l'oral, à la langue orale qui est difficile à saisir en compréhension.

6. Le choix d'orientation vers la licence de français :

	Oui	Non	Total
Nombre d'étudiants	156	27	183
Pourcentage	85.24%	14.75%	100%



85.24 % des étudiants déclarent avoir fait le choix de préparer une licence de français. Comme il s'agit d'une motivation intrinsèque, ce choix pourrait à notre avis, motiver et permettre à nos étudiants de suivre leurs cours sans difficulté. 14.75 % reconnaissent que ce n'était pas un choix délibéré, ils étaient orientés d'office vers cette filière, vu leurs bonnes notes à l'épreuve de français au bac.

Si oui pourquoi ?

Voici quelques propos recueillis auprès des étudiants : « je préfère la langue française, c'est mon rêve depuis l'enfance », « j'ai des capacités dans cette langue », « Pour avoir un travail parce que j'ai un autre diplôme », « j'aime la langue française et puis le diplôme est très demandé », « j'aimerais bien être un enseignant de français au lycée »,

Si non pourquoi ?

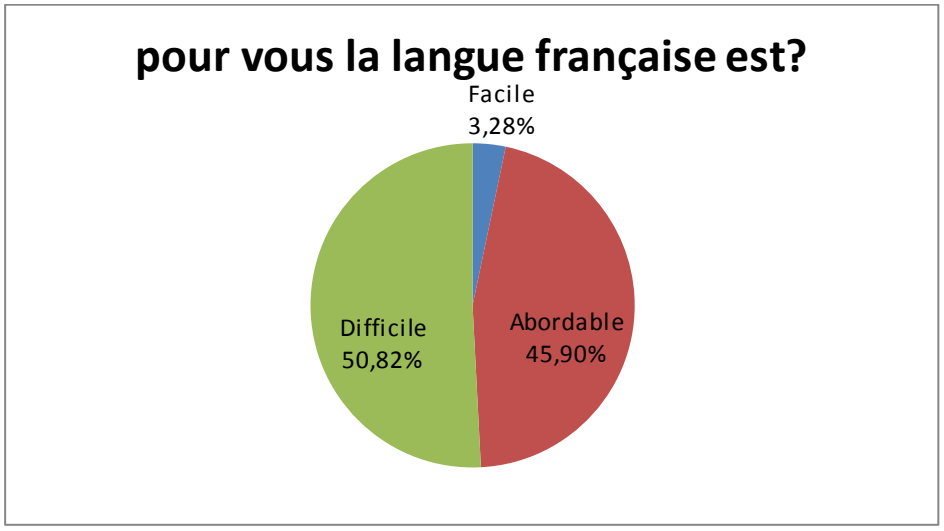
Voici quelques échantillons des réponses obtenues : « Mon rêve était de devenir médecin mais je n'ai pas eu une bonne moyenne au bac », « je préfère la langue anglaise », « j'ai eu un bac scientifique donc j'aurai aimé faire biologie », « Mon

choix était science de la nature et de la vie mais je n'ai pas obtenue la moyenne qu'il faut pour m'inscrire dans cette filière », « non, parce que je voulais faire espagnol »

- Représentation

8. Pour vous la langue française est ?

	Facile	Abordable	Difficile	Très difficile	Total
Nombre d'étudiants	6	84	93	0	183
Pourcentage	3.28%	45.90%	50.82%	0%	100%



Ce tableau nous montre que la majorité des étudiants soit 50.82 % juge que la langue française est difficile, tandis que 45.90 % estiment qu'elle est abordable et 3.28 % la considère comme facile.

Dites pourquoi ?

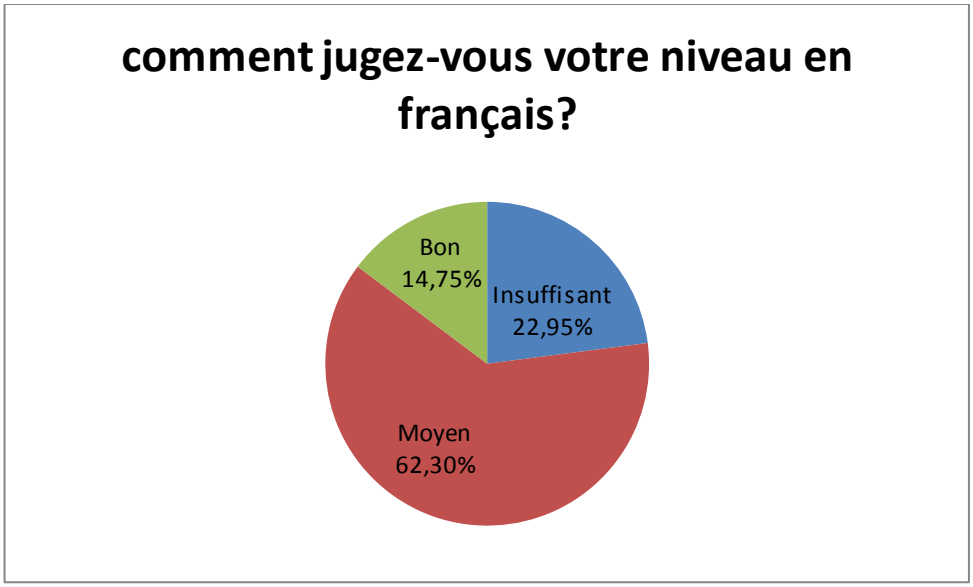
Nous avons recueilli les différentes causes communes qui rendent la langue française difficile aux yeux des étudiants : « Je n'ai pas une bonne base parce que je n'avais d'enseignant de français au primaire », « le programme est chargé, il y a plusieurs modules je ne comprends pas les cours », « problèmes de langue », « difficile car elle est compliquée », « j'ai des difficultés à comprendre et à m'exprimer à l'oral »

Voici quelques propos des étudiants qui considèrent que la langue française est facile : « La plupart des gens parlent français en Algérie, de plus, on a étudié le français depuis le primaire »

8. Représentations sur la langue française :

9. *Comment jugez-vous votre niveau en français ?*

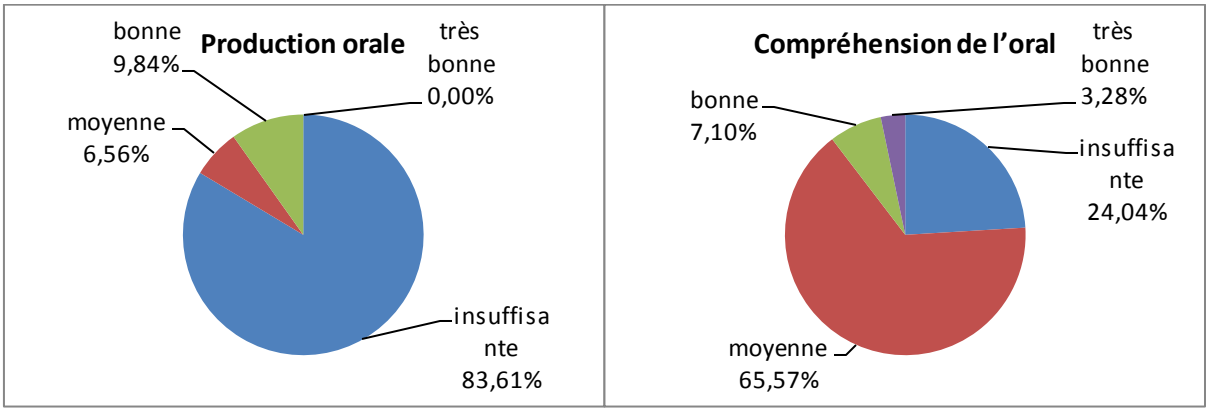
	Insuffisant	Moyen	Bon	Excellent	Total
Nombre d'étudiants	42	114	27	0	183
Pourcentage	22.95%	62.29%	14.75%	0	100%

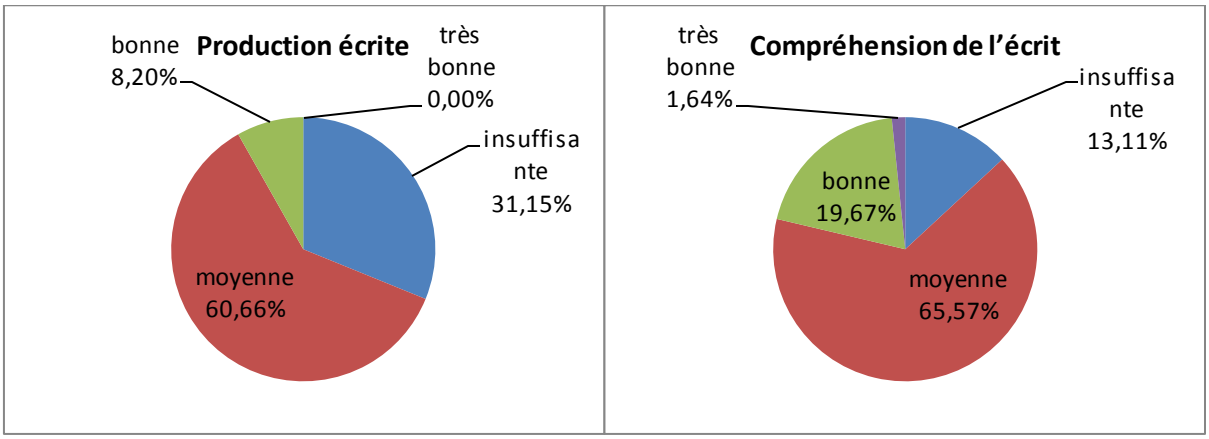


Nous constatons que plus de la moitié des étudiants soit 62.29% estiment que leur niveau en français est moyen, tandis que 22.95 % jugent que leur niveau est insuffisant. Il est déplorable que des étudiants ayant suivi une dizaine d'années de formation en français, de plus, préparant une licence de français jugent que leur niveau entre moyen et insuffisant.

10. *Comment jugez-vous votre compétence en :*

	Insuffisante		Moyenne		Bonne		Très bonne		Total
Production orale	153	83.61%	12	6.56%	18	9.84%	0	0%	183
Compréhension de l'oral	44	24.04%	120	65.57%	13	7.10%	6	3.28%	183
Production écrite	57	31.15%	111	60.66%	15	8.20%	0	0%	183
Compréhension de l'écrit	24	13.11%	120	65.57%	36	19.67%	3	1.64%	183





Les résultats sont approximatifs et rejoignent ceux de la question précédente, les réponses des étudiants varient entre moyen et insuffisant dans toutes les compétences.

10. Les difficultés :

Voici quelques propos de nos informateurs sur les difficultés rencontrées pour chacune des compétences, nous essayerons de présenter les points communs entre les réponses données :

En production orale :

« j'ai le trac et je ne peux pas parler en public » « j'ai des idées mais je n'arrive pas à les exprimer », « manque d'entraiment à parler en français, je me suis habitué à parler en arabe » « nous n'avons jamais eu de séance de production orale dans notre enseignement pré-universitaire », « j'ai des idées mais je n'arrive pas à les structurer », « les enseignants nous donnent jamais un modèle à suivre, ils nous évaluent seulement », « certains enseignants nous découragent et ils nous demandent souvent de changer de filière », « j'ai des problèmes de langue, prononciation, conjugaison ».

En compréhension de l'oral :

« Je n'arrive pas à suivre l'extrait sonore », « je n'ai pas un bagage linguistique, je trouve que la compréhension orale est difficile », « J'ai des difficultés à comprendre le sens des mots et des phrases surtout quand il s'agit d'un débit rapide »,

En production écrite :

« Je n'arrive pas à organiser mes idées », « problème de cohérence », « je ne peux pas écrire un texte structuré » « j'ai un problème de langue, fautes d'orthographe, problèmes de conjugaison, je n'ai pas un très bon lexique », « Mon bagage linguistique est très limité », « je n'arrive pas à trouver des idées »

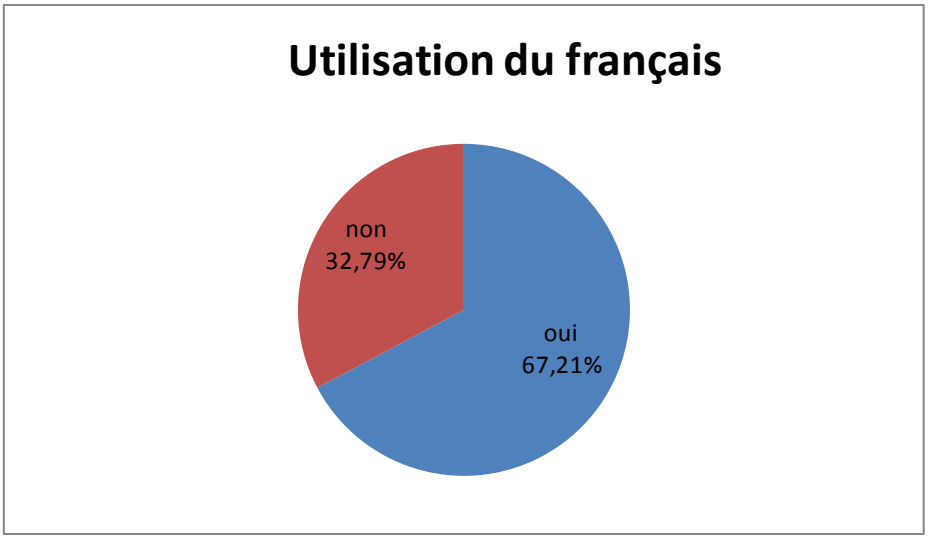
En compréhension écrite :

« je n'arrive pas à comprendre les sujets d'actualité », « les mots sont difficiles à saisir » « les textes proposés ne sont pas motivants ».

- Pratique de la langue française :

12. Utilisation du français :

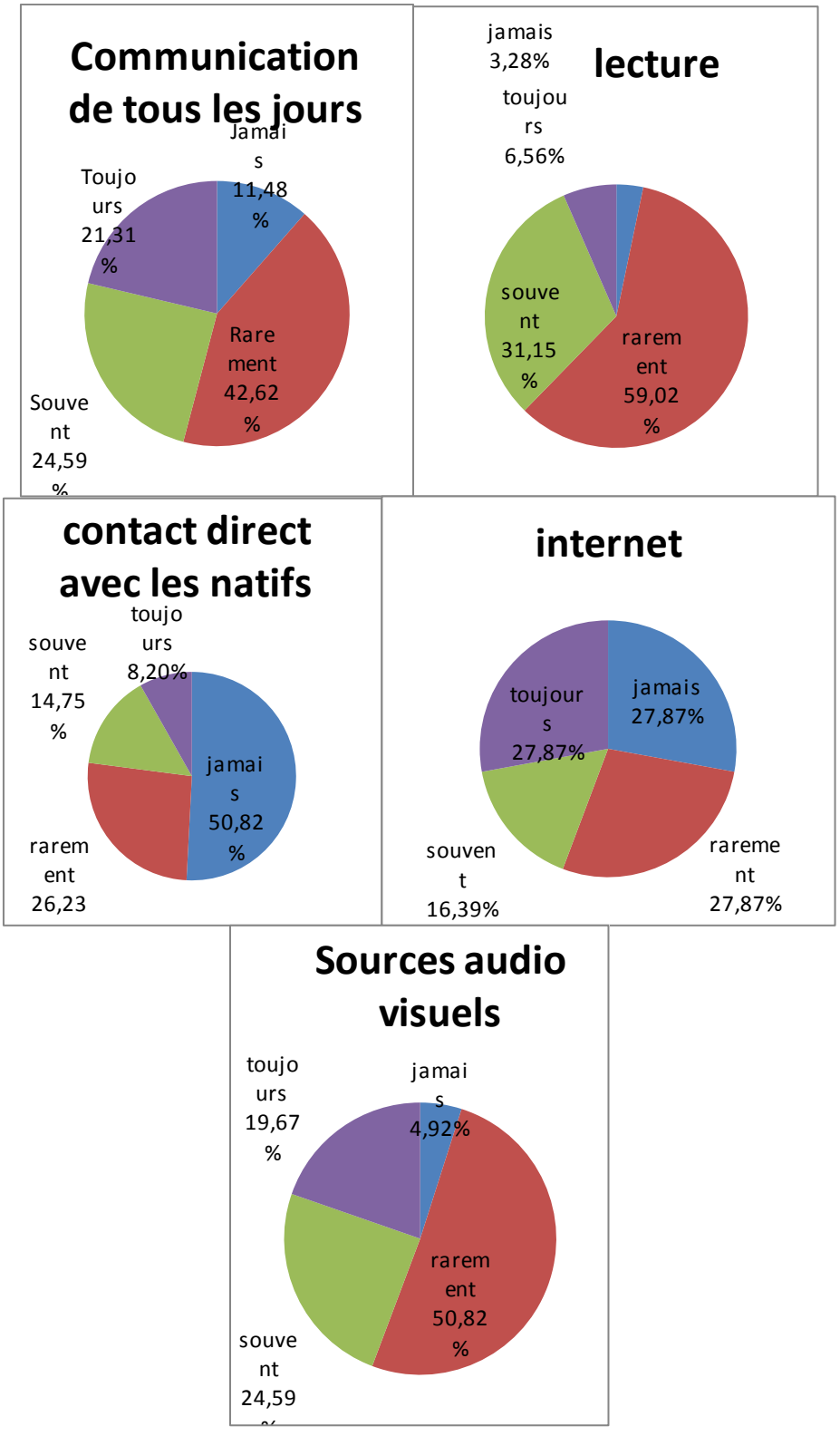
	Oui	*Non*	Total
Nombre d'étudiants	123	60	183
Pourcentage	67.21%	32.79%	100%



Au vu des réponses données, nous constatons que plus de la moitié des étudiants interrogés utilisent le français.

Les situations d'utilisation de français :

	Jamais		*Rarement*		*Souvent*		*Toujours*		Total
Communication De tous les jours	21	11.48%	78	42.62%	45	24.59%	39	21.31%	183
Sources audio visuels	9	4.92%	93	50.82%	45	24.59%	36	19.67%	183
Lecture	6	3.28%	108	59.02%	57	31.15%	12	6.56%	183
Internet	51	27.87%	51	27.87%	30	16.39%	51	27.87%	183
Contact direct avec les natifs	93	50.82%	48	26.23%	27	14.75%	15	8.20%	183



À partir des réponses données par les étudiants, nous constatons qu'il y a une contradiction avec la question précédente. Nos étudiants affirment qu'ils utilisent le français alors que les réponses sur le pratique du français dans différentes situations

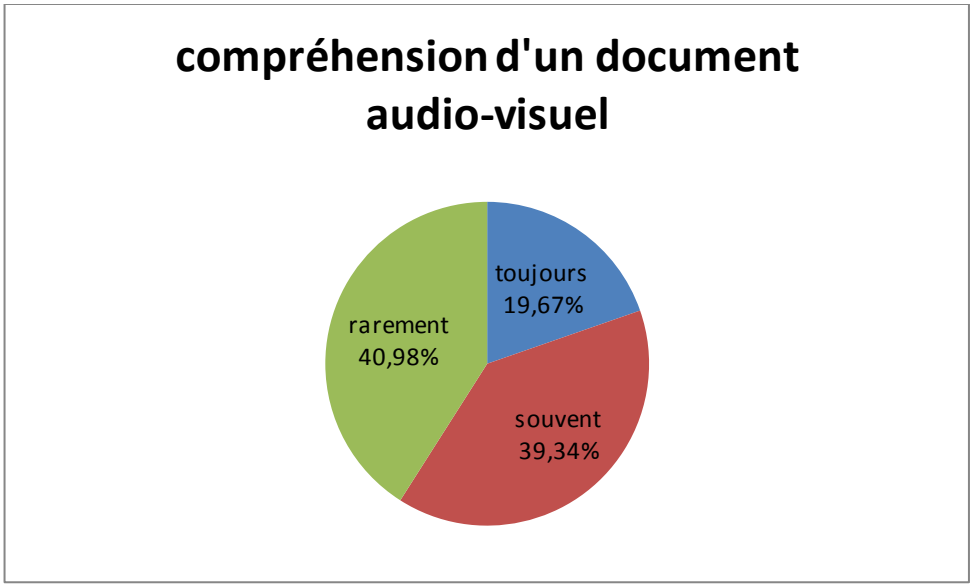
varient entre jamais et rarement, rares sont les étudiants qui utilisent le français souvent.

Autres précisez :

Aucune autre situation de pratique de français a été mentionnée par nos enquêtés.

13. *Compréhension d'un document audio-visuel*

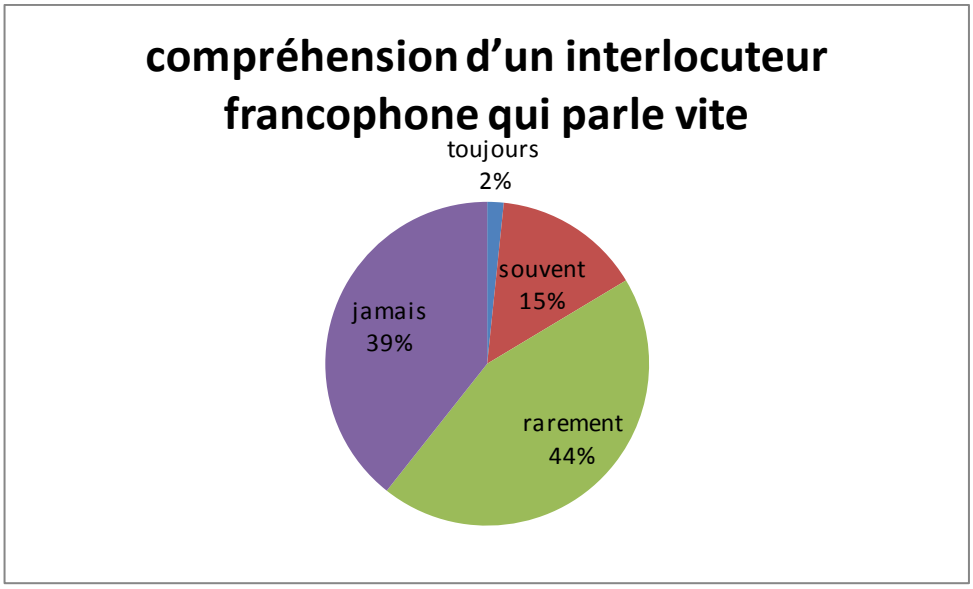
	Toujours	*Souvent*	*Rarement*	*Jamais*
Nombre d'étudiants	36	72	75	00
Pourcentage	19.67%	39.34%	40.98%	00%



La quasi-totalité de nos étudiants soit 40.98 % jugent qu'ils comprennent rarement un document audio

14. Compréhension d'un interlocuteur francophone qui parle vite :

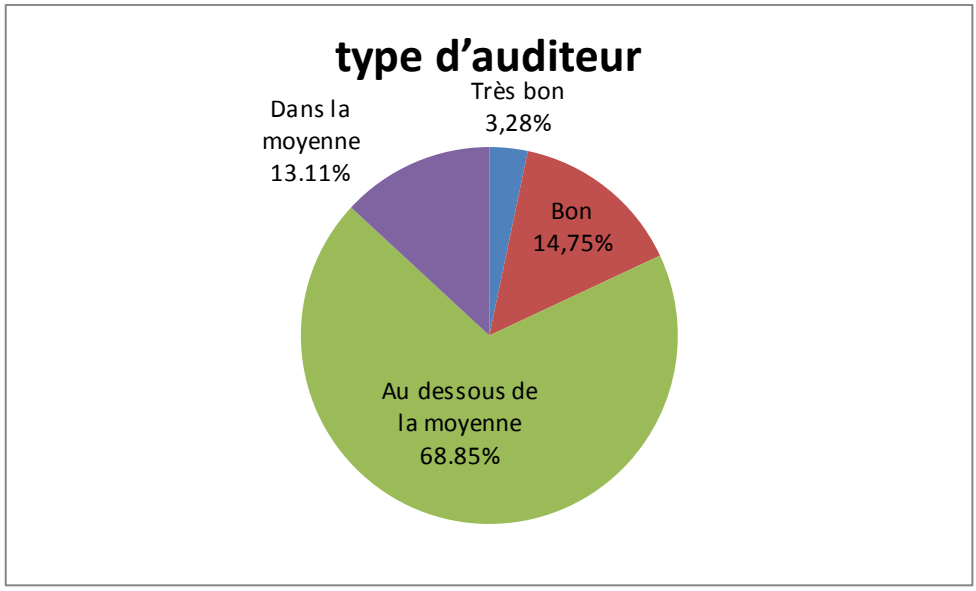
	Toujours	*Souvent*	*Rarement*	*Jamais*
Nombre d'étudiants	3	27	81	72
Pourcentage	2%	15%	44%	39%



Au vu des résultats donnés par nos informateurs, le constat est le même pour la question précédente, la majorité des étudiants comprennent rarement un interlocuteur francophone dont le débit est rapide.

15. Type d'auditeur

	Très bon	Bon	Dans la moyenne	Au-dessous de la moyenne	Total
Nombre d'étudiants	6	27	24	126	100
pourcentage	3.28%	14.75%	13.11%	68.85%	100%



68.85% des étudiants jugent leur niveau d'auditeur au-dessous de la moyenne

16. Les défauts en qualité d'auditeur :

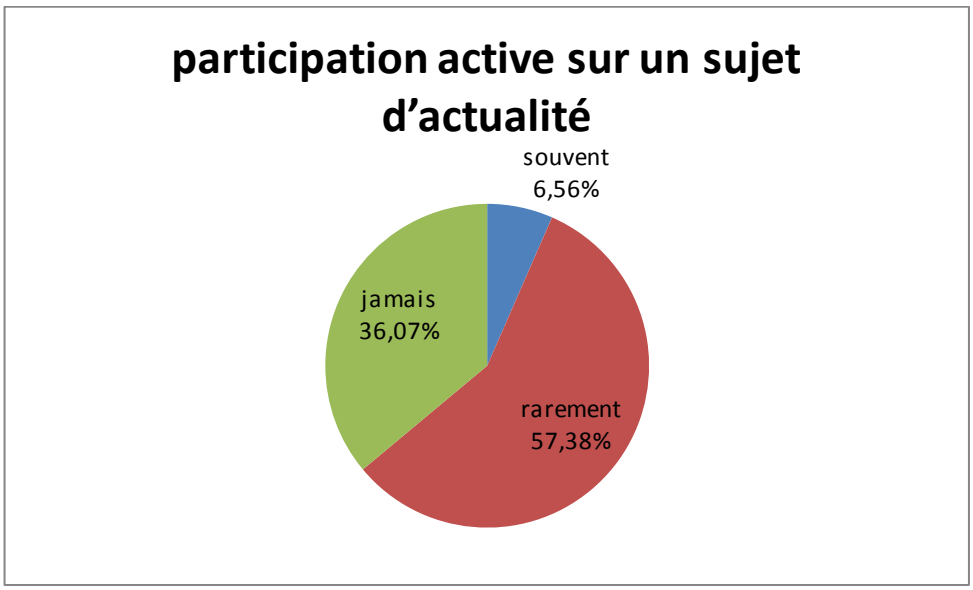
Plusieurs défauts ont été cités par nos enquêtés, nous en citerons quelques-uns :

« Je ne peux retenir tous les mots, j'ai un problème de mémoire »

« Dès que j'entends un mot difficile, je perds le fil », « je n'aime pas être attentif tout le temps », « je suis toujours le début mais je ne peux pas terminer car des fois je ne comprends pas les mots et dès fois je ne comprends rien » « je trouve des difficultés à comprendre surtout quand il s'agit d'un débit rapide », « je ne peux pas comprendre un locuteur qui parle vite et souvent je perd le fil », « je ne peux pas comprendre un locuteur francophone car la langue française est difficile et complexe », « je trouve des problèmes à comprendre parce que je ne suis pas habitué à écouter en français », « je n'aime pas écouter un thème qui ne m'intéresse pas », « j'ai des difficultés parce que je pratique l'écrit plus que l'oral », « lorsque je ne comprends pas un mot, je m'arrête »

17. Participation active sur un sujet d'actualité

	Toujours	Souvent	Rarement	Jamais
Nombre d'étudiants	0	12	105	66
pourcentage	0%	6.56%	57.38%	36.07%



La quasi-totalité des étudiants soit 57.37% affirment qu'ils ne participent pas activement à des sujets d'actualité.

- Représentations :

18. Représentation sur l'enseignement de l'oral à l'université

Les représentations des enquêtés, quant à l'enseignement de l'oral à l'université varient entre le négatif et le positif, voici quelques échantillons de réponses :

« Je trouve des difficultés dans ce module », « je trouve que l'enseignement est difficile », « Certains enseignants ne nous mettent pas à l'aise et ils nous demandent de changer de filière », « Je suis resté le même, je n'ai pas progressé, le programme n'est pas efficace », « les enseignants nous écoutent, ils nous notent sans nous corriger les erreurs », « les groupes sont chargés, donc je ne prends pas la parole souvent », « le volume horaire est insuffisant pour l'enseignement de l'oral »

« Le programme est simple et normal », « le programme est intéressant et notre enseignante est très gentille », « je trouve que le module de l'oral est intéressant car j'ai pu améliorer mon niveau », « c'est important et c'est bien », « nous sommes toujours en progression »

19. Représentation sur l'enseignement de l'oral dans la formation universitaire et la vie professionnelle

Nos enquêtés ont exprimé leurs représentations sur l'enseignement de l'oral à l'université et dans la vie quotidienne, nous en citerons quelques propos :

« L'oral est important pour communiquer dans notre formation et dans la vie professionnelle », « communiquer en français c'est avoir un statut dans la société », « « c'est la base pour communiquer et se connecter avec les gens », « un module très important » « l'oral me permet de communiquer à l'université et en dehors de l'université » « c'est nécessaire dans la formation universitaire » « être compétente pour communiquer », « nous serons des futurs enseignants donc l'oral est important » « Avoir une licence de français ceci dit maitriser l'oral », « l'oral nous aide à communiquer, son enseignement/apprentissage est primordial »

20. Représentation sur la langue française :

Quant à la dernière question de notre questionnaire portant sur les représentations que se font les étudiants sur l'apprentissage de la langue français, les réponses sont multiples, nous citerons les plus récurrentes :

« C'est difficile d'apprendre la langue française », « maitriser une nouvelle langue et découvrir d'autres civilisations », « lire les livres, les journaux et communiquer », « un pas précieux à la modernité et à la découverte », « pouvoir écrire, communiquer facilement dans cette langue », « apprendre la langue française est mon rêve, elle me permet de comprendre, de parler avec les étrangers quand je fais du tourisme »

1.1.e Commentaire du questionnaire **:**

Le questionnaire a relevé que le nombre de filles dans notre corpus est considérable par rapport à celui des garçons. Cet état de fait s'explique par le fait que le sexe féminin s'intéresse davantage à l'apprentissage des langues par rapport au sexe masculin, qui lui opte pour les filières techniques. Ce dernier considère que l'apprentissage des langues est la particularité de la gente féminine. En outre, les femmes en général, préfèrent les filières qui débouchent vers l'enseignement, ce dernier leur permettra plus tard de concilier le travail et le foyer. Des recherches didactiques ont démontré que les garçons sont moins motivés que les filles pour l'apprentissage des langues étrangères, référons- nous à A. Outaleb- Pellé ayant réalisé une enquête à Tizi Ouzou sur l'impact des représentations sur l'enseignement des

langues (2014 : 6) qui souligne : « *De manière général, les filles sont portées sur les langues, surtout les langues étrangères qui, disent-elles, symbolisent la modernité, l'ouverture et le savoir. Les garçons quant à eux, sont plus attirés par les mathématiques, les sciences et les matières techniques* ».

De leurs côté, JM. Defays, et S. Deltour (2003 : 95-96) nous éclairent ce choix :

> *« Pour des raisons culturelles, sociales et psychologiques, on constate qu'à l'école primaire et secondaire, les filles (plus matures, plus disciplinées, plus motivées) ont d'habitude de meilleurs résultats que les garçons en langues étrangères. En raisonde (dé) valorisation de certains secteurs d'activités, on voit aussi que les professions en rapport avec les langues étrangères (professeurs de langue, traducteurs et interprètes, responsables de la communication…) sont actuellement exercées par des femmes* ».

Le niveau des étudiants (Profil acquis) :

D'après des statistiques faites par le département, presque la moitié des étudiants redoublent la première année, toutefois, à partir de l'enquête que nous avons menée, nous constatons que le nombre des étudiants répétitifs n'est pas conséquent, cela nous conduit à supposer que soit notre échantillon est non représentatif, soit que les étudiants redoublants ont changé de filières.

Quant aux filières initiales de nos étudiants au bac, les scientifiques ont la même chance que les littéraires pour s'inscrire en licence de français, dans notre enquête le pourcentage est presque le même. Nous remarquons également que la moyenne au bac de la majorité des étudiants varie entre 10 et 11.99. On peut conclure par ce fait, que les étudiants de niveau moyen que ce soient des scientifiques ou bien des littéraires s'inscrivent en licence de français parce qu'ils n'ont pas le choix de suivre leurs études dans d'autres disciplines, par contre les meilleurs optent pour d'autres filières. Réferons- nous à L. Kadi (2016 :24) qui souligne :

> *« Il reste que de nombreux étudiants s'inscrivent dans les départements de français « par défaut », ce qui peut expliquer en partie leur échec en fin de 1ère année ou leur abandon. En effet, nombreux ceux qui, lorsqu'ils formulent les vœux lors de leur inscription à l'entrée à l'université, optent pour des filières qu'ils considèrent comme plus prestigieuses, telles que les sciences médicales […]. Ne satisfaisant pas au seuil minimum pour l'accès, ils se retournent alors vers les filières à accès ouvert, telles que le français. Contrairement à ces filières dites « protégés » ou accès restreint, les départements de français n'accueillent, quant à eux, les étudiants sans aucune condition pédagogique, autre que l'obtention du baccalauréat, pas de seuil minimum, aucun test à l'entrée».*

Si nous nous fions à la note de l'épreuve de français au bac, nous constatons que plus de la moitié de nos étudiants ont juste la moyenne. Nous trouvons que cette note est en deçà du niveau attendu pour se spécialiser en français. Ce qui vient d'être décrit conduit à plusieurs interrogations, ne faut-il pas exiger une bonne note à l'épreuve de français au bac ? Ou bien, ne faut-il pas soumettre les étudiants à des tests de niveau en début d'année pour sélectionner ceux qui peuvent suivre réellement une licence de français et sans difficultés ?

Les motivations :

Malgré les notes obtenues à l'épreuve de français au bac, 85.24 % affirment avoir librement choisi de préparer une licence de français. Ce constat implique sans doute que nos étudiants sont motivés d'une part, à suivre cette formation, ce qui pourrait à notre avis contribuer à l'appropriation de la langue française. A ce propos Ellis (1984) cité par Fumiya Ishikawa (2009 :52) affirme que : *« la motivation est un facteur déterminant dans le développement des savoirs et des savoir-faire langagiers d'une langue seconde ou étrangère. Elle peut constituer aussi quelques-uns des paramètres les plus importants pour l'appropriation de la langue »*. D'après les propos de nos étudiants, la motivation pour préparer une licence de français serait de deux ordres : intrinsèque citons à titre d'exemple « J'aime la langue française et je veux avoir un bon niveau dans cette langue » et extrinsèque : « Je prépare cette licence pour avoir un travail » (Voir les autres propos item 6). Et d'autre part, ils estiment avoir le bagage nécessaire pour suivre cette filière. Toutefois, la moitié des étudiants interrogés trouvent que la langue française est difficile à acquérir, en outre, ils jugent que leur niveau en français est moyen, de même pour chacune des habiletés. Nous avons constaté lors de la lecture du questionnaire que ces mêmes étudiants ont des compétences linguistiques limitées, nous citerons, à cet égard quelques exemples de leurs lacunes : « pour compront les autres et communiqué facilement », « il y a une rôle importent » « pour contacter avec les autres », « j'ai habitué de parler en arabe ».

Il est navrant que des étudiants ayant suivi en principe 1200 heures de formation en français avant de s'inscrire en licence de français aient ces lacunes. Nos étudiants sont d'ailleurs, les premiers conscients de leurs lacunes linguistiques puisqu'ils nous l'ont

confirmés dans l'item 7.1 et l'item 10.1, ils ne cessent de répéter « J'ai un problème de langue », « mon bagage linguistique est limité » (Voir les propos dans l'analyse du questionnaire).

Dans l'item 12, les étudiants déclarent qu'ils utilisent la langue française en dehors de la classe mais quand on leur a demandé les situations dans lesquelles ils l'utilisent, nous avons constaté qu'il y a une contradiction dans les réponses. En effet, nos étudiants affirment qu'ils utilisent le français alors que les réponses sur la pratique du français varient entre rarement et jamais. Ce manque d'utilisation de la langue française et le manque d'être en contact régulier avec la langue ne cesse de retentir négativement sur les performances des étudiants dans les différentes situations de communication. La motivation n'est pas le seul moyen pour acquérir la langue étrangère, l'apprenant doit être en contact régulier avec la langue et il doit avoir un bagage linguistique comme le souligne Ishikawa (2009 :50) :

> *« Dans l'acquisition d'une langue étrangère, la motivation est une condition nécessaire mais non suffisante à la mise en route du processus acquisitionnel. L'envie, multi-déterminée, d'apprendre la langue étrangère doit aussi s'accompagner de l'exposition à la langue cible du sujet doté de la compétence langagière. C'est la réunion de ces trois facteurs– compétence langagière, motivation, exposition à la langue cible – qui permet de déclencher le processus acquisitionnel ».*

Le constat ci-dessus est confirmé par les résultats obtenus dans les items 13, 14 et 17. En effet, les étudiants affirment qu'ils comprennent rarement les émissions diffusées soit à la télévision, soit à la radio surtout si les interlocuteurs parlent vite. Ils déclarent également qu'ils ne sont pas capables de participer à une conversation entre francophones sur un sujet d'actualité. Il ne faut pas alors s'étonner de leurs difficultés à comprendre et à produire à l'oral du moment que nos étudiants sont loin d'être conscients que d'être en contact régulier avec la langue ainsi que sa pratique contribue vivement au développement de la compétence à l'oral. Pour étayer le constat de l'absence du contact de nos étudiants avec la langue française, nous présentons des résultats que nous avons recueillis lors d'une enquête qui a été réalisée lors de notre magister (2008). La majorité des étudiants, soit 87,5%, disaient que leurs foyers sont équipés de paraboles. 57,5% d'entre eux, cependant ne regardent que les chaînes arabophones. Le taux de ceux qui suivent les programmes des chaînes françaises

avoisine 42.5%. Le taux de ceux qui écoutent les radios francophones est tout aussi négligeable, puisqu'il s'élève à 17,5%. On peut conclure, de ce fait, que le public interrogé suit rarement les programmes des médias émettant en langue française, en dépit de leur existence. D'après un article de la revue *Le Français dans le monde* (n°330) : « La France est aujourd'hui présente dans 52%des foyers grâce à la parabole qui permet de capter TF1, France 2, France 3, Canal +, pour ne citer que les chaînes les plus prisées. Ce qui participe grandement à l'acquisition de la langue française. » . Sans doute, la désaffection de nos étudiants, vis-à-vis des chaînes satellitaires françaises est-elle due à leurs difficultés de compréhension d'un message oral.

Nous avons également constaté suite à des entretiens avec les étudiants que les échanges entre eux se font constamment en arabe dialectal cela veut dire que la langue française n'est pas pratiquée même au sein de la classe de langue.

Les deux enquêtes réalisées en magister (2008) et cette enquête montrent bien que les étudiants ne sont pas en contact régulier avec la langue. En effet, ils ne regardent pas, ils ne lisent pas, ils n'écoutent pas et ils ne parlent pas en langue française alors que l'exposition à la langue est l'un des facteurs essentiels pour apprendre à communiquer dans cette langue et acquérir une compétence de communication.

Quelle manière devrait- on adopter pour que les étudiants s'intéressent davantage aux supports audio, audio- visuels et écrits ? Ne faudrait- il pas proposer des activités orales ou des projets à réaliser en groupe, à partir des supports authentiques qu'ils devraient présenter en classe ?

L'enseignant joue un rôle prépondérant pour inciter ses apprenants à être en contact régulier avec la langue, il peut les motiver, en leur expliquant le rôle des supports authentiques dans l'acquisition de la langue. Il ne doit pas s'arrêter sur ce point, il doit faire travailler ses apprenants. En effet, il choisit un matériel didactique motivant et émanant des différents médias (journaux, enregistrement d'émissions de radio et de télévisions) comme il peut demander à ses apprenants de recueillir des supports qui les intéressent. A partir de ces documents, il convient de proposer régulièrement des activités et des tâches de l'oral suffisamment diversifiées aux apprenants qu'ils doivent réaliser en dehors de la classe, les tâches demandées peuvent être des activités

langagières comme ils peuvent être des projets à réaliser, citons à titre d'exemple (enseigner le français par internet, réaliser un scénario d'un film documentaire, etc)

L'enseignant peut répartir la classe en groupe de 3 ou 4, dans la séance de l'oral, un groupe présente les 10 premières minutes à l'ensemble de la classe l'activité demandée. Après chaque présentation, l'enseignant doit encourager ses apprenants, en leur donnant d'autres pistes pour améliorer les travaux réalisés, en les incitant toujours de fréquenter les médias et les supports francophones.

Le but de ces actions citées est de créer des situations stimulantes d'où le besoin de fréquenter les médias et d'acquérir une compétence de communication. Citons à titre d'exemple les documents audio, ils mettent l'apprenant en exposition directe avec la langue, en présence de locuteurs qui présentent des registres de langue variés, ils l'amènent à s'appuyer sur les éléments verbaux et les éléments non verbaux pour comprendre l'oral.

Un nombre important des étudiants sont conscients que l'oral est indispensable dans la formation universitaire et dans la vie professionnelle. Toutefois les représentations des étudiants sur la matière de l'oral peuvent entraver leur apprentissage. En effet, un nombre important d'entre eux affirment que la langue française ainsi que l'oral est difficile à acquérir, la méthode d'enseignement et le comportement des enseignants ne sont pas favorables à l'apprentissage de l'oral (voir les propos 18, 19, 20).

Conclusion :

Ce questionnaire destiné aux étudiants a permis de dresser un certain portrait sur leurs pratiques en langue française, leur fréquentation des médias ainsi que leurs représentations sur l'enseignement du français en général et celui de l'oral en particulier.

A l'issue de cette analyse, les résultats obtenus permettent de valider les hypothèses formulées au début de notre recherche. Les difficultés en compréhension et en production orale sont à attribuer au manque de pratique et au manque d'exposition à la langue française. Cette insuffisance conjuguée aux représentations négatives des apprenants sur l'enseignement/ apprentissage de l'oral retentit négativement sur la compétence linguistique, la compétence discursive et la compétence communicative de

ces derniers. En effet, ce sont les trois compétences essentielles dans le développement de la compétence orale des apprenants.

En somme, le contact régulier avec la langue (tous les genres oraux), la pratique de la langue dans les différentes situations de communication, la considération de l'oral comme objet d'enseignement, les représentations positives sur la langue française en général et l'oral en particulier sont à notre avis les clés de sésame du développement de la compétence orale de nos apprenants.

1.2 Questionnaire pour les enseignants du département de français:

Pour appuyer l'objectif de notre recherche, nous avons jugé utile de mener une enquête auprès des enseignants du département de français. Cette dernière nous a semblé particulièrement indiquée pour évaluer la place accordée à l'oral dans les enseignements, les représentations des enseignants quant au niveau des étudiants en français en général et à l'oral en particulier.

1.2.a Présentation du questionnaire destiné aux enseignants **:**

Nous nous sommes intéressée aux enseignants du département de français afin de recueillir le plus d'informations et pour répondre au questionnement de notre recherche.

Nous avons distribué durant l'année universitaire 2013/2014 le questionnaire à l'ensemble des enseignants de français du département, nous n'avons pu récolter que 40, les enseignants ont pris beaucoup de temps à nous remettre les questionnaires, ils nous ont avancé différents prétextes, le manque de temps, oubli ou même perte du document à remplir.

1.2.b Objectif et analyse du questionnaire :

Notre questionnaire vise les représentations des enseignants quant à leur mission de travail, à savoir : les difficultés rencontrées, la place de l'oral dans les programmes d'enseignement, le niveau des étudiants en français en général et à l'oral en particulier (en compréhension et en production), la façon de prendre en charge un étudiant en difficulté à s'exprimer, ainsi que leurs représentations sur la formation initiale reçue et leurs propositions pour une meilleure prise en charge des étudiants à l'oral.

Dans le tableau suivant, nous présentons les objectifs par item du questionnaire destiné aux enseignants.

Tableau 22 : Les objectifs par item du questionnaire destiné aux enseignants

Items	**Objectifs**
	Connaître le profil des enseignants interrogés.
Item 1	Connaître les difficultés que rencontrent les enseignants lors de leur mission
Item 2	Savoir si les apprenants accordent de l'importance à l'oral au même titre qu'à l'écrit
Item 3	Voir si dans les programmes des différents modules, on accorde une place importante à la compréhension et à la production orale.
Item 4	Connaître le niveau d'ensemble des étudiants en français.
Item 5	Connaître le niveau d'ensemble des étudiants à l'oral.
Item 6, 7, 8	Voir si les étudiants prennent la parole en classe et avoir une idée plus au moins claire sur les prises de parole.
Item 9	Connaître les causes des difficultés rencontrées par les élèves lors d'une prise de parole.
Item 10, 11, 12, 13, 14	Voir comment les enseignants procèdent quand les apprenants ont des difficultés à prendre la parole.
Item 15	Savoir si les étudiants comprennent les cours sans difficultés
Item 16	Savoir si les enseignants testent le degré de compréhension des étudiants après un cours
Item 17	Connaitre les représentations des enseignants sur la maîtrise de l'oral.
Item 18	Connaitre les représentations des enseignants sur leur formation

	initiale au niveau de l'oral
Item 19	Connaitre les propositions des enseignants pour une meilleure formation initiale à l'oral pour les étudiants

Dans ce qui suit, nous essayerons d'interpréter les principaux résultats de notre enquête.

La première partie du questionnaire sert à identifier les enquêtés à savoir : l'ancienneté générale, le diplôme obtenu, la qualité de l'enseignant à l'université ainsi que les modules enseignés.

Dresser le profil des enseignants ayant collaboré à notre enquête nous a semblé primordial afin de voir si certains facteurs peuvent influencer sur la qualité de l'enseignement.

Le facteur ancienneté peut-il avoir un impact sur le rendement de l'enseignement ? De plus, les nouvelles recrues ont-elles les mêmes pratiques d'enseignement que les plus anciennes et sont-elles confrontées aux mêmes difficultés?

Le paramètre diplôme obtenu et module enseigné permet-il d'avoir une certaine hétérogénéité dans les pratiques d'enseignement ?

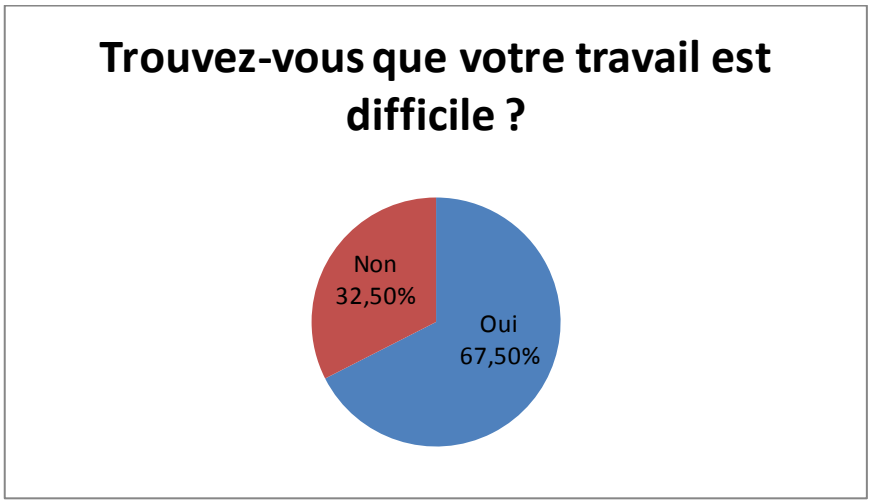
L'ancienneté générale des enseignants interrogés varie entre 5 et 15 ans, les enseignants enquêtés sont majoritairement permanents, soit 38 sur 40, les deux autres sont des vacataires. Les diplômes des enseignants constituant notre échantillon varient entre magister en littérature, en didactique et en traduction, les modules enseignés sont également variés à savoir ; modules littéraires, modules didactiques et modules traduction. Cette hétérogénéité promet de nous fournir une certaine variété de points de vue quant à la pratique de l'enseignement.

1.2.c Analyse et commentaire du questionnaire :

Question 01 : Trouvez-vous que votre travail est difficile ?

Réponses	Nombre de réponses	Pourcentages
Oui	27	67.5%

Non	13	32.5%



67.5% des enseignants trouvent leur travail difficile.

1.1: Qu'est ce qui rend votre travail difficile ?

Réponses	Nombre de réponses	Pourcentages
Effectifs des étudiants	25	43.10%
Niveau des étudiants	26	44.82%
Sans réponses	07	12.06%

Autres précisez :

En observant le tableau, on réalise que presque la moitié des enseignants trouvent que la surcharge dans les classes constitue un véritable handicap qui empêche le bon déroulement des cours. Par ailleurs, le niveau des étudiants constitue une source de contrainte pour les enseignants interrogés.

D'autres réponses sont avancées par les enseignants qui attribuent la difficulté de l'enseignement à plusieurs facteurs ; on peut les résumer ainsi :

- Le manque de moyens pédagogiques à savoir le manque de documentation et le manque d'ouvrages théoriques. Les enseignants qui assurent les modules didactiques comme celui de l'oral, évoquent le manque d'outils pédagogiques

appropriés à l'enseignement de l'oral, ils citent à titre illustratif : laboratoire de langue, classes non équipées de Data Show, prises non fonctionnelles … A notre avis, il est difficile d'assurer correctement sa mission d'enseignant avec ce manque de moyens.

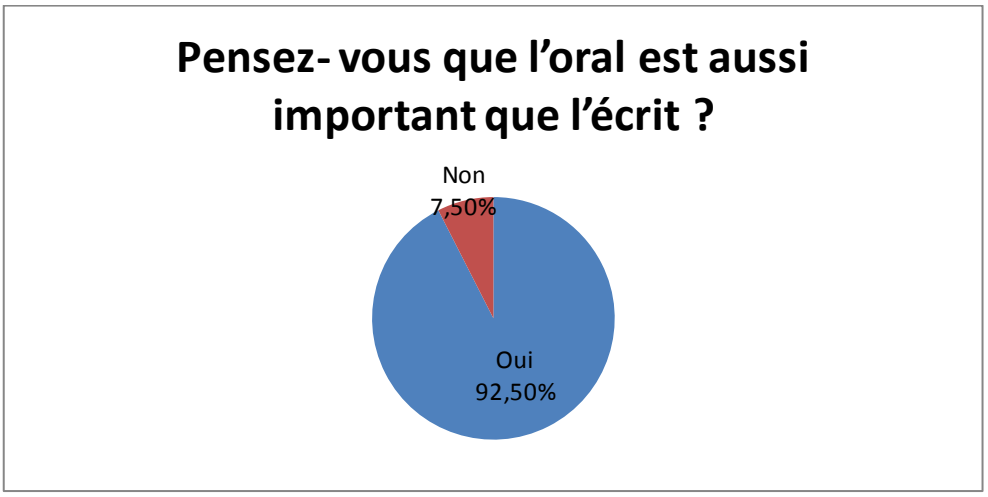
- L'hétérogénéité des groupes, le niveau des étudiants n'est pas le même donc il est difficile d'élaborer un programme d'enseignement/ apprentissage répondant aux différents niveaux des apprenants.
- Vu le déficit du nombre d'enseignants dans le département de français, certains enseignants trouvent que le travail administratif est pesant surtout avec l'implantation du système LMD. Ils citent à titre d'exemple le nombre des contrôles continus programmés chaque semestre, la correction des copies, les états d'absence à remettre chaque mois, la prise en charge de plusieurs modules, la préparation des cours, l'encadrement et l'emploi du temps qui dépasse le temps réglementaire d'un enseignant universitaire. Il nous semble que la surcharge pédagogique influe négativement sur le rendement de l'enseignement.
- La démotivation des étudiants à suivre les cours, les enseignants pensent que la raison principale de cette situation est que les étudiants sont contraints de suivre une formation qui ne relève pas de leur choix.

Tous les paramètres cités par les enseignants sont à notre avis contraignants, il nous semble important de répertorier toutes les difficultés qui entravent l'enseignement/ apprentissage afin de réunir toutes les conditions nécessaires pour le bon déroulement de cette action pédagogique.

2. *Pensez- vous que l'oral est aussi important que l'écrit* :

Réponses	Nombre de réponses	Pourcentages
Oui	37	92.50%

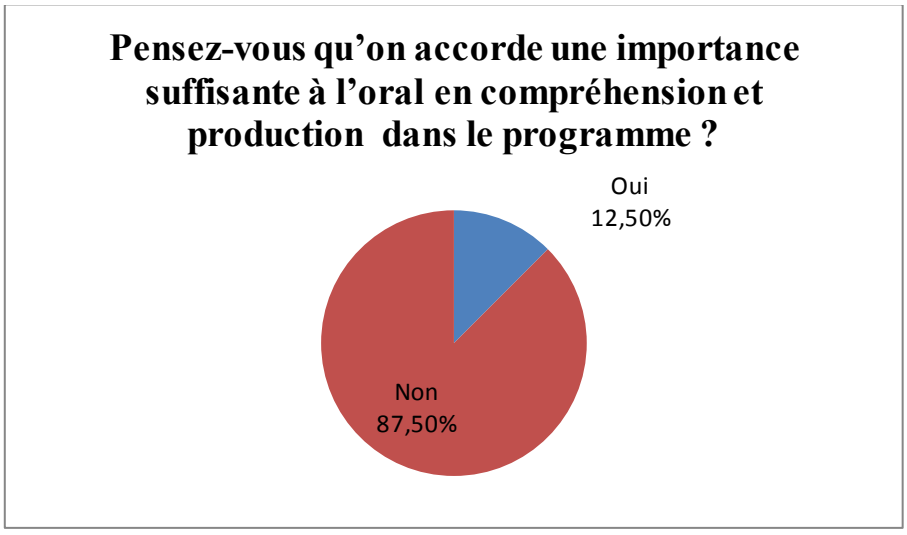
Non	03	7.50%



D'après les résultats obtenus, 92.5 % des enseignants trouvent que les deux aptitudes sont importantes.

3. Pensez-vous qu'on accorde une importance suffisante à l'oral en compréhension et production dans le programme ?

Réponses	Nombre de réponses	Pourcentages
Oui	05	12.50%
Non	35	87.50%

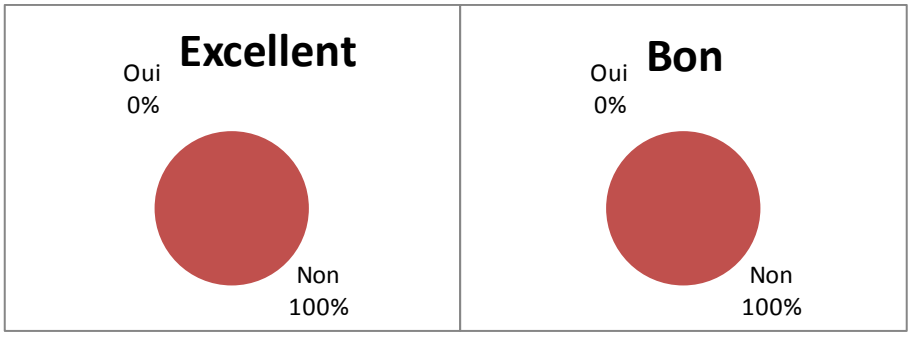


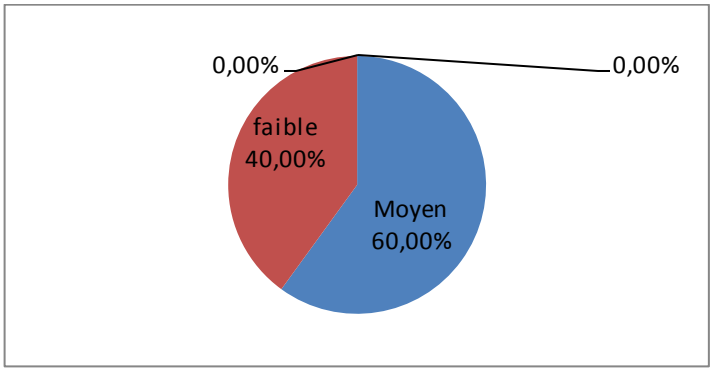
La quasi-totalité des enseignants interrogés soit 87.5% pensent qu'on n'accorde pas suffisamment d'importance à la compréhension et à la production orale dans leurs programmes d'enseignement. En effet, les cours dispensés sont basés essentiellement sur l'écrit. Pourtant, l'oral doit être présent dans les cours (cours magistraux) et dans la formation universitaire, nous jugeons que sa pratique doit être envisagée.

Nous nous sommes entretenue avec les enseignants, juste après avoir recueilli les questionnaires pour voir comment se pratique l'oral en classe. Ces derniers ont souligné qu'il s'agit simplement de poser ou de répondre à des questions, ils pensent que cette pratique ne relève pas de l'oral proprement dit. De plus, les enseignants affirment que rares sont les étudiants qui posent des questions. Ce constat nous a permis de souligner qu'il n'y a pas une véritable pédagogie de l'oral en classe, car comme le souligne Perrenoud (1988 : 5) : *« Pratiquer une pédagogie de l'oral, c'est donc aménager dans la vie de la classe des moments nombreux et réguliers pendant lesquels les élèves ont l'occasion de s'exprimer et de s'écouter sur toutes sortes de sujets (écouter le maître et répondre à ses questions n'est qu'une forme d'échanges parmi d'autres ; elle ne devrait pas être la seule) ».*

4. *Comment jugez-vous le niveau de vos étudiants ?*

Réponses	Nombre de réponses	Pourcentages
Excellent	00	00%
Bon	00	00%
Moyen	30	60%
Faible	20	40%





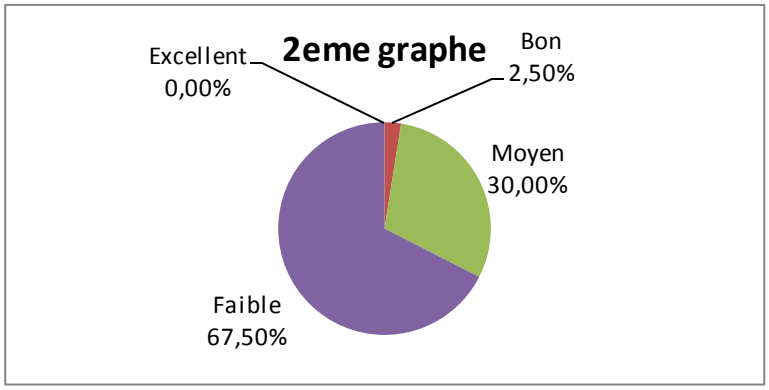
Comment jugez-vous le niveau de vos étudiants ?

Il est à noter que certains enseignants ont coché dans les deux cases « moyen »et « faible ».

On constate que 40 % des enseignants interrogés jugent que le niveau de leurs étudiants est faible en français. Ayant ce niveau, peuvent-ils suivre leurs cours sans difficultés et vont-ils pouvoir progresser à travers la formation ?

5. Quel est le niveau d'ensemble de vos étudiants à l'oral ?

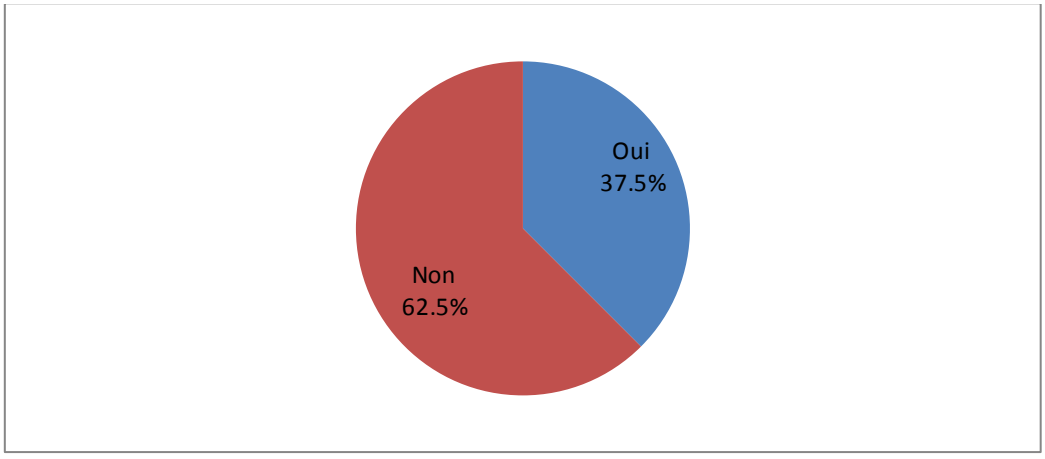
Réponses	Nombre de réponses	Pourcentages
Excellent	00	00%
Bon	1	2.50%
Moyen	12	30%
Faible	27	67.50%



Les réponses ici sont sans équivoque, 67.50% des enseignants estiment que le niveau de leurs étudiants à l'oral est faible, pourtant cette aptitude est primordiale et dans la formation initiale et dans la formation continue des étudiants. Une prise en charge à l'oral s'avère nécessaire pour ces étudiants.

6. *Vos étudiants prennent –ils spontanément la parole en classe ?*

Réponses	Nombre de réponses	Pourcentages
Oui	15	37.5%
Non	25	62.5%



Il ressort de ce tableau que la majorité des étudiants soit 62.50% ne prennent pas spontanément la parole en classe. En s'inscrivant dans les approches didactiques récentes, cela nous parait à l'évidence inacceptable. Les étudiants doivent participer à leur apprentissage.

Si oui, dans quelles situations ?

A partir des réponses recueillies, les enseignants affirment que les étudiants ne prennent pas l'initiative de prendre la parole. Les rares situations dans lesquelles les étudiants prennent la parole se limitent à répondre à une question après plusieurs sollicitations des enseignants.

Certains étudiants prennent l'initiative de répondre à des questions pour avoir de bonnes notes en évaluation continue. En effet, la participation est évaluée sur deux points. Cependant, les enseignants expliquent que les étudiants ont d'énormes difficultés à prendre la parole en classe. Ainsi, les prises de paroles sont réduites, limitées et parfois même insuffisantes. En effet, la quasi-totalité des étudiants se contentent de formuler des énoncés courts et incomplets. Nous citerons à cet égard, les propos d'un enseignant quant à la prise de parole de ses étudiants : « le plus souvent dans des situations interactives, les étudiants utilisent une langue hybride, français cassé et arabe dialectal »

D'après ce constat, ce niveau serait nettement en deçà de celui d'étudiants, préparant une licence de français. C'est pourquoi, il est nécessaire de s'interroger sur les causes de ces carences et comment on doit prendre en charge nos étudiants pour avoir un bon niveau à l'oral.

Si non, pourquoi à votre avis ?

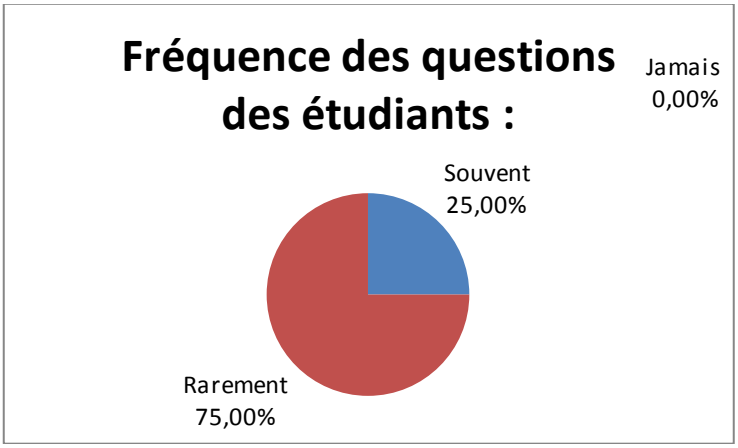
Les enseignants ayant participé à notre enquête avancent plusieurs causes sur la prise de parole spontanée en classe de langue, nous allons dans ce qui suit esquisser les principales entraves :

- Les stratégies d'apprentissage des étudiants sont essentiellement basées sur l'écrit car dans les programmes, on accorde plus d'importance à l'écrit au détriment de l'oral.

- Manque d'exposition à la langue et manque de pratique de l'oral dans et en dehors de la classe ce qui engendre une difficulté à s'exprimer à l'oral.
- Hésitation et difficulté à prendre la parole due à leur incompétence à l'oral, les apprenants ne sont pas dotés de compétences relatives à l'oral leur permettant de s'exprimer sans difficultés.
- « Blocus » communicationnel souvent lié à la peur d'être jugé par les enseignants et par les pairs, à la peur d'être humilié.
- Manque de confiance en soi par timidité et parfois par une simple indifférence.

7. *Fréquence des questions des étudiants en classe :*

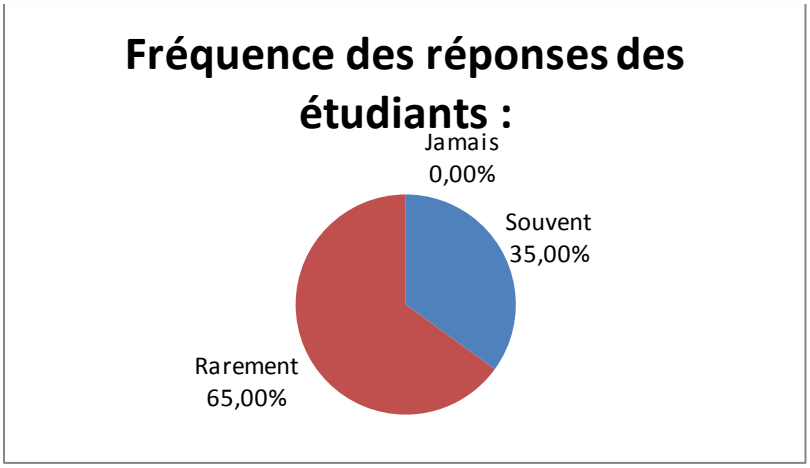
Réponses	Nombre de réponses	Pourcentages
Souvent	10	25%
Rarement	30	75%
Jamais	00	00%



8. *Fréquence des réponses des étudiants en classe :*

Réponses	Nombre de réponses	Pourcentages
Souvent	14	35%

Rarement	26	65%
Jamais	00	00%



L'observation des résultats du tableau 6 et 7 montre que la quasi-totalité des étudiants posent et répondent rarement aux questions. Ce constat rejoint et confirme les résultats obtenus dans l'item 6 de notre questionnaire.

9. *Pourriez- vous situer les problèmes de vos étudiants ayant des difficultés de communication orale ?*

Les difficultés liées à la communication orale par les apprenants sont dues à plusieurs facteurs. Les enseignants imputent ces difficultés à :

- Bagage linguistique insuffisant leur permettant de prendre la parole (problème de langue, problème de structure, problème de prononciation, conjugaison, vocabulaire…)
- Insécurité linguistique.
- Crainte de parler en public.
- La phase pré-universitaire qui ne dédie aucune séance à l'oral.
- Manque d'habitude dans la prise de parole.
- Milieu social peut propice à l'enseignement du français, milieu socio culturel défavorable à l'apprentissage des langues.

- Représentation négative sur l'oral.

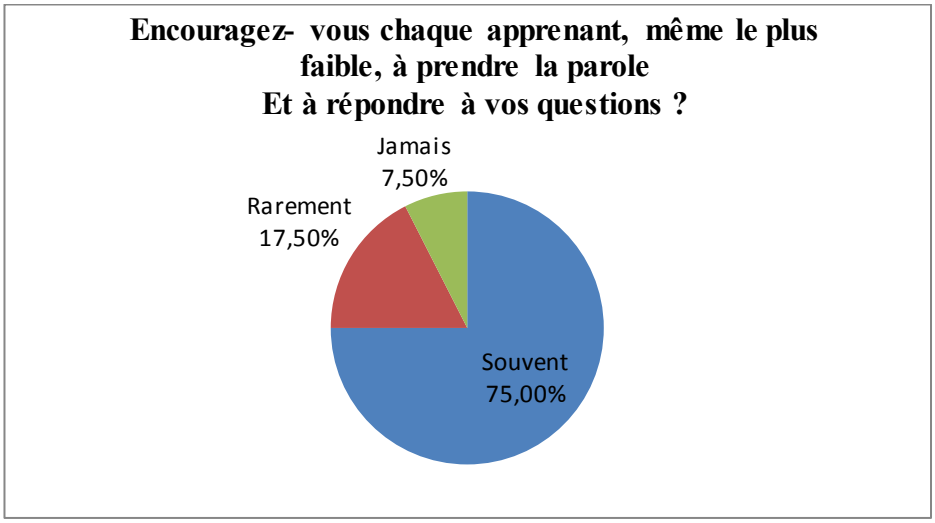
Dans cet item, nous avons relevé presque les mêmes constats que l'item 6 concernant la prise de parole d'une manière spontanée.

Les étudiants éprouvent d'énormes difficultés à s'exprimer à l'oral donc une prise en charge dans ce sens s'avère nécessaire d'un enseignement/ apprentissage institutionnalisé.

Comment procédez- vous quand les étudiants sont en difficulté, comment procédez-vous pour corriger vos étudiants quand –ils commettent des erreurs à l'oral ?

10. Encouragez- vous chaque apprenant, même le plus faible, à prendre la parole et à répondre à vos questions ?

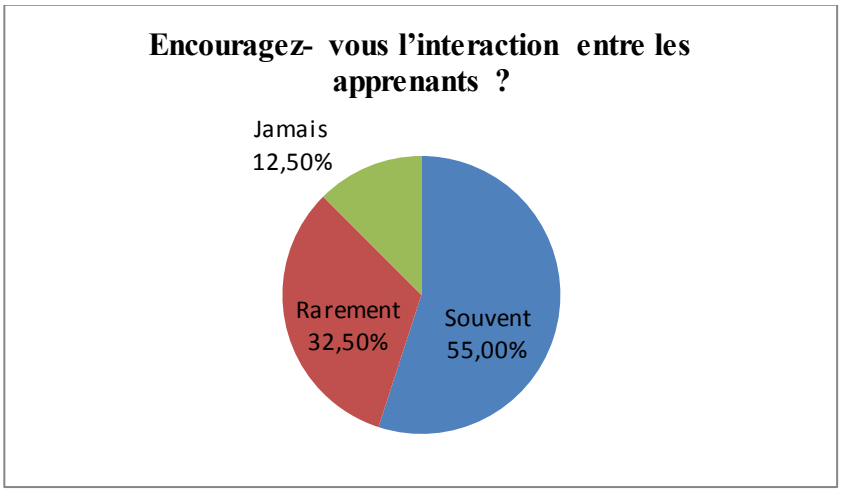
Réponses	Nombre de réponses	Pourcentages
Souvent	30	75%
Rarement	7	17.5%
Jamais	3	7.5%



En observant les réponses fournies par nos enquêtés, 75 % disent encourager même les apprenants les plus faibles à prendre la parole, nous pensons que c'est une bonne initiative de la part des enseignants afin de donner plus de confiance aux apprenants, en leur montrant que l'erreur est un droit d'apprentissage.

11. Encouragez- vous l'interaction entre les apprenants ?

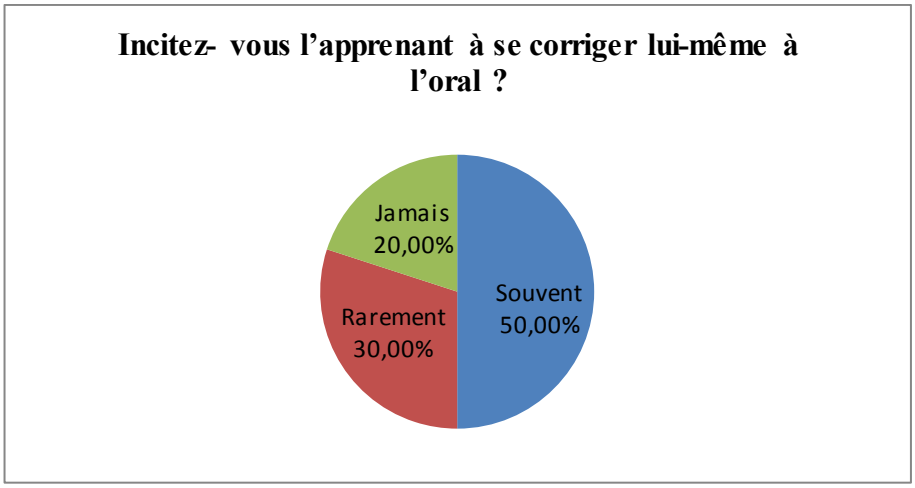
Réponses	Nombre de réponses	Pourcentages
Souvent	22	55%
Rarement	13	32.5%
Jamais	5	12.5%



55% des enseignants interrogés favorisent l'interaction entre les apprenants, nous pensons que l'interaction avec les pairs est un excellent moyen pour développer la compétence à l'oral chez les apprenants.

12. Incitez- vous l'apprenant à se corriger lui-même à l'oral ?

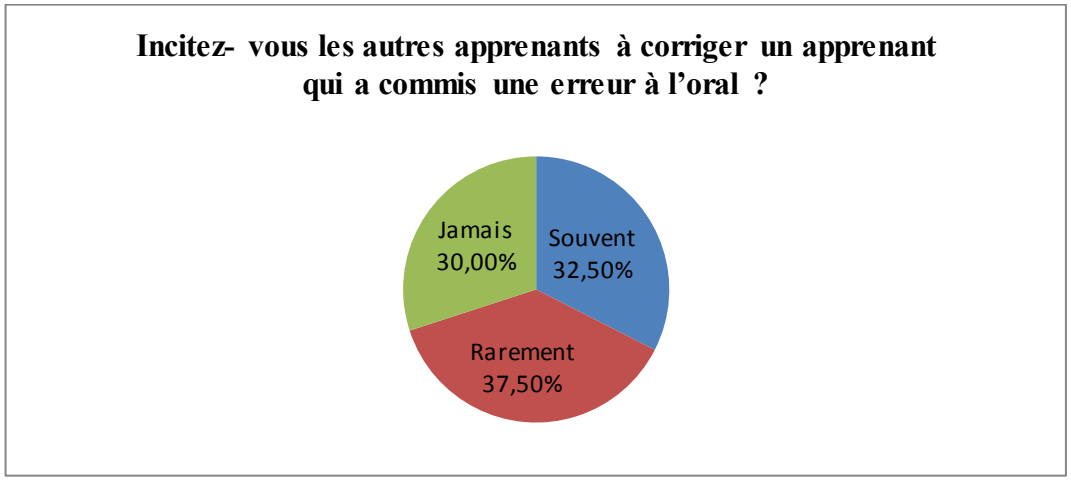
Réponses	Nombre de réponses	Pourcentages
Souvent	20	50%
Rarement	12	30%
Jamais	08	20%



La moitié des enseignants ayant participé à notre enquête incitent les apprenants à s'auto- corriger. Cette démarche est vivement conseillée dans l'enseignement/ apprentissage de l'oral, en effet, cette procédure met les apprenants dans une situation d'autonomie.

13. Incitez- vous les autres apprenants à corriger un apprenant qui a commis une erreur à l'oral ?

Réponses	Nombre de réponses	Pourcentages
Souvent	13	32.5%
Rarement	15	37.5%
Jamais	12	30%



30 % des enseignants interrogés n'incitent jamais les apprenants à corriger un autre apprenant qui a commis une erreur à l'oral pourtant plusieurs travaux en didactique de l'oral ont démontré l'importance de l'évaluation entre les pairs citons à cet égard :

Lafontaine (2007 : 31) qui souligne que : *« l'évaluation par les pairs est un moyen qui rend les élèves actifs et les amène […] à prendre en charge leur communication orale par la détermination des forces et des faiblesses de leurs camarades ».*

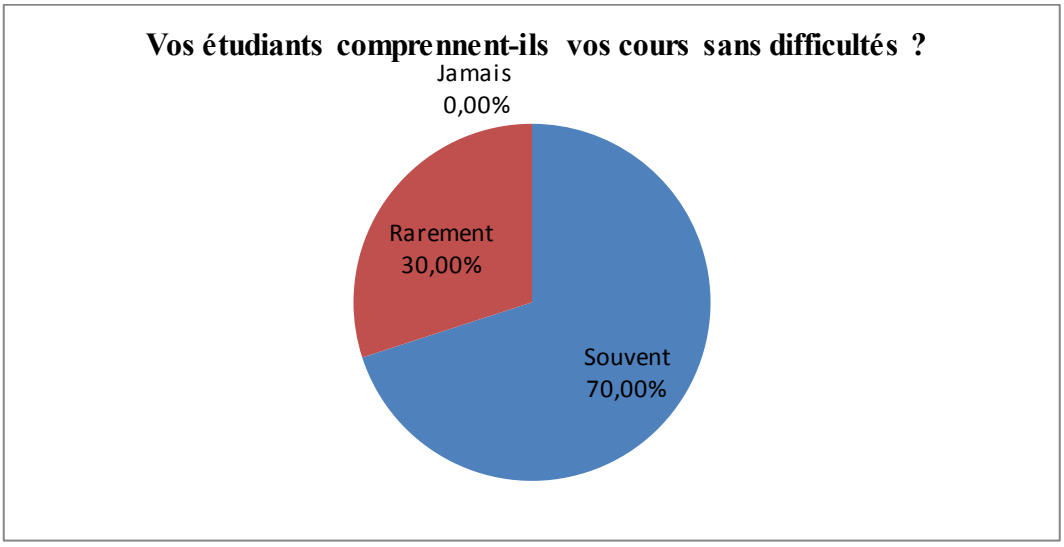
14. *Corrigez- vous directement un apprenant qui a commis une erreur à l'oral ou vous tenez-compte de la part de subjectivité ?*

Les avis sont partagés autour de la correction. Certains enseignants pensent qu'il est permis de corriger directement un apprenant qui a commis une erreur « j'interviens illico ». Dans cette situation, nous sommes en présence de « l'évaluation immédiate » citée par Desmons et All (2005 : 32) (voir chapitre 3). La plupart trouve qu'il ne faut pas le faire car cela peut influencer négativement les apprenants « Non jamais, cela aura une influence négative sur l'apprenant ». Il s'agit dans ce contexte de « l'évaluation différée » mentionnée par Desmons et All (2005 : 32). A cet effet, les enseignants proposent de corriger indirectement l'apprenant en reformulant ce qu'il a dit d'une façon correcte, ce qui est nommé par Desmons et All (2005 : 32) « évaluation négative indirecte », cette dernière est définie ainsi : *« L'évaluation négative indirecte : L'enseignant reprend l'énoncé fautif de l'apprenant en le corrigeant, mais sans jugement ni marques négatives ».*

Faute de temps pour corriger les erreurs et favoriser l'interaction, certains enseignants proposent à leurs étudiants de se prendre en charge, en fournissant des efforts considérables, ils leur proposent d'être en contact permanent avec la langue, de regarder la télévision en français, d'écouter en français, de lire et pratiquer la langue afin d'améliorer leur niveau en français en général et à l'oral en particulier.

15. *Vos étudiants comprennent-ils vos cours sans difficultés ?*

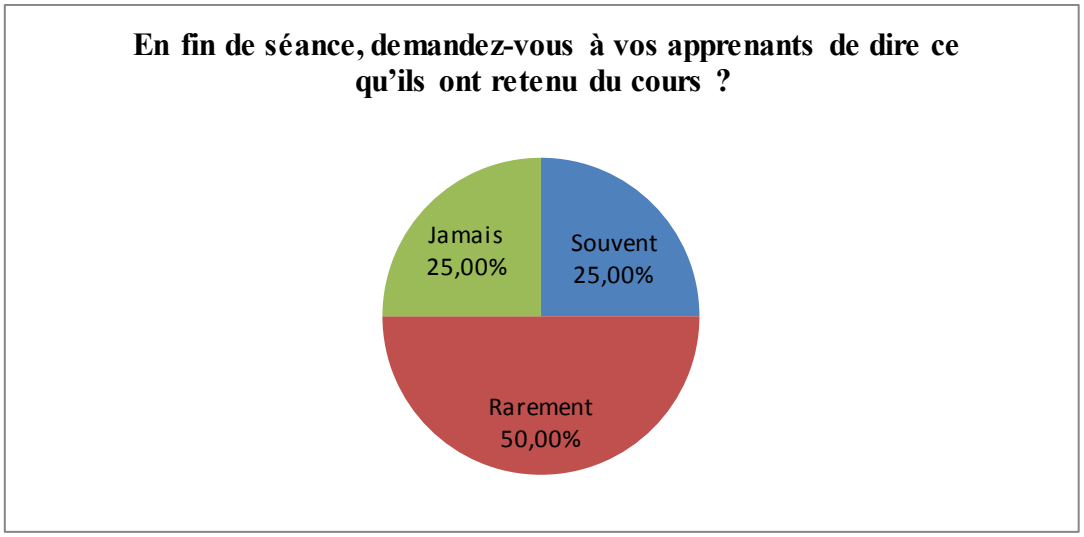
Réponses	Nombre de réponses	Pourcentages
Souvent	28	70%
Rarement	12	30%
Jamais	00	00%



Selon les enseignants interrogés, les étudiants comprennent sans difficulté le contenu d'un cours. Nous supposons que les enseignants s'efforcent d'adapter leurs débits en fonction du niveau de leurs étudiants, de plus, ils font recours à la reformulation, à l'explication, aux polycopiés. Tous ces procédés aident les apprenants à comprendre sans difficultés.

16. *En fin de séance, demandez-vous à vos apprenants de dire ce qu'ils ont retenu du cours ?*

Réponses	Nombre de réponses	Pourcentages
Souvent	10	25%
Rarement	20	50%
Jamais	10	25%



Rares sont les enseignants qui demandent à leurs apprenants de résumer ce qu'ils ont retenu du cours. Cette pratique n'est pas utilisée à notre avis par manque de temps ou parce que les enseignants sont convaincus que leurs étudiants comprennent les cours comme il a été signalé dans l'item 15.

17. Pour vous, maitrisez l'oral c'est ?

Les enseignants de notre échantillon nous ont fourni plusieurs réponses, pour eux la maitrise de l'oral consiste à :

- Etre autonome
- Réussir une communication dans différentes situations de communication
- Etre en mesure d'exprimer ses idées dans une langue correcte et cohérente
- Etre en mesure de s'exprimer sans difficultés, prendre la parole en public sans crainte
- C'est être compétent linguistiquement parlant et avoir une compétence discursive et communicative.

18. Qu'est-ce qui vous a marqué dans votre formation initiale au niveau de l'oral ?

Nous constatons que les opinions sont souvent divergentes et parfois convergentes. Certains d'entre eux étaient satisfaits et d'autres nous ont montré la désaffection quant à l'enseignement de l'oral à l'université, certains regrettent le fait que la séance de l'oral n'ait pas figuré dans leur formation.

Nous citerons quelques réponses ayant été fournies par ceux qui ont répondu à cette question :

« Les débats organisés par les enseignants »

« La diversification des supports, comptines et poèmes pour développer le langage »

« Encourager l'étudiant à prendre la parole en classe et l'inciter à lire, à écrire et à écouter pour enrichir son vocabulaire »

« Les grilles d'évaluation que nous étions appelé à remplir afin d'identifier les erreurs de nos camarades lors d'une prise de parole »

« La franchise, la rigueur et la perspicacité des enseignants »

« Les enseignants considéraient l'oral comme une séance de récréation, ils donnaient des sujets, on prenait la parole, ils nous notaient sans corriger les erreurs »

« Certains enseignants nous obligeaient à apprendre des poèmes par cœur et ils passaient leurs temps à faire passer les étudiants un par un jusqu'à la fin de la séance »

« On avait peur des séances de l'oral, l'enseignante était méchante »

« Absence de liberté d'expression »

« Absence totale de la compréhension de l'oral »

« Ce n'était de l'oral proprement dit, c'était une confusion entre l'expression orale et l'écrit oralisé »

« On ne comptait pas seulement sur le travail en classe, on faisait des efforts personnels chez soi »

« On ne comptait pas sur les séances de l'oral, l'effort personnel était indispensable dans ma formation »

« Nous n'avions pas un module spécialement dédié à l'oral »

« Dommage, nous n'avions pas un module de l'oral, nous avions un module de textes et Histoires où nous jouions des pièces de théâtre »

« Aucune formation à l'oral, le module de l'oral n'existait pas »

Au vu des propos recueillis par nos informateurs, nous constatons que les enseignants considèrent la séance de l'oral comme une séance d'élocution ou de diction, du moment que les apprenants doivent apprendre les poèmes par cœur. D'autres pensent que le seul genre qu'on peut proposer à l'oral c'est bien le débat, n'y -a-t-il que ce genre oral pour développer la compétence orale chez les étudiants ? Certains

enseignants ne considèrent pas l'oral comme un objet d'enseignement, il n'y a pas de séances consacrées à l'enseignement de l'oral, même si elles existent, chaque enseignant l'enseigne à sa manière. Ce constat nous permet de dire que les enseignants ne sont pas formés à enseigner l'oral par manque de documentation ou de moyens ou par représentation que l'oral ne s'apprend pas.

19. *Dites ce que vous jugez utile aujourd'hui dans la formation initiale des étudiants au niveau de l'oral ?*

Concernant les propositions tendant à améliorer la formation initiale des étudiants, nous avons pu en recueillir plusieurs. Dans ce qui suit nous allons résumer les propos des enseignants :

- Les enseignants jugent que le volume horaire imparti à l'enseignement de l'oral est insuffisant donc il faut prévoir plus de séances à l'oral (compréhension et production) afin de pallier aux nombreuses lacunes des étudiants.
- Réduire l'effectif des groupes pour prendre en charge tous les étudiants, pourquoi ne pas enseigner l'oral dans des laboratoires de langue ?
- Concevoir un programme bien réfléchi qui répond aux besoins des apprenants, enrichir les contenus de la matière et miser sur des situations crées et sur un mécanisme qui puisse faire participer tous les étudiants.
- Accroitre les séances, mieux délimiter le programme en termes de compétences visées.
- Diversifier les supports audio et audio- visuels et diversifier les sujets et les genres oraux.
- Travailler davantage la compréhension de l'oral avant de passer à la production orale, cela permet à l'apprenant d'être en contact direct avec la langue.
- Rendre la séance de l'oral plus attractive et non pas une séance de torture.
- Encourager les apprenants à prendre la parole et considérer l'oral comme un indice d'apprentissage.
- Rompre avec l'idée que l'évaluation est essentiellement écrite et que l'oral ne sert qu'à la communication quotidienne, une représentation erronée chez nos étudiants.

Conclusion :

Au terme de l'enquête réalisée auprès des enseignants du département de français, toutes spécialités confondues, il ressort que plusieurs paramètres entravent la mission de l'enseignant à savoir : l'effectif et l'hétérogénéité des groupes, la démotivation des étudiants, le manque d'outils pédagogiques appropriés et la surcharge administrative. Il nous semble important de prendre en considération toutes ces préoccupations et d'essayer de trouver des solutions afin de permettre aux enseignants de travailler dans des conditions favorables.

Pour ce qui est de l'utilisation de l'oral dans le cours, l'oral n'est pas considéré comme objet d'enseignement/ apprentissage par les enseignants, il constitue un médium d'enseignement au service des autres volets du français car il s'agit seulement d'une consigne qui consiste à répondre et à poser des questions.

Concernant le niveau des étudiants, 60% des enseignants interrogés trouvent que les étudiants ont un niveau moyen en langue et 67.5% des enseignants jugent que le niveau est faible à l'oral. De plus, rares sont les étudiants qui prennent l'initiative de prendre la parole, de poser une question et de répondre à une question en classe, cet état de faits est dû selon les enseignants aux raisons suivantes :

- Bagage linguistique insuffisant leur permettant de prendre la parole (problème de langue, problème de structure, problème de prononciation, conjugaison, vocabulaire…)
- Insécurité linguistique.
- Crainte de parler en public.
- La phase pré-universitaire qui ne dédie aucune séance à l'oral.
- Manque d'habitude dans la prise de parole.
- Milieu social peut propice à l'enseignement du français, milieu socio culturel défavorable à l'apprentissage des langues.
- Représentation négative sur l'oral.

Comme en témoignent les résultats avancés par les enseignants, les étudiants ne sont pas encore compétents à l'oral. Ce constat confirme les résultats du questionnaire destiné aux étudiants qui met en évidence les raisons de cette carence. Mettre en place

un dispositif d'enseignement/ apprentissage à l'oral s'avère donc nécessaire pour améliorer la compétence orale chez les apprenants.

Quoique les situations de l'oral soient rares en classe, les enseignants prennent en charge les étudiants en difficultés par différents moyens : 75% des enseignants encouragent les étudiants à prendre la parole, 50% des enseignants incitent les apprenants à s'auto corriger et 37.5% favorisent la correction par les pairs. Certains enseignants corrigent eux même les apprenants en utilisant soit « l'évaluation immédiate », soit « l'évaluation différée », ou « l'évaluation négative indirecte ».

D'après les réponses de nos enquêtés, la compréhension orale ne pose pas de problèmes chez les étudiants car 70% des enseignants jugent que les étudiants comprennent les cours sans difficultés. Les enseignants utilisent sans doute tous les moyens à savoir : l'explicitation, le débit adéquat et les polycopiés pour assurer la compréhension des cours.

Les enseignants qualifient un apprenant de compétent à l'oral, tout apprenant étant en mesure de réussir une communication dans différentes situations de communication. Autrement dit, l'apprenant doit acquérir toutes les compétences (linguistique, discursive et communicative) lui permettant de comprendre et de s'exprimer à l'oral.

Certains enseignants sont marqués par leur formation initiale à l'oral, d'autres ont exprimé leur mécontentement et certains ont annoncé que la séance de l'oral ne figurait pas dans leur formation. Nous avons constaté d'après les réponses données par les enseignants que chaque enseignant à sa manière d'assurer la séance de l'oral : certains ne considèrent pas l'oral comme objet d'enseignement/ apprentissage : certains enseignants donnent des consignes aux apprenants, ces derniers devraient prendre la parole pour être notés. D'autres se contentent du débat et d'autres considèrent l'oral comme une séance de diction et d'élocution.

Les enseignants ayant participé à notre enquête ont avancé des propositions très intéressantes pour que l'apprenant acquière une compétence orale. La plupart d'entre elles sont vivement conseillées par les didacticiens qui travaillent sur l'oral, citons à titre d'exemple : Concevoir un programme bien réfléchi qui répond aux besoins des apprenants, diversifier les supports audio et audio- visuels et diversifier les sujets et les

genres oraux. Nous allons prendre en considération toutes ces propositions dans l'élaboration de notre dispositif d'enseignement/ apprentissage de l'oral.

1.3 Questionnaire destiné aux enseignants de l'oral **:**

La deuxième approche par questionnaire visait les enseignants intervenants dans l'enseignement du module de l'oral. Cette enquête nous a semblé particulièrement indiquée dans la mesure où elle nous fournit des informations cruciales sur la place qu'occupe l'oral dans l'enseignement, ainsi que la façon dont l'enseignement de cette aptitude est conçu et géré par les enseignants. Nous avons distribué le questionnaire durant l'année universitaire 2013/2014 à l'ensemble des enseignants de l'oral, nous avons pu recueillir 12.

1.3.a Objectifs et analyse du questionnaire :

Le questionnaire destiné aux enseignants nous permet de dresser davantage un certain portrait des pratiques de l'enseignement de l'oral : fréquence de l'enseignement, types d'activités, types d'évaluation, démarches didactiques appliquées pour enseigner l'oral, il permet de connaitre les représentations que se font les enseignants de l'oral et de son enseignement, ajoutons à cela les difficultés rencontrées ainsi que les propositions didactiques à prendre en considération afin de combler les lacunes des apprenants.

Dans le tableau ci- dessous, nous exposons les objectifs par item du questionnaire destiné aux enseignants.

Tableau 23 : Les objectifs par item du questionnaire destiné aux enseignants de l'oral

Items	Objectifs
	Connaître le profil des enseignants interrogés.
Item 1	Connaître les difficultés que rencontrent les enseignants dans leur mission à enseigner l'oral
Item 2	Connaitre les représentations des enseignants sur l'intérêt accordé à l'apprentissage de l'oral
Item 3	Connaitre les représentations des enseignants sur la

	maitrise de l'oral
Item 4	Savoir si les apprenants comprennent le sens d'un discours oral.
Item 5	Connaître les causes des difficultés rencontrées par les étudiants lors d'une activité de compréhension orale.
Item 6	Connaitre les représentations des enseignants sur l'intérêt accordé à une séance de CO
Item 7	Connaître les démarches des enseignants pour améliorer la compétence en CO de leurs apprenants.
Item 8 et 9	Connaitre les différentes étapes d'un cours de CO ainsi que les différentes activités jugées nécessaires dans un cours de CO
Item 10	Connaitre les étapes d'un TD de production orale.
Item 11	Connaitre le niveau d'ensemble des étudiants en production orale
Item 12	Connaitre les difficultés des étudiants à prendre la parole
Item 13	Connaître les causes des difficultés rencontrées par les étudiants lors d'une prise de parole
Item 14 et item 15	Connaître les démarches des enseignants pour améliorer la production orale des étudiants
Item 16	Connaitre les différentes activités de production orale proposées par les enseignants en classe
Item 17 et 18	Connaitre les différentes manières utilisées par les enseignants pour évaluer leurs apprenants, et connaitre les représentations des enseignants face aux erreurs commises par les apprenants
Item 19	Voir si le volume horaire est suffisant pour l'enseignement de l'oral
Item 20	Voir combien de séances sont consacrées à l'enseignement de chaque aptitude par les enseignants.
Item 21	Voir si les enseignants gèrent la gestion de l'espace classe dans l'enseignement de l'oral
Item 22	Connaître les moyens auxiliaires utilisés dans un cours de CO.
Item 23, 24, 25, 26	Connaitre les ouvrages de références ainsi que les méthodologies utilisées par les enseignants dans

	l'enseignement de l'oral.
Item 27	Voir si les enseignants établissent un contrat didactique avec leurs apprenants dans le module de l'oral
Item 28	Représentations des sur l'importance accordée à l'oral dans chaque module
Item 29	Connaitre les différentes compétences à mettre en place chez un apprenant pour être compétent à l'oral.

1.3.b Analyse et commentaire des résultats :

Nous essayerons dans ce qui suit d'interpréter et commenter les principaux résultats de notre enquête.

Question 01 : *Trouvez-vous que votre travail est difficile ?*

Réponses	Nombre de réponses	Pourcentages
Oui	12	100%
Non	00	00%

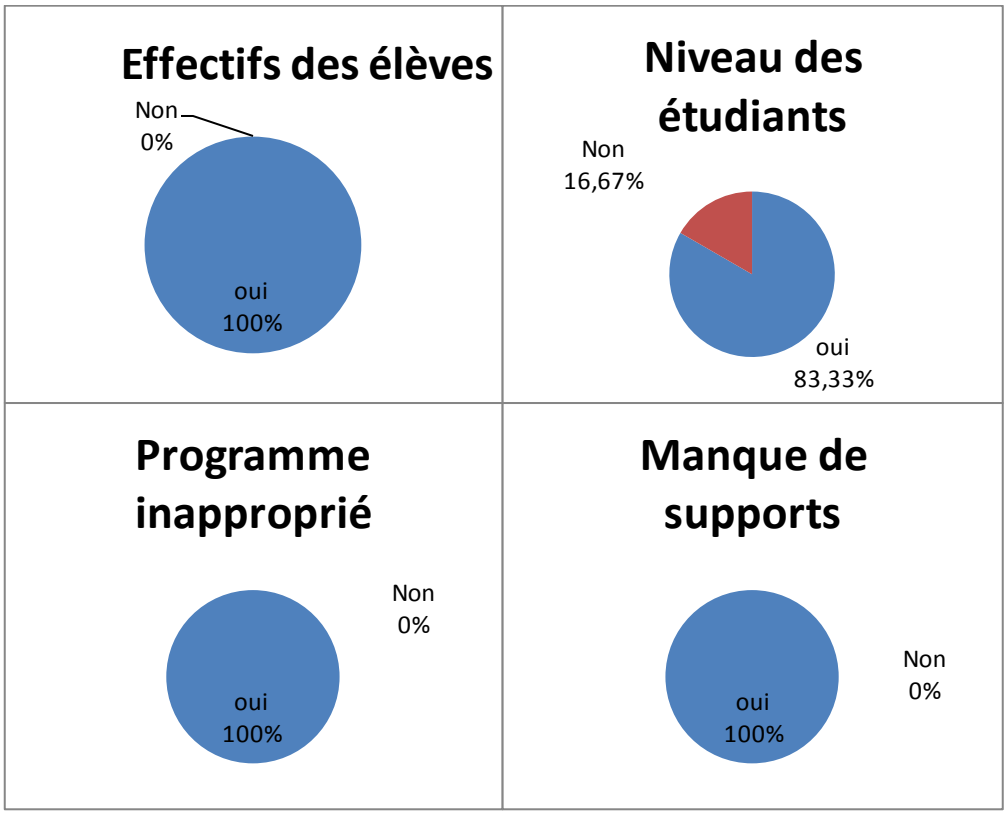


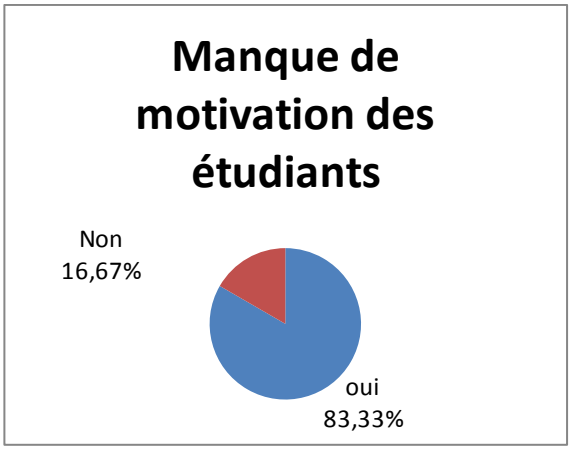
A l'unanimité, 100% des enseignants interrogés trouvent que l'enseignement de l'oral est difficile.

1.1: *Qu'est ce qui rend votre travail difficile ?*

Réponses	Nombre de réponses	Pourcentages

	Oui	Non	
Effectifs des élèves	12	00	100%
Niveau des étudiants	10	02	83.33%
Programme inapproprié	12	00	100%
Manque de supports	12	00	100%
Manque de motivation des étudiants	10	02	83.33%





100% des enseignants imputent à l'effectif des groupes ainsi qu'au programme inapproprié et au manque de supports les sources de leurs difficultés à enseigner l'oral. 10 enseignants sur 12 soit 83.33% pensent que le niveau des étudiants et le manque de motivation rendent l'enseignement de l'oral difficile.

Autres précisez :

Nous avons relevé presque les mêmes réponses liées aux difficultés de l'enseignement de l'oral que celles citées par les enseignants du département de français. D'autres raisons ont été avancées par les enseignants de l'oral, nous les synthétisons et nous les analysons ci- dessous :

- Manque de pratique de l'oral, l'étudiant ne s'exprime en français que pendant les séances d'enseignement et vu le sureffectif des groupes et leur surcharge, l'occasion ne se présente pas à certains étudiants pour prendre la parole.
- Volume horaire imparti à l'enseignement de l'oral inadéquat au regard des objectifs fixés et du niveau des étudiants.
- Absence de laboratoire de langue.
- Manque de présupposés théoriques pour enseigner l'oral, documentation insuffisante dans ce domaine.
- Absence de démarches pour enseigner l'oral au cours de la formation initiale des enseignants assurant le module de l'oral.

Nous constatons que les facteurs cités par les enseignants constituent une source de contrainte à l'enseignement de l'oral. Il nous parait indispensable de les prendre en considération pour un meilleur enseignement/apprentissage de l'oral.

2. *Quel intérêt accordez-vous à l'apprentissage de l'oral ?*

Tous les enseignants interrogés sont conscients de l'importance de l'apprentissage de l'oral et ils lui accordent un grand intérêt.

Les enseignants constituant notre échantillon nous ont fourni plusieurs réponses, nous en citerons à titre d'exemple quelques-unes :

« L'oral et sa didactisation occupent une place cruciale dans l'enseignement/ apprentissage du FLE ».

« Un intérêt primordial, un intérêt capital, l'apprentissage doit être primordial »

« L'oral est important car il est omniprésent »

« C'est souvent sur l'oral que les apprenants sont jugés en premier lieu surtout quand ils seront enseignants »

Tous les adjectifs employés par les enseignants à savoir (primordial, capital, crucial) sont éloquents sur l'importance accordée à l'oral dans l'enseignement/ apprentissage. Les propos des enseignants rejoignent ceux de Dolz et Shnewley (1998 : 17) qui soulignent que : *« Enseigner l'oral ? Personne ne doute aujourd'hui de cette nécessité et dans tous les plans d'étude, les instructions officielles et les revues pédagogiques en parlent. »*

3. *Pour vous, maitriser l'oral c'est quoi ?*

Sur cette question, les avis divergent et convergent, les enseignants nous ont formulé plusieurs réponses, maitriser l'oral pour eux c'est :

« s'exprimer aisément, spontanément avec fluidité sans recourir à la traduction »

« pouvoir communiquer aisément dans différentes situations »

« la capacité à être compris par un natif, le critère essentiel étant l'intelligibilité »

« comprendre un message puis parvenir à communiquer en faisant appel à des phrases courtes, acquérir les différentes compétences permettant à l'apprenant de prendre la parole »

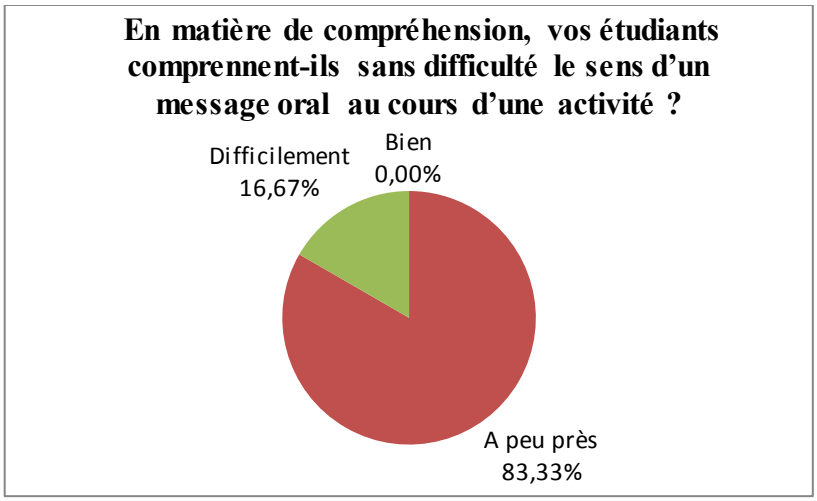
« maitriser la compétence de communication et ses composantes dans n'importe quelle situation de communication »

« être capable de communiquer dans n'importe quelle situation de communication »

Nous constatons qu'il y a un point commun entre les réponses recueillies, maitriser l'oral pour nos informateurs est la capacité de communiquer dans différentes situations de communication.

4. *En matière de compréhension, vos étudiants comprennent-ils sans difficulté le sens d'un message oral au cours d'une activité ?*

Réponses	Nombre de réponses	Pourcentages
Bien	00	00%
A peu près	10	83.33%
Difficilement	02	16.66%



D'après les enseignants ayant participé à notre enquête, aucun de leurs apprenants ne possède la capacité de bien comprendre un discours oral, en effet selon eux 83,33 % sont capables de saisir à peu près le sens.

5. A votre avis à quoi seraient dues leurs difficultés ?

Les difficultés des apprenants en matière de compréhension de l'oral sont dues selon les enseignants à plusieurs facteurs, nous résumons dans ce qui suit les difficultés majeures :

- Manque de pratique et manque d'exposition à la langue
- Mauvaise prise en charge de l'oral dans l'enseignement antérieur
- Absence des pré- requis nécessaires pour apprendre la langue en général et l'oral en particulier
- Les apprenants ne sont pas dotés de stratégies leur permettant de comprendre l'oral sans difficultés
- La complexité de l'oral (le débit…)
- Absence de séances consacrées à la compréhension de l'oral, rares sont les enseignants qui prévoient des séances de compréhension orale, par manque de moyens auxiliaires (voir les propos avancés par les enseignants du département de français concernant le matériel pédagogique).

Les raisons citées par les enseignants constituent à notre avis un « handicap » de compréhension chez les étudiants préparant une licence de français, les prendre en charge dans cette aptitude s'avère nécessaire.

6. *Quel est l'intérêt d'une séance de compréhension de l'oral ?*

D'après les réponses fournies par les enseignants, nous avons constaté que certains d'entre eux ont omis de mentionner l'intérêt accordé à une séance de compréhension orale. Nous citerons comme exemple quelques réponses ayant été avancées par ceux qui ont répondu à cette question : « son intérêt réside dans le fait d'adapter l'apprenant et à l'accoutumer à comprendre un message oral »

« Pour entrainer les apprenants à l'écoute, acquérir une compétence en CO ».

« Phase prépondérante dans l'enseignement/ apprentissage du FLE »

Nous nous posons la question de savoir si les enseignants n'ont pas mentionné l'intérêt accordé à la compréhension de l'oral, par oubli ou par méconnaissance et si les réponses fournies sont les seules à représenter l'objectif d'une séance de CO ; n'y-en a t-il pas d'autres ?

7. Que proposez-vous pour améliorer leurs compétences en compréhension orale ?

Nous avons recueilli plusieurs propositions tendant à améliorer la compétence de CO de la part des enseignants, nous en citerons quelques-unes :

« Inciter les apprenants à écouter des enregistrements authentiques fournis par des sources diverses »,

« Ecouter sans cesse »,

« Se référer aux documents authentiques notamment la vidéo, avoir recours aux nouvelles technologies »,

« Proposer des textes authentiques »,

Les réponses fournies par les enseignants sont très intéressantes, les enseignants sont unanimes sur l'emploi du texte authentique pour parfaire le niveau des étudiants en CO. Les propositions des enseignants sont vivement conseillées en didactique de l'oral citons à titre d'exemple M.J.Grémmo et H.Holec (1990) qui soulignent que :

> *« Le processus de compréhension s'ancre dans l'utilisation d'informations qui se situent à différents niveaux. Seuls des discours « authentiques » (c'est-à-dire ancrés dans une situation de communication déterminée) sont des discours où ces différents niveaux se retrouvent et sont pertinents les uns par rapport aux autres. Il en résulte que les discours que l'apprenant doit utiliser dans son apprentissage doivent être de ce type. Il apparaît donc que les documents utilisés dans les activités d'apprentissage de la compréhension orale, doivent être, dans la mesure du possible, des documents authentiques ».*

Cependant, le fait de proposer des textes authentiques, des sujets intéressants, inciter les apprenants à écouter suffisent- ils pour développer la compétence de CO chez les étudiants ? Doit- on laisser les étudiants livrer à eux- même ou doit –on les accompagner, ne faut-il pas doter nos étudiants de stratégies leur permettant de comprendre l'oral comme le recommandent plusieurs didacticiens de l'oral, citons à titre illustratif C. Dumais (2012 : 57) qui souligne que :

> *« L'enseignement des stratégies d'écoute est indispensable afin de permettre aux élèves de développer leur compétence en compréhension orale […] Cette démarche se fait par un enseignement explicite , c'est-à-dire par un enseignement qui permet d'aider les élèves à développer leurs capacités cognitives, affectives et métacognitives pour être en mesure de savoir non seulement quelle stratégie d'écoute utiliser, mais comment, pourquoi et quand l'utiliser ».*

8. *Quelles sont les étapes utilisées dans votre cours de compréhension orale ?*

Les étapes d'un cours de compréhension varient d'un enseignant à l'autre, nous citerons quelques étapes proposées par les enseignants constituant notre échantillon :

Selon un enseignant, les étapes varient en fonction du sujet de communication, un autre propose de donner aux apprenants une batterie de vocabulaire en relation avec le thème (exploiter le vocabulaire), ensuite, faire écouter le document trois fois et demander aux étudiants de restituer ce qu'ils ont compris.

Un autre enseignant propose de faire écouter 3 à 4 fois le document, ensuite donner une série d'activités et les corriger.

Nous constatons que les étapes d'un TD de compréhension de l'oral proposées par les enseignants interrogés ne correspondent pas à la démarche préconisée par les didacticiens s'intéressant à la didactique de l'oral, Gremmo et Holec (1990), Cornaire et Germain (1998), Cuq et Gruca (2002), Lafontaine (2011), Dumais (2014) à savoir, la pré-écoute, l'écoute et après l'écoute.

Cela s'explique à notre avis par le fait que les enseignants interrogés n'ont pas une formation solide en didactique de l'oral.

9. *Quelles sont les activités de compréhension de l'oral que vous proposez en classe et que vous jugez nécessaires?*

Les enseignants nous ont proposé plusieurs activités de compréhension de l'oral, nous citerons quelques-unes à titre d'exemple :

- Activités de compréhension globale
- Activités d'appariement, activité de mise en ordre, vrai ou faux
- Ecoute d'un document authentique en évitant tout recours aux textes oralisés
- Activités qui proposent des questions ouvertes, j'estime qu'à travers celle- ci on peut tester leur compréhension
- Compréhension de discours poétiques et biographiques, monologues, entretiens dirigés, tables rondes, jeux de rôle à plusieurs personnes, défense d'un point de vue.

Nous estimons que les réponses fournies par les enseignants ne sont pas complètes, il manque des éléments clés qu'il faut prendre en considération à savoir :

Il n'y a pas que les activités de compréhension globale en compréhension de l'oral (voir chapitre 1, il faut d'abord viser l'objectif pour proposer des activités, s'agit-il d'une compréhension détaillée, d'une compréhension sélective… ?

De plus, en se référant à plusieurs travaux qui ont travaillé sur les activités de compréhension de l'oral tel ceux de Gruca (2002) ou Tagliante (2005), il n'y a pas que les questions ouvertes pour tester la compréhension de l'oral, on doit multiplier les procédés d'exploitation. Référons nous à Gruca qui explique que: *« Les procédures d'exploitation doivent se présenter comme des aides à la réception et guider l'apprenant vers l'autonomie. Il est également important de les varier ».*

Certes il n' ya pas mieux que le texte authentique pour une séance de compréhension mais il ne faut pas choisir n'importe quel support et dire qu'il est valable. Les enseignants doivent respecter les critères avancés par les chercheurs en didactique de l'oral concernant la longueur du texte, le débit…En outre, le support doit répondre aux objectifs de la séance.

Pour la diversification des genres oraux et des supports, elle est intensément recommandée par Dolz et Schneuwly (1998), Lafontaine (2011) ainsi que Gruca(2002) cette dernière souligne que *: « Pour assurer le développement de la compétence, il faut également varier les types de discours, introduire très vite les discours authentiques ».*

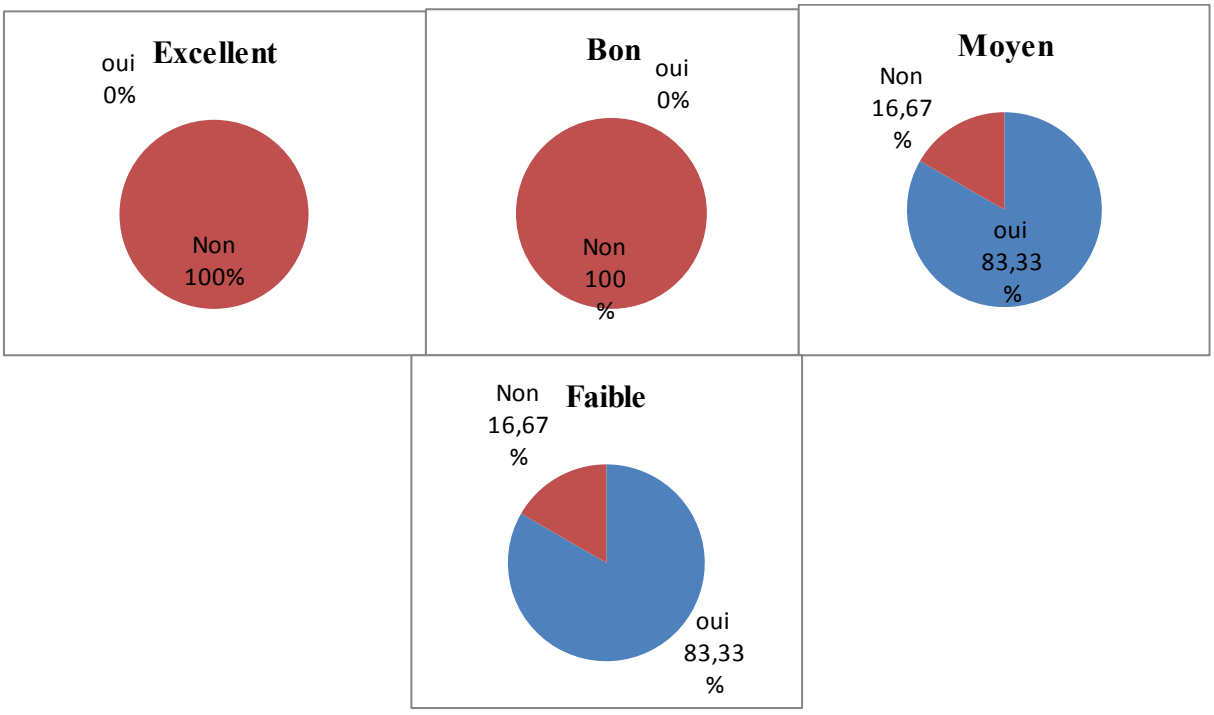
10. *Quelles sont les différentes étapes que vous jugez importantes dans un TD de production orale ?*

De multiples réponses nous ont été fournies par les enseignants ayant collaboré à notre enquête. Certains proposent des sujets libres et demandent aux apprenants de prendre la parole à tour de rôle. D'autres optent pour l'exploitation du vocabulaire qui a une relation avec le thème pour les mettre dans le bain du sujet. Certains préfèrent débloquer la parole, présenter l'intérêt du sujet et la réalisation en commun du projet envisagé. La plupart des enseignants interrogés nous ont affirmé qu'en production orale, il n' ya pas d'étapes à suivre car il ne s'agit pas de la compréhension de l'oral.

Les réponses nous ont conduite à présumer que les enseignants ne considèrent pas l'oral comme objet d'enseignement. Aucun enseignant n'a cité les différentes étapes proposées par les didacticiens de l'oral dans leurs modèles qu'il s'agisse de Dolz et Schneuwly (1998), Maurer (2002) ou Dumais et Lafontaine (2014). Au terme des réponses fournies, il ressort que les enseignants n'ont pas assez de fondements théoriques pour enseigner l'oral.

11. *Quel est le niveau d'ensemble de vos étudiants en production orale ?*

Réponses	Nombre de réponses		Pourcentages
	Oui	Non	
Excellent	00	00	00%
Bon	00	00	00%
Moyen	10	02	83.33%
Faible	10	02	83.33%

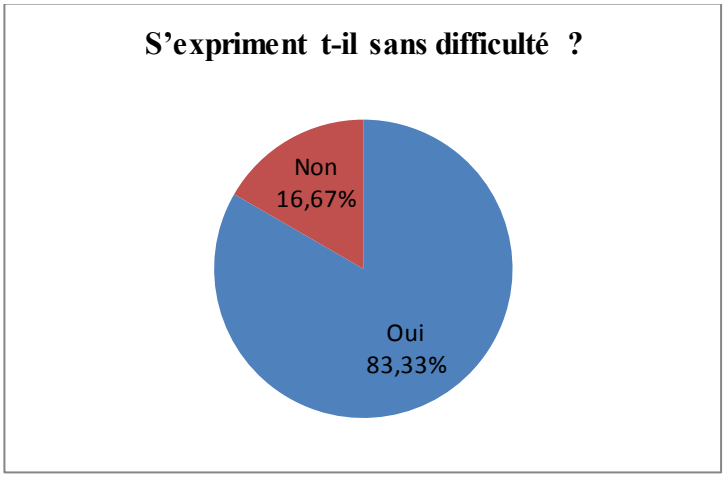


Les enseignants interrogés situent le niveau de leurs apprenants entre « faible » et « moyen ».

Ce qui vient d'être décrit soulève plusieurs interrogations sur les procédures à suivre pour améliorer le niveau de nos étudiants à l'oral, une aptitude primordiale dans la formation initiale et la formation continue de nos étudiants, les prendre en charge à l'oral est une nécessité.

12. *S'expriment -il sans difficulté ?*

Réponses	Nombre de réponses	Pourcentages
Oui	10	83.33%
Non	2	16.66%



83.33 % des enseignants affirment que leurs étudiants s'expriment difficilement à l'oral.

Si non, pourriez-vous caractériser leurs difficultés ?

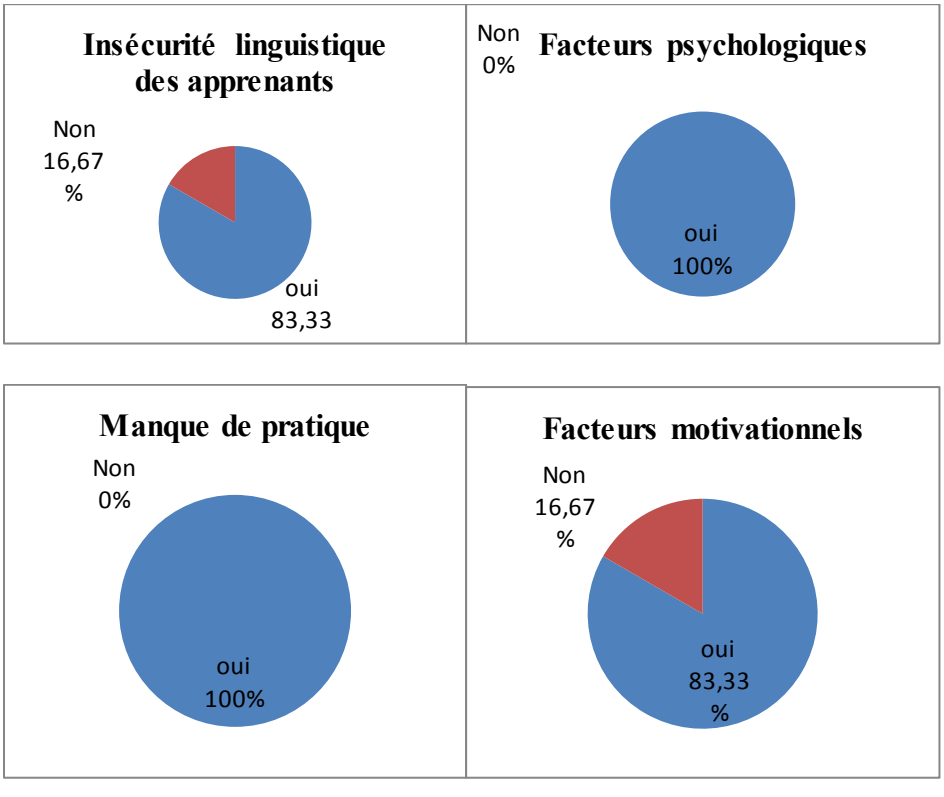
Selon nos enquêtés, les difficultés des apprenants en matière de production orale se situent au niveau de la prononciation, du vocabulaire, du bagage lexical et de la fluidité de l'expression, de la grammaire et de la phonétique, des problèmes de cohérence et d'enchainement.

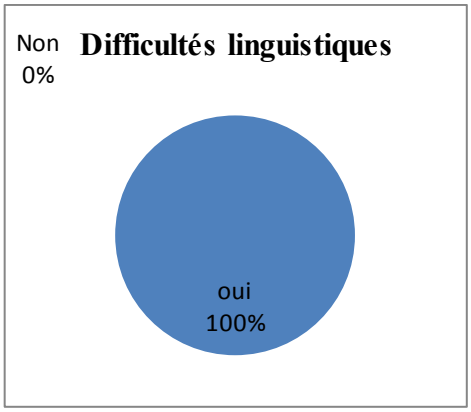
D'après les réponses fournies, nous constatons que nos étudiants ne sont pas dotés de compétences leur permettant de prendre la parole sans difficultés, les compétences en

question sont : compétence linguistique qui englobe le volet voix (prononciation, phonétique) et volet langue (grammaire, vocabulaire), compétence discursive (cohérence et enchainement). Soulignons que les enseignants n'ont pas évoqué la compétence communicative (contact avec l'auditoire, prise en compte de l'auditoire, attitudes). Nos enseignants méconnaissent-ils cette compétence ? Ou bien nos étudiants n'ont-ils pas des difficultés de ce genre ? Nous nous interrogeons sur la démarche la plus efficiente pour développer une compétence orale chez nos étudiants.

13. *Quels sont les facteurs qui favorisent ces difficultés ?*

Réponses	Nombre de réponses		Pourcentage
	Oui	Non	
Manque de pratique	12	00	100%
Insécurité linguistique des apprenants	10	02	83.33%
Facteurs psychologiques	12	00	100%
Facteurs motivationnels	10	02	83.33%
Difficultés linguistiques	12	00	100%





Quels sont les facteurs qui favorisent ces difficultés ?

100% des enseignants imputent ces difficultés au manque de pratique, facteurs psychologiques et difficultés linguistiques.

83.33 % des enseignants interrogés les incombent à l'insécurité linguistique et facteurs motivationnels. Référons nous N. Bedjaoui (2010) qui souligne que:

> *« chaque année, des dizaines d'étudiants s'orientent vers le département de français pour y recevoir une formation en FLE sans toutefois maîtriser la langue française pour une grande partie de ce nombre, conséquence immédiate, ils se trouvent confrontés au sentiment d'insécurité linguistique qui les empêche d'avancer et peut même les bloquer et les pousser à abandonner leurs études ».*

Autres, précisez :

Les enseignants n'ont pas cité d'autres facteurs à part ceux que nous avons proposés.

14. Que faites- vous pour résoudre ces difficultés ?

- Les enseignants interrogés nous ont proposé plusieurs solutions, nous en citerons quelques-unes à titre illustratif :
- Les mettre en contact permanent avec la langue
- Les préparer sur le plan lexical
- Interdire aux étudiants de s'exprimer en langue maternelle tout au long de la séance et les inciter à pratiquer l'oral dans et en dehors de la classe.
- Aider les étudiants à surmonter le trac ainsi que l'insécurité linguistique
- Proposer des activités qui stimulent davantage leurs intérêts : chansons françaises, jeux de rôle.

Nous partageons le même avis concernant le contact fréquent avec la langue, (écouter des chansons…), pratiquer la langue, surmonter le trac, sont d'excellents moyens pour acquérir une compétence orale. Nous pensons que les enseignants doivent guider leurs apprenants dans leur apprentissage, rendre la séance de l'oral un moment de plaisir, créer un climat de confiance en classe, montrer à l'apprenant que l'erreur est un droit d'apprentissage, les motiver en multipliant les supports et les activités qui suscitent leurs intérêts, en traçant des objectifs bien précis tout en considérant l'oral comme un objet d'enseignement.

15. *A votre avis, quelle est ou quelle serait la démarche la plus efficace dans l'enseignement/apprentissage de l'oral ?*

La majorité des enseignants interrogés n'ont pas répondu à cette question. Nous supposons qu'ils ne sont pas outillés de connaissance sur l'enseignement de l'oral ou peut- être n'ont- ils pas encore trouvé une démarche efficace pour l'enseigner.

Ce constat rejoint celui de l'item 10 où les enseignants n'ont pas donné les étapes d'un TD en production orale.

Certains enseignants nous ont fourni quelques réponses, nous en citerons quelques-unes :

« Enseignement intensif et motivation »

« Accorder une grande importance aux jeux de rôle »

« Les mettre dans le bain, ensuite, les corriger au fur et à mesure »

« Evincer les problèmes relatifs à l'articulation, proposer des situations de communication qui motivent les étudiants »

Les enseignants nous ont avancé des solutions mais ils ne nous ont pas montré comment les mettre en pratique, quelle est la démarche préconisée pour enseigner l'oral en classe. Nous citerons l'exemple « l'enseignement intensif » mais comment se réalise-t-il sur le terrain ? Pour la proposition « évincer le problème d'articulation », certes l'articulation est un problème de taille en production orale mais est-ce que c'est la seule difficulté rencontrée par nos étudiants, n'y en a-t-il pas d'autres ?

16. Quelles sont les activités de production orale que vous proposez en classe et que vous jugez nécessaires?

Il ressort des réponses des enseignants ayant participé à notre enquête que les activités les plus répandues en classe sont les jeux de rôle, le débat d'idées, un enseignant nous a proposé des thèmes libres d'actualité. Nous remarquons que les enseignants ne touchent pas à tous les genres oraux qui sont à notre avis et à celui des didacticiens de l'oral (Dolz et Schnewly (1998), Lafontaine (2011), Gruca (2002)) très importants et doivent être présents et travaillés en classe de langue à savoir :

Le débat, le récit oral, l'interview, l'exposé oral…

17. Comment évaluez- vous vos étudiants en production orale ? Citez les différents types d'évaluation que vous utilisez ?

En ce qui concerne l'évaluation en production orale, chaque enseignant à sa propre manière d'évaluer. Cependant, nous avons constaté que la majorité d'entre eux recourent à l'évaluation sommative, en effet, chaque étudiant est noté après son intervention. Voici quelques propos d'enseignants que nous avons recueillis :

« Proposer toujours des activités par la suite l'étudiant sera noté »

« On commence par évaluer leurs pré requis et on applique l'évaluation sommative tout au long de la séance »

A partir des réponses recueillies, l'évaluation de la production orale signifie attribuer une note. Ces réponses nous conduisent à nous interroger, n' y'a-t-il que l'évaluation sommative pour évaluer l'oral ?

Certes il est difficile d'évaluer la production orale et de trouver la manière la plus adéquate pour la réaliser. Pourtant, plusieurs didacticiens de l'oral ont travaillé sur ce sujet, ils ont proposé plusieurs démarches afin de faciliter la tâche d'évaluation aux enseignants : grilles d'évaluation, évaluation par les pairs, auto évaluation, journal de bord… (Voir chapitre 3)

Ces résultats nous mènent à penser que les enseignants recourent seulement à l'évaluation sommative par méconnaissance des autres types d'évaluation de l'oral.

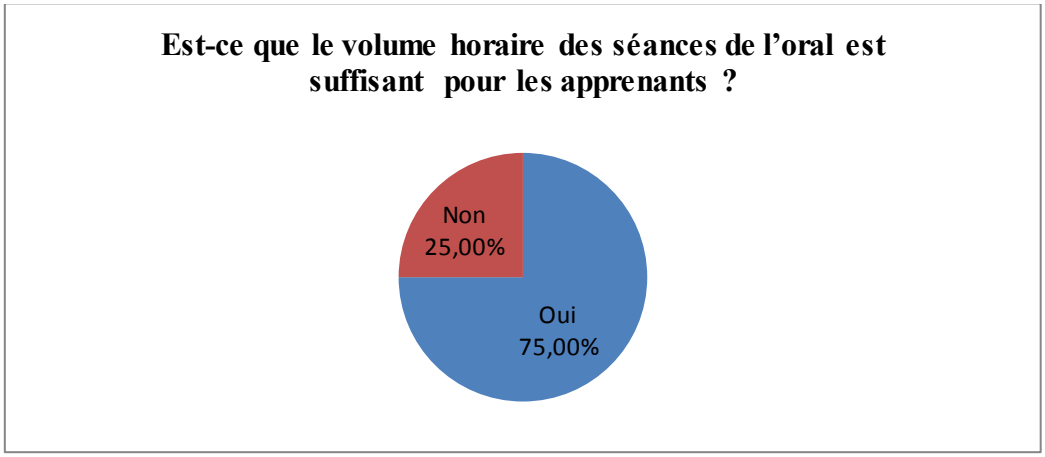
18. Quelle est votre attitude face aux erreurs dans l'expression orale ?

Les enseignants ont des attitudes diverses autour de l'erreur. Il y a ceux qui font des inventaires des erreurs récurrentes, ces dernières sont généralement relevées par les étudiants, ils les classent pour parvenir à y remédier. Il y a ceux qui ont une attitude pédagogique et ils considèrent l'erreur comme un droit d'apprentissage. D'autres ne tolèrent pas les erreurs, ils corrigent directement l'apprenant et analysent le type d'erreur : erreur d'ordre grammatical, erreur de conjugaison…et ils corrigent par la suite.

Nous pensons que c'est une bonne initiative de la part de la première catégorie et la deuxième catégorie des enseignants car ils encouragent l'autonomie de l'apprenant. Ce dernier répertorie ses erreurs, réfléchit et essaye d'y remédier. Les enseignants incitent les apprenants à se corriger (soi- même) auto-évaluation ou par les autres apprenants (évaluation par les pairs).

19. Est-ce que le volume horaire des séances de l'oral est suffisant pour les apprenants ?

Réponses	Nombre de réponses	Pourcentages
Oui	09	75%
Non	03	25%



La majorité des enseignants estime que le nombre d'heures dédiées au TD de l'oral est insuffisant pourtant les concepteurs du nouveau socle commun ont revu le volume

horaire, ils ont consacré 3 heures pour les quatre semestres et 1h30 pour le cinquième et le sixième semestre, la matière de compréhension et expression orale est donc présente durant tout le cursus de licence.

Nous reformulons leurs justifications ainsi :

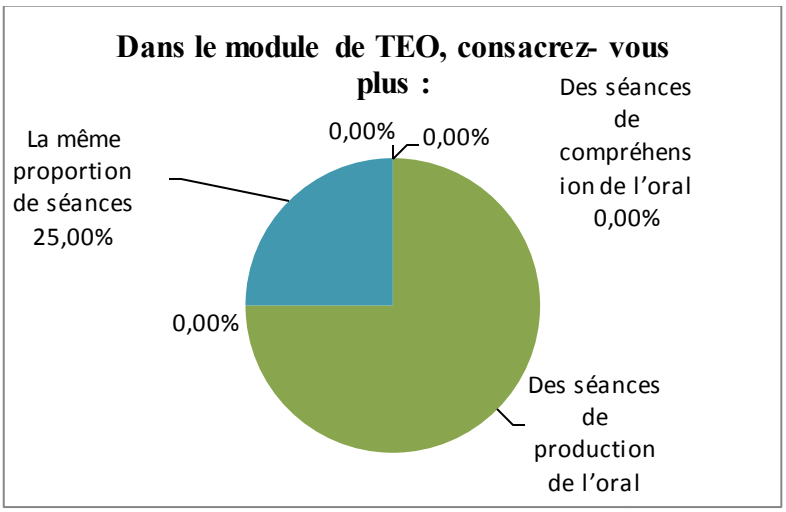
Les enseignants trouvent que le volume horaire est insuffisant vu le nombre de difficultés répertoriées en production orale.

L'effectif des groupes : les enseignants affirment qu'ils ne peuvent pas faire travailler tout le groupe et donner la parole à tout le monde

Les apprenants ne pratiquent pas suffisamment la langue d'apprentissage en dehors de la séance de l'oral donc cette dernière est importante car elle leur donne l'occasion de s'exprimer à l'oral.

20. Dans le module de TEO, consacrez- vous plus :

Réponses	Nombre de réponses	Pourcentage
Des séances de compréhension de l'oral	00	00%
Des séances de production de l'oral	09	75%
La même proportion de séances	03	25%



75% des enseignants consacrent plus de temps à la production orale qu'à la compréhension orale. Les 25% équilibrent entre les deux aptitudes.

Pour la première catégorie d'enseignants, leur choix s'explique par le fait que les étudiants ont plus de difficultés en production qu'en compréhension, pourtant dans l'apprentissage d'une langue, la compréhension orale est la première compétence à développer chez un apprenant. On s'interroge comment un apprenant peut produire sans avoir écouté, regardé et compris. La compréhension et la production orale fonctionnent en pair. Nous supposons que les enseignants éludent les séances de compréhension orale par manque de moyens, en effet, il est difficile pour eux de chercher des supports, de les enregistrer, de préparer le questionnaire, il est plus facile pour eux d'organiser une séance de production orale où l'apprenant prend la parole. Pour la deuxième tranche, ils affirment que les deux activités sont liées. Ainsi, il est à signaler que la majorité des enseignants n'ont pas justifié leurs choix.

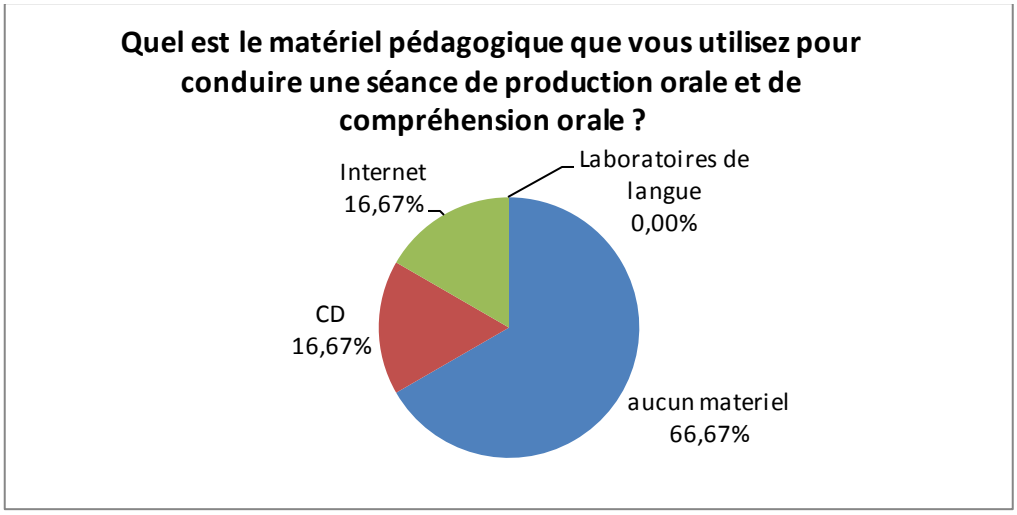
21. Quelle est la disposition de classe que vous utilisez en séance de TEO ?

66.66% des enseignants optent pour une classe ordinaire, classe en rangée. 33.33% préfèrent la disposition en U. Pourtant, il existe plusieurs dispositions de classe en production orale, référons- nous à J.-M Caré cité par Bertocchini. P et Gostavo. E (2008 : 8) qui en propose plusieurs, l'auteur souligne que *« Pour la classe de langue et surtout pour les séances d'expression plus au moins libérée [qu]'il faut repenser sérieusement à la relation espace- mise en scène- pédagogie »*. L'auteur propose plusieurs dispositions : pour la discussion autour d'un support visuel, la meilleure disposition consiste à placer les élèves en demi-cercle, pour le débat, il faut absolument que « pour » et « contre » s'affrontent réellement, presque physiquement, pour les simulations, l'organisation de l'espace est étroitement liée au type de simulation que l'on veut mettre en place, concernant les techniques théâtrales, elle recommande d'éviter à tout prix d'envoyer les élèves à l'estrade, elle trouve que c'est paralysant donc elle opte pour un centre circulaire vide au centre de la classe, à propos des travaux du groupe, il n' ya pas mieux que la disposition en petits ilots isolés.

La classe en rangée est donc déconseillé, comment un apprenant écoute-il et interagit-il avec un autre assis au fond de la classe ? Doit-il se tourner pour lui parler ?

22. *Quel est le matériel pédagogique que vous utilisez pour conduire une séance de production orale et de compréhension orale ?*

Réponses	Nombre de réponses	Pourcentages
CD	02	16.66%
Internet	02	16.66%
Laboratoires de langue	00	00%
Aucun matériel	08	66.67%



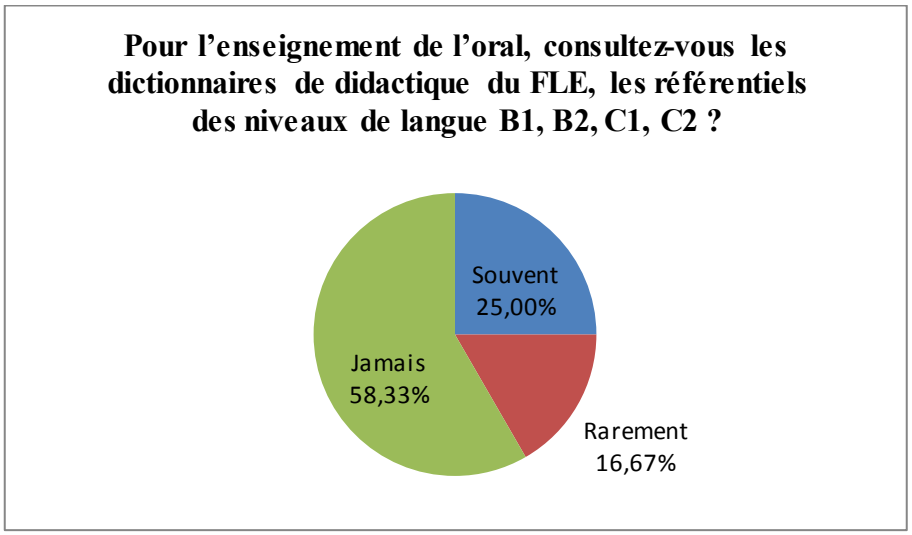
La quasi-totalité des enseignants a reconnu ne pas étayer les séances de compréhension de l'oral et de production orale à l'aide des moyens auxiliaires surtout pour ceux qui n'organisent pas des séances de compréhension de l'oral et pour ceux qui proposent des sujets et demandent aux étudiants de prendre la parole. Certains enseignants utilisent des supports iconiques, des CD, un enseignant a mentionné qu'il utilise les méthodes d'enseignement de l'oral sans avoir cité les intitulés.

Malgré la diversité et la richesse de sites internet, en tant qu'enseignante dans le département de français, rares sont les enseignants qui les utilisent. Cela est dû à plusieurs facteurs dont nous citons quelques exemples : l'effectif des étudiants, dans la mesure où, les enseignants se plaignent de la surcharge des groupes. De plus, il n'existe pas un laboratoire de langue propre à l'enseignement de l'oral, dans le département de français. Pour enseigner une séance de l'oral, c'est à l'enseignant de ramener ses propres moyens supports, à savoir PC, data show, baffles …Pourtant à

l'heure des technologies modernes et l'enseignement par TICE, doter un département de FLE d'une salle multimédia ou un centre de ressources linguistiques devient incontournable. Référons-nous à Perrenoud (1988 :7) qui souligne qu' *« On ne saurait concevoir une pédagogie de l'oral appuyée sur des moyens d'enseignement classiques ».*

23. *Pour l'enseignement de l'oral, consultez-vous les dictionnaires de didactique du FLE, les référentiels des niveaux de langue B1, B2, C1, C2 ?*

Réponses	Nombre des réponses	Pourcentages
Souvent	03	25%
Rarement	02	16.66%
Jamais	07	58.33%



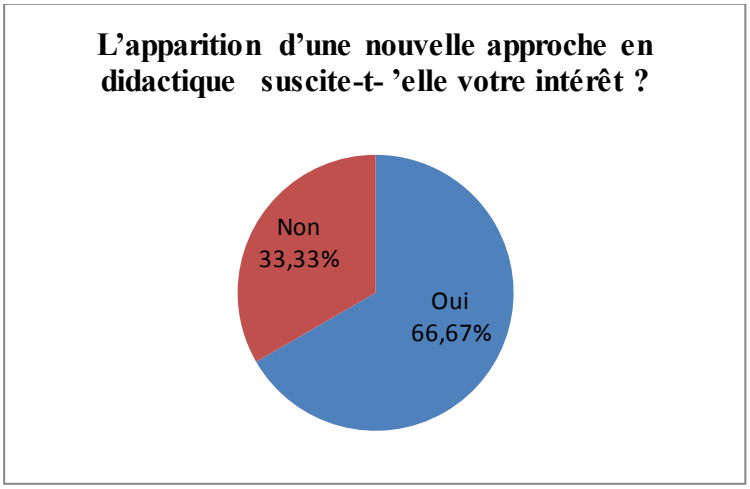
58.33% des enseignants interrogés affirment qu'ils ne se servent jamais des référentiels de niveau, 25% d'entre eux l'utilisent et 16.66% les exploitent rarement.

Nous remarquons que la plupart des enseignants ne recourent jamais aux référentiels de niveau surtout ceux de formation littéraire. Nous supposons qu'ils n'utilisent pas ce genre de document par méconnaissance.

Ce qui vient d'être décrit soulève plusieurs interrogations, ne doit-on pas revoir la répartition des modules et attribuer les modules de l'oral aux enseignants de formation didactique. Les référentiels sont un excellent moyen pour situer le niveau des étudiants (profil d'entrée et profil de sortie), si les enseignants ne les exploitent pas, comment reconnaissent-ils le niveau de leurs étudiants, s'ils ont progressé ou pas ?

24. *L'apparition d'une nouvelle approche en didactique (l'approche communicative dans les années 80, l'approche actionnelle à l'heure actuelle), suscite-t-'elle votre intérêt ?*

Réponses	Nombre des réponses	Pourcentages
Oui	08	66.66%
Non	04	33.33%



La majorité des enseignants soit 66.66% accorde un grand intérêt pour les nouvelles approches didactiques mais 33.33% d'entre eux ne la mettent pas en pratique, ils expliquent leur choix ainsi :

- Le manque de moyens
- Le volume horaire
- L'effectif des groupes

D'après eux, ces facteurs ne sont guère favorables à ce genre de pratique. Certes il n'est pas évident de recourir aux nouvelles approches avec ces conditions mais l'enseignant peut faire de son mieux pour le bon déroulement d'une séance de l'oral.

Les enseignants qui sont favorables à l'utilisation des nouvelles approches didactiques les exploitent en classe ainsi :

- Donner des tâches à accomplir
- Favoriser l'interaction verbale à travers les différentes situations de communication

Les réponses données par les enseignants ne sont pas vraiment explicites, nous aurions aimé qu'ils nous expliquent à quels genres de tâches les étudiants sont conviés.
Comment mettre en pratique les nouvelles approches dans les différentes situations de communication ?

26. Quels sont les ouvrages de référence que vous jugez utile pour préparer une séance de CEO ?

50% des enseignants n'ont pas répondu à cette question, nous nous interrogeons sur leurs manières de préparer leurs cours sans recourir à des ouvrages de référence ? Est-ce que l'oral pour eux n'est pas un objet d'enseignement ? Est-ce que l'oral est le fait de proposer un sujet à l'apprenant et lui demander de prendre la parole ?

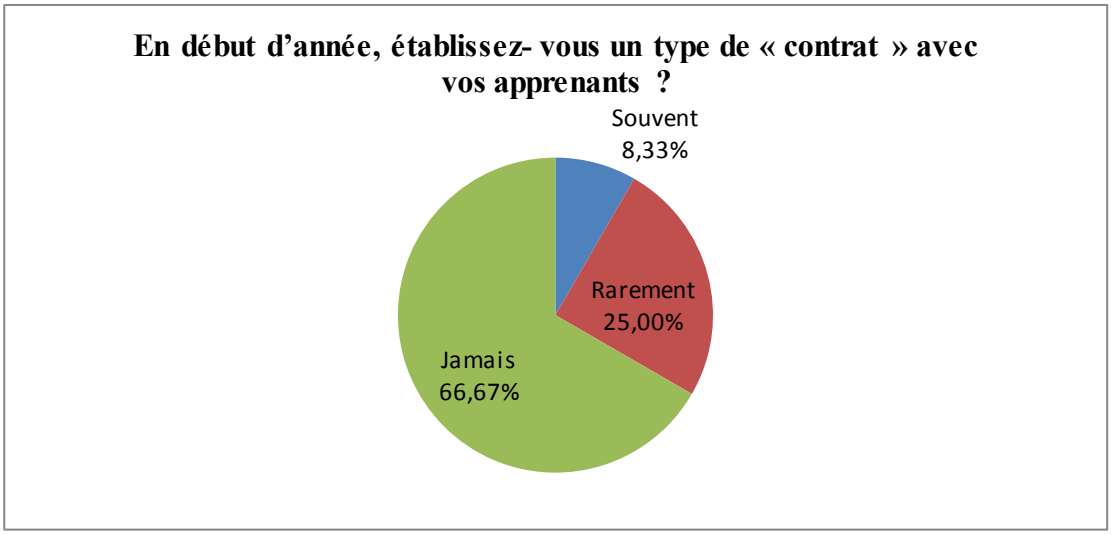
Parmi les 50 % des enseignants, il y a ceux qui ont proposé des méthodes de FLE, méthodes d'enseignement d'expression orale mais aucun intitulé n'a été mentionné.

Un enseignant a cité l'ouvrage de Gruca et Cuq *Cours de Didactique Générale*. C'est un excellent ouvrage de référence, il traite les notions didactiques cependant, il nous semble qu'il ne traite pas l'enseignement de l'oral de façon détaillée par rapport aux ouvrages qui sont dédiés spécialement à l'enseignement de l'oral et à son apprentissage, citons à titre d'exemple : C. Cornaire et C. Germain (1998), J. Dolz et B. Schneuwly (1998), C. Weber (2002), Lafontaine (2011) C. Dumais et L. Lafontaine (2014), etc.

Un enseignant nous a proposé le site RFI (Radio France Internationale), ce n'est pas un ouvrage mais une référence très intéressante pour l'enseignement de l'oral car elle propose des fiches pédagogiques, les enseignants peuvent les utiliser dans leurs séances et peuvent également s'en inspirer pour préparer leurs cours.

27. En début d'année, établissez- vous un type de « contrat » avec vos apprenants ?

Réponses	Nombre des réponses	Pourcentages
Souvent	01	8.33%
Rarement	03	25%
Jamais	08	66.66%

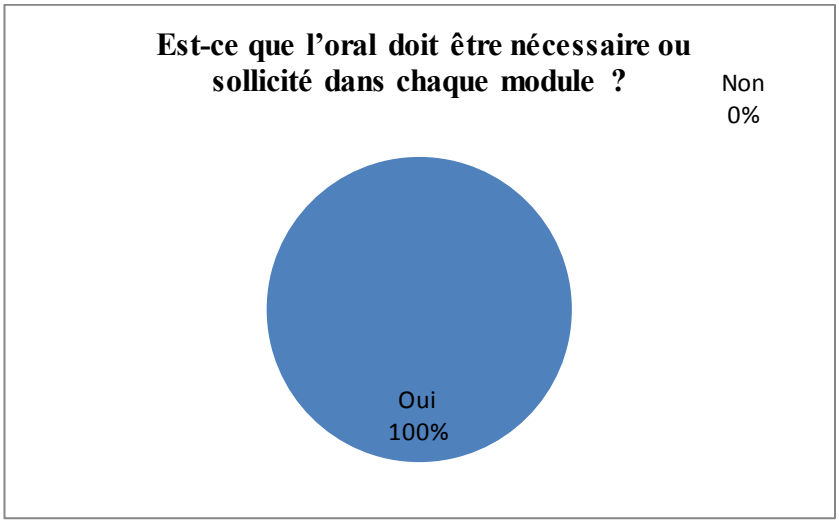


25 % des enseignants établissent un contrat didactique avec les apprenants, ce qui est recommandé en didactique du FLE car il permet de comprendre la tâche d'enseignement et il rend possible l'acquisition de la langue, l'enseignant explique les différentes tâches qu'il va accomplir et ce qu'il attend de ses apprenants à l'oral dans une classe de langue.

66.66 % n'utilisent pas ce genre de pratique en classe, nous souhaitons que le contrat didactique soit instauré dans nos classes.

28. *Est-ce que l'oral doit être nécessaire ou sollicité dans chaque module ?*

Réponses	Nombre des réponses	Pourcentages
Oui	12	100%
Non	00	00%



100% des enseignants affirment que l'oral est nécessaire et qu'il doit être sollicité dans chaque module, les raisons de leur choix s'expliquent ainsi :

- L'oral et l'écrit constituent la finalité de l'enseignement/ apprentissage.
- L'oral est une étape cruciale, il ne permet non seulement à l'étudiant d'avoir la fluidité mais développer d'autres compétences dans les autres modules.
- L'oral occupe une grande place dans l'enseignement et communication quotidienne.

A notre avis, l'oral est indispensable dans l'enseignement, il est important dans la formation initiale des apprenants. Les enseignants devraient lui accorder une grande importance même s'il s'agit de modules essentiellement basés sur l'écrit. Les enseignants pourraient faire interagir les apprenants, ces derniers exposent leurs résultats, les confrontent avec leurs camarades, donnent leurs points de vue, posent des questions...

29. *Quelles sont les compétences à mettre en place chez un étudiant pour qu'il puisse s'exprimer correctement à l'oral ?*

La majorité des enseignants se sont basés sur la compétence linguistique dans leurs réponses, cela s'explique par les difficultés de langue rencontrées chez les apprenants. Cependant, elle n'est pas la seule compétence à développer chez l'apprenant pour qu'il puisse s'exprimer sans difficulté. Un enseignant a évoqué la compétence culturelle qui est à notre avis très importante, un seul enseignant qui a réuni les trois compétences dans sa réponse à savoir : la compétence linguistique, la compétence discursive et la compétence communicative, compétences cités par L. Lafontaine et C.Dumais (2014), jugées primordiales dans l'enseignement/ apprentissage de l'oral.

Conclusion :

Le questionnaire destiné aux enseignants de l'oral du département de français nous a permis de documenter finement sur les pratiques ainsi que sur les représentations de l'enseignement et de l'évaluation de l'oral.

Le questionnaire a relevé que les enseignants interrogés partagent le même avis que les enseignants du département de français, ils trouvent que leur travail est contraignant en raison des difficultés suivantes :

l'effectif des groupes, le programme inapproprié, le manque de supports, le niveau des étudiants, manque de motivation, manque de pratique de l'oral, volume horaire insuffisant , manque de fondements théoriques pour enseigner l'oral, documentation insuffisante dans ce domaine et absence de démarches pour enseigner l'oral même dans la formation initiale des enseignants assurant le module de l'oral.

Les enseignants affirment que l'oral est important dans la formation des apprenants, ces derniers doivent le maitriser. Cependant, ils jugent que le niveau des apprenants est insuffisant en compréhension et en production orales. Les raisons de ce manque de compétence peuvent être résumées ainsi :

- Manque de pratique et manque d'exposition à la langue
- « Mauvaise » prise en charge de l'oral dans l'enseignement antérieur
- Absence des pré- requis nécessaires pour apprendre la langue en général et l'oral en particulier

- Les apprenants ne sont pas dotés de stratégies leur permettant de comprendre l'oral sans difficultés.
- Absence de séances consacrées à la compréhension de l'oral, rares sont les enseignants qui prévoient des séances de compréhension orale, par manque de moyens auxiliaires
- Les apprenants n'ont pas encore acquis les compétences à savoir la compétence linguistique, la compétence discursive et la compétence communicative leur permettant de comprendre et de s'exprimer à l'oral sans difficultés.

Même si les enseignants ont pu répertorier les raisons des difficultés des apprenants à l'oral, la plupart d'entre eux sont loin d'être en mesure d'y pallier. En effet, notre étude montre bien que les enseignants interrogés se sont avérés incapables de donner la démarche la plus efficace pour enseigner l'oral, de citer les étapes d'un TD de compréhension et de production orale.

De plus, les enseignants n'ont pas mentionné les ouvrages de référence utilisés dans la préparation de leurs cours, ainsi que la meilleure disposition pour le bon déroulement de la séance de l'oral.

Certains enseignants pensent que la séance de production orale repose d'une part, sur l'évaluation sommative et d'autre part, sur la formulation de la consigne. Cette pratique des enseignants relève de l'oral médium d'enseignement et non pas de l'oral objet d'enseignement.

La plupart des enseignants pensent que la compétence linguistique est la seule qui permette aux étudiants d'être compétents à l'oral alors que la compétence communicative et la compétence discursive sont essentielles comme le montrent les travaux de références cités dans le chapitre 1.

Le dépouillement du questionnaire dûment rempli par les enseignants nous a permis de constater que l'oral reste le maillon faible de l'enseignement/ apprentissage d'une langue en dépit des recherches effectuées dans ce domaine. Les enseignants sont désemparés quant à l'enseignement de l'oral, ils n'ont pas été formés pour l'enseigner. En effet, le module de didactique de l'oral ayant pour objectif de traiter

l'enseignement de l'oral a été implanté récemment dans le département de français, dans le canevas de master de didactique. Quant à l'évaluation, elle semble être pour les enseignants la pierre d'achoppement.

Pour mettre fin à cette insécurité des enseignants quant à l'enseignement et à l'évaluation de l'oral, la mise en place d'un dispositif d'un enseignement/ apprentissage serait un dénouement plausible pour combler les besoins des enseignants et ceux des apprenants en matière de l'oral.

En somme, dans ce chapitre, nous avons élaboré un état des lieux de l'enseignement de l'oral à l'université et nous avons dressé un portrait des représentations des étudiants, des enseignants de l'oral et les enseignants du département de français, au sujet des pratiques de l'enseignement et d'évaluation de l'oral. La méthode de recueil de données que nous avons entreprise pour établir cet état des lieux est une pratique déclarée. Il est vrai que le questionnaire est souvent utilisé dans les enquêtes portant sur les pratiques d'enseignement (Charron, 2004), Dupin de Saint- André (2010) cités par Nolin (2015) mais il nous a paru important d'observer ces pratiques sur le terrain, c'est la raison pour laquelle que nous avons consacré le chapitre suivant aux pratiques effectives de l'oral.

Chapitre 5 :

Evaluation diagnostique de la compétence orale

A la lumière des constats sur les perceptions et les pratiques de l'oral que nous soulevés à partir des questionnaires : questionnaires et des entretiens d'ordre sociolinguistique destinés aux étudiants de première année licence de français et des questionnaires auprès des enseignants de l'oral et les enseignants du département de français, nous avons jugé utile de faire passer des activités expérimentales aux étudiants afin de connaitre sur le tas leurs besoins et leurs difficultés à l'oral et de dresser un bilan de leurs compétences en compréhension orale.

1. Activités expérimentales de compréhension :

1.1 Descriptif des activités:

Notre corpus vise les deux compétences à savoir : la compréhension de l'oral et la compréhension de l'écrit. Nous avons opté pour les deux compétences pour comparer les résultats obtenus. Nous partons de l'hypothèse que les étudiants sont habitués à réaliser des activités de compréhension de l'écrit donc les résultats pourraient être meilleurs, autrement dit, vérifier si l'entrainement aux activités pourrait aider les apprenants à l'accès au sens.

Nous commençons d'abord par la description des activités expérimentales de compréhension de l'oral ensuite l'activité de la compréhension de l'écrit.

1.1.a Les activités expérimentales de compréhension de l'oral:

Le corpus de CO que nous avons élaboré est constitué d'un ensemble d'activités au nombre de neuf qui portent sur la compréhension de supports audio et supports audio-visuels variés.

Pour l'élaboration de notre corpus, pour le choix des supports et pour l'élaboration des activités, nous avons suivi les recommandations établies par plusieurs didacticiens de l'oral comme Cornaire et Germain (1998), Gruca (2002) et Tagliante (2005).

Concernant le choix des supports, nous nous sommes référé à Gruca (2002) : *« pour assurer le développement de la compétence, il faut également varier les types de discours, introduire très vite les discours authentiques »*. A la lumière de ces propos, nous avons donc choisi 9 supports authentiques audio et audio-visuel dont les locuteurs sont tantôt des natifs et tantôt des Algériens francophones, nous avons

également diversifié les types de discours, nous avons opté pour des genres oraux différents, (Poème, chanson, flash d'information, extrait d'un bulletin d'information, débat d'idées, exposé , extrait d'un film, reportage, interview). Il est à noter que certains supports ont une relation avec la culture française et avec la formation des étudiants, en effet, ces derniers suivent en première année des matières intitulés « Culture et Civilisation de la langue » et « Initiation aux textes littéraires ».

Dans le même ordre d'idée et à propos du choix des supports, nous avons pris en considération les propos de James (1986), cité par Cornaire et Germain (1988 : 126) concernant le temps d'exposition du support : *« la longueur du texte constitue une plus grande source de difficulté que le type de texte lui-même. Ainsi, au-delà de trois minutes d'écoute, les efforts d'attention soutenue surchargent la mémoire à court terme »*. En effet, les supports constituant notre corpus ne dépassent pas les trois minutes, pour les supports longs, nous avons opté pour la séquencialisation. En effet, nous avons divisé les documents en séquences de 3 minutes.

En ce qui concerne les types d'activités, nous avons mis l'accent sur les travaux de Gruca (2002) qui recommande de diversifier les procédés d'exploitation pédagogiques. Elle explique son choix ainsi : *« Les procédures d'exploitation doivent se présenter comme des aides à la réception et guider l'apprenant vers l'autonomie. Il est également important de les varier »*[8]. Dans notre corpus, nous avons donc proposé :

Des activités fermées : questions à choix multiples, activité d'appariement, activité à trous, texte avec des intrus à repérer/corriger et activité de mise en ordre.

Des activités semi-ouverte : compléter une grille, reformuler, en proposant un titre ou un résumé.

Des activités ouvertes : questions générales et/ou spécifiques sur le document ou l'étudiant répond avec ses propres mots.

En ce qui concerne l'évaluation de compréhension du support, nous nous sommes référée à Tagliante (2005 : 73) :

> *« L'objectif principal est d'évaluer si le document proposé à l'écoute a été compris, soit globalement, soit de façon détaillée, fine et analytique.*

[8] Isabelle Gruca (12/03/2012), Travailler la compréhension de l'oral sur le site : http://www.rfi.fr/lffr/articles/075/article_613.asp

En dehors de la compréhension et en fonction du niveau et du document, on peut également retenir des objectifs :

-Phonétiques : repérage des sons, d'accents, discrimination de phonèmes ;

-lexicaux : découverte, reconnaissance, hypothèses sur le sens.

-linguistiques : repérage de structures ;

-socioculturels : repérage des hypothèses sur registres, niveaux de langue, civilisation ;

-discursifs : repérage de thèmes, de mots clés, d'articulation ;

-stratégiques : prise de note, reconnaissance d'argumentations. »

1.1.b Activité expérimentale de compréhension de l'écrit :

Pour le test de compréhension de l'écrit, nous avons opté pour texte à dominante exhortative, intitulé « appel pour sauver l'enfance déshéritée » de Bouziane Ahmed khodja tiré de la revue « Révolution Africaine », du 15 au 21/11/2000.

Notre critère de sélection s'explique par le fait, que le texte à dominante exhortative regroupe trois types de discours : l'expositif, l'argumentatif et l'exhortatif.

En général, il contient :

- Un constat négatif ou insatisfaisant ⟶ partie expositive
- La nécessité d'un changement avec des indications sur l'action à entreprendre ⟶ partie argumentative
- L'appel proprement dit ⟶ partie exhortative

Pour élaborer les questions de l'activité de compréhension, nous nous sommes référés à Tagliante (2005 :74) qui propose sa démarche ainsi :

« On peut proposer des grilles standard pour l'évaluation de la compréhension. Ces grilles sont totalement liées au document sonore ou écrit proposé et à l'activité qui est élaborée. On peut classer ces dernières en trois grands types, en fonction de ce qu'elles permettent d'évaluer :

- *la compréhension littérale : repérage et relevé d'informations factuelles explicites ;*
- *l'interprétation : la façon dont les informations peuvent être comprises ;*
- *l'analyse et la critique : ce que le lecteur retransmet de ce que l'auteur a voulu dire. »*

1.2 Condition de passation des activités:

En novembre de l'année universitaire 2012/2013, nous avons effectué les activités expérimentales avec 183 étudiants inscrits en première licence de français, ces derniers ont participé au questionnaire (Voir questionnaire destiné aux étudiants). Nous avons pu recueillir que 160 copies de réponses car certains étudiants se sont absentés et d'autres, ils ont remis des copies blanches que nous avons exclues.

Pour le bon déroulement des activités, nous avons programmé plusieurs séances de passation, pour que nos étudiants ne se fatiguent et ne s'ennuient pas vu le nombre d'activités proposées. Les étudiants ont réalisé 2 activités par séance de TD dans la matière compréhension et expression orale, la durée de l'activité varie entre 20 et 25 minutes. Pour le déroulement des activités nous nous sommes inspiré de la démarche de l'épreuve de compréhension de l'oral utilisée dans le diplôme d'étude en langue française DELF. Nous avons procédé ainsi : 1 minute pour la lecture des questions de l'activité, une première écoute, puis 5 minutes de pause pour commencer à répondre aux questions, une deuxième écoute puis 5 minutes de pause pour compléter les questions.

Notre enquête s'est déroulée dans de très bonnes conditions. Les étudiants étaient confrontés et pour la première fois à ce genre d'activités. Donc, nous étions obligés de leur expliquer le but de notre démarche et de leur clarifier les consignes. Cette entrée en matière a permis d'une part, de créer un climat de confiance au sein des groupes et d'autre part, de favoriser une motivation de la part des étudiants à participer et à collaborer afin de réaliser notre tâche.

Nous tenterons ci-dessous de présenter d'abord, les résultats des activités de CO, ensuite, celle de CE, sous forme de tableaux contenant des pourcentages, puis de les analyser et de les commenter Nous avons jugé utile de représenter sous forme d'histogrammes chaque item. La légende de ces graphes est la suivante :

Bonne réponse (B).

Mauvaise réponse (M)

Absence de réponse (A).

1.3 Analyses et commentaires des résultats des activités de CO destiné aux étudiants :

Activité 1 :

Description du support : Le support est extrait du site « Canal Académie » espace apprendre, http://www.canalacademie.com/apprendre/fiche.php?id=63, consulté le 13 mars 2013, il s'agit dans ce support d'une interview avec un spécialiste des médias qui traite les bouleversements du paysage des médias engendré par la révolution numérique.

Objectif : écoute globale et écoute détaillée.

Type d'activité : Question ouvertes, appariement

Consigne : Prenez connaissance des questions pour savoir porter votre attention. Ecoutez pour chaque activité l'enregistrement. Vous l'écoutez deux fois, puis répondez aux questions :

Activité 1:

1. Combien de personnes parlent dans ce document ?

……

2. Qui sont-elles ?

……

3. De quoi parle t- on dans ce document ?

……

4. Quel titre pourrait s'adapter à ce document ?

……

5. Reliez chaque date à l'événement qui lui correspond

A	B
1925	Généralisation de la télévision
1875	Apparition du cinéma
1975	Apparition des grands journaux
1850	Apparition du téléphone
1900	Popularisation de la radio
1950	Multiplication des chaines de TV

6. Qu'est ce qui a changé depuis 2007 dans la perception que l'on a sur l'internet ?

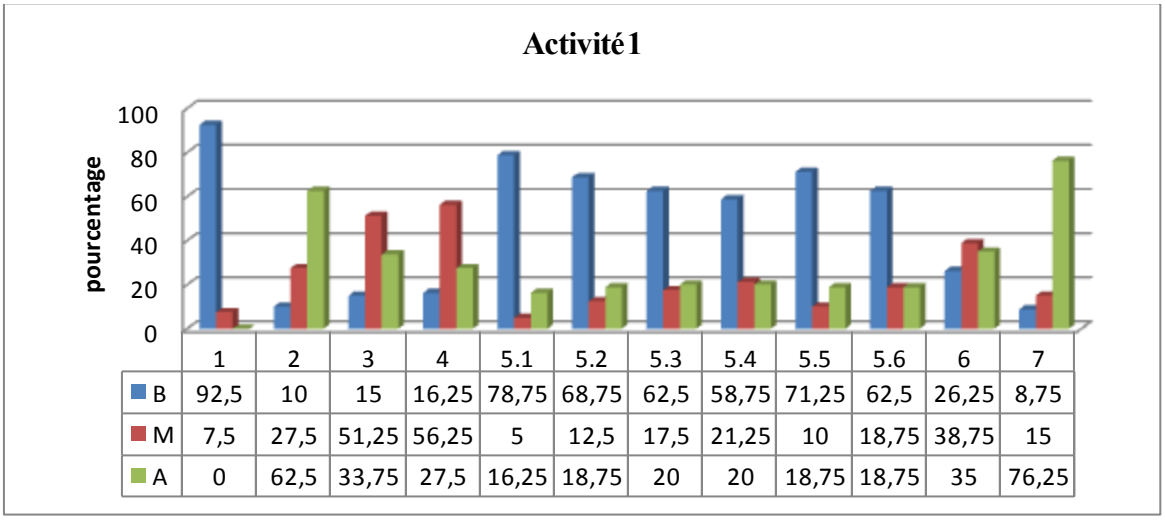
.....

7. Pourquoi l'interviewé considère-t-il que l'internet est plus qu'un média ?

.....

	1		2		3		4		5.1		5.2	
B	148	92.5%	16	10%	24	15%	26	16.25%	126	78.75%	110	68.8%
M	12	7.5%	44	51.25%	82	51.25%	90	56.25%	8	5%	20	12.5%
A	00	00%	100	37.5%	54	37.5%	44	27.5%	26	16.25%	30	18.75%

5.3		5.4		5.5		5.6		6		7	
100	62.5%	94	58.75%	114	71.25%	100	62.5%	42	26.25%	14	8.75%
28	17.5%	34	21.25%	16	10%	30	18.75%	62	38.75%	24	15%
32	20%	32	20%	30	18.75%	30	18.75%	56	35%	122	76.25%



	1	2	3	4	5.1	5.2	5.3	5.4	5.5	5.6	6	7
B	92,5	10	15	16,25	78,75	68,75	62,5	58,75	71,25	62,5	26,25	8,75
M	7,5	27,5	51,25	56,25	5	12,5	17,5	21,25	10	18,75	38,75	15
A	0	62,5	33,75	27,5	16,25	18,75	20	20	18,75	18,75	35	76,25

Analyse et commentaire 1 :

92.5% des étudiants ont identifié le nombre de locuteurs s'exprimant dans l'enregistrement que nous leur avons proposé. Néanmoins 90 % d'entre eux n'ont pas pu reconnaitre la fonction qu'ils occupent. Ces résultats nous permettent de déduire que les étudiants n'ont pas mobilisé la stratégie cognitive « déduction » lui permettant de déduire la fonction des locuteurs à partir du document sonore. Le nombre de bonnes

réponses est nettement au-dessous de la moyenne dans les items 3 et 4, les mauvais résultats sont dus au fait que nos étudiants n'ont pas pu rassembler les détails, ils n'ont pas pu synthétiser les informations pour arriver à une vue d'ensemble ou à l'idée principale leur permettant de proposer un titre. Selon C. Germain et C. Cornaire (1998 : 170) :

> *« Parmi les stratégies cognitives traditionnellement reconnues auxquelles l'auditeur fait appel en cas de besoin, on retrouve l'utilisation des connaissances antérieures, l'utilisation de l'inférence, l'utilisation du contexte et l'utilisation de la prédiction ou de l'anticipation. Il existe également des stratégies relatives au traitement du texte qui doivent être enseignées en respectant la progression dans le niveau de difficultés de chacune d'entre elles, par exemple, repérer une information pour en faire une synthèse, pouvoir les relier à ses connaissances antérieures afin de porter un jugement sur le texte ».*

Les résultats obtenus au terme de cette activité et la citation de Germain et Cornaire nous conduisent à poser plusieurs questions : nos étudiants n'ont- ils pas reçu un enseignement de stratégies leur permettant de comprendre l'oral ? Nos étudiants méconnaissent-ils les stratégies à mettre en place pour comprendre ? Nos étudiants ne sont-ils pas dotés de stratégies pour accéder au sens ?

Les stratégies cognitives sont indispensables pour comprendre l'oral, leur absence constitue à notre avis une difficulté majeure, une prise en charge des étudiants dans ce sens s'avère nécessaire comme le souligne plusieurs didacticiens de l'oral, citons à titre d'exemple C. Dumais (2012 : 57) :

> *« L'enseignement des stratégies d'écoute est indispensable afin de permettre aux élèves de développer leur compétence en compréhension orale […] Cette démarche se fait par un enseignement explicite , c'est-à-dire par un enseignement qui permet d'aider les élèves à développer leurs capacités cognitives, affectives et métacognitive pour être en mesure de savoir non seulement quelle stratégie d'écoute utiliser, mais comment, pourquoi et quand l'utiliser »* .

Le taux de bonnes réponses est élevé dans les items 5.1, 5.2, 5.3, 5.4, 5.5, 5.6 car il s'agit d'un exercice d'appariement où l'étudiant est censé relier chaque date à l'événement qui lui correspond. Pour réaliser cet exercice, l'étudiant doit bien écouter sans fournir un grand effort de compréhension.

Activité 2 :
Description du support : il s'agit du poème « Demain dès l'aube » de Victor Hugo, extrait de Youtube : https://www.youtube.com/watch?v=wAwFE3MWWGY consulté le 07/04/2013

Objectif : écoute globale, phonétique, socioculturel

Type d'activité : questions ouvertes, exercices à trous

1. De quel type de document s'agit-il ?

……

2. De quoi parle-t-on dans ce document ?

……

3. Quels sentiments vous inspirent ces paroles ? justifiez votre réponse

……

4 . Complétez les vides par les mots que vous avez entendus :

Demain, dès l'aube, à l'heure où blanchit la campagne,
Je ……. Vois-tu, je sais que tu m'attends.
J'……..par la forêt, j'…….par la montagne.
Je ne puis demeurer loin de toi plus longtemps.

Je ……., les yeux fixés sur mes …….,
Sans rien voir au-dehors, sans entendre aucun bruit,
Seul, inconnu, le dos …….. , les mains …….,
……., et le jour pour moi ……..comme la nuit,

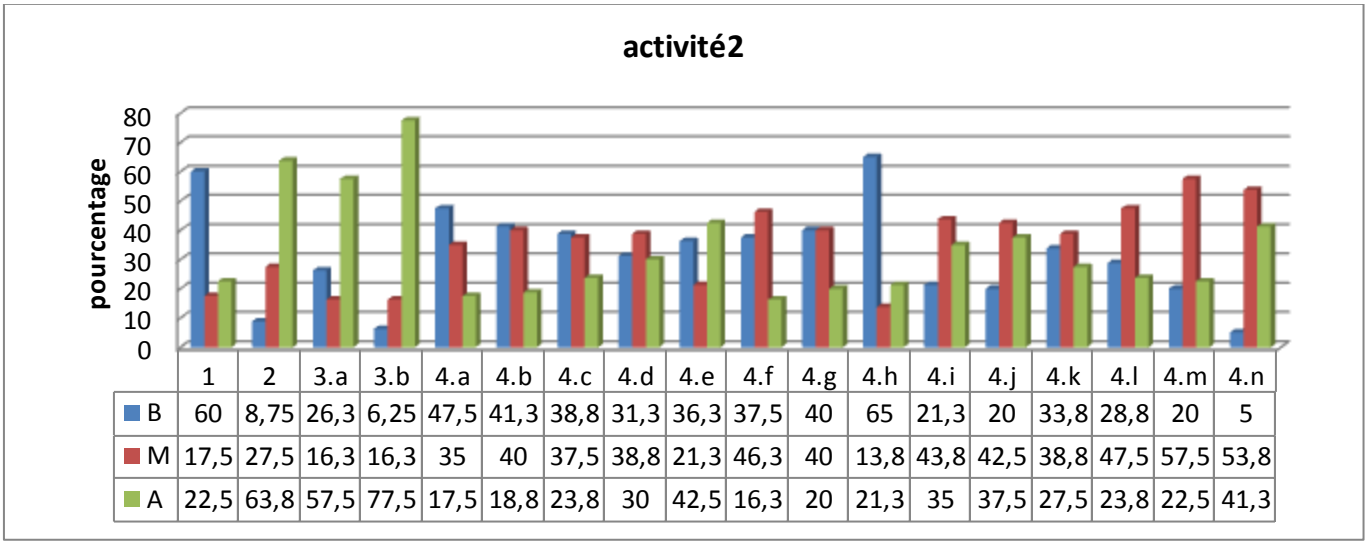
Je ne …… ni l'or du soir qui tombe
Ni les ……. au loin descendant vers Harfleur
Et quand ……., je …….sur ta tombe
Un bouquet de …….vert et de bruyère en fleur.

	1		2		3.a		3.b		4.a		4.b	
B	96	60%	14	8.75%	42	26.25%	10	6.25%	76	47.5%	66	41.25%
M	28	17.5%	44	27.5%	26	16.25%	26	16.25%	56	35%	64	40%
A	36	22.5%	102	63.75%	92	57.5%	124	77.5%	28	17.5%	30	18.75%

4.c		4.d		4.e		4.f		4.g		4.h	

62	38.75%	50	31.25%	58	36.25%	60	37.50%	64	40%	104	65%
60	37.5%	62	38.75%	34	21.25%	74	46.25%	64	40%	22	13.75%
38	23.75%	48	30	68	42.5%	26	16.25%	32	20%	34	21.25%

4.i		4.j		4.k		4.l		4.m		4.n	
34	21.75%	32	20%	54	33.75%	46	28.75%	32	20%	8	5%
70	43.75%	68	42.5%	62	38.75%	76	47.5%	92	57.5%	86	53.75%
56	35%	60	37.5%	44	27.5%	38	23.75%	36	22.5%	66	41.25%



	1	2	3.a	3.b	4.a	4.b	4.c	4.d	4.e	4.f	4.g	4.h	4.i	4.j	4.k	4.l	4.m	4.n
B	60	8,75	26,3	6,25	47,5	41,3	38,8	31,3	36,3	37,5	40	65	21,3	20	33,8	28,8	20	5
M	17,5	27,5	16,3	16,3	35	40	37,5	38,8	21,3	46,3	40	13,8	43,8	42,5	38,8	47,5	57,5	53,8
A	22,5	63,8	57,5	77,5	17,5	18,8	23,8	30	42,5	16,3	20	21,3	35	37,5	27,5	23,8	22,5	41,3

Analyse et commentaire 2 :

60% ont pu reconnaitre le genre du texte que nous leur avons proposé vu la diction de son locuteur. Cependant, ils n'ont pas pu comprendre de quoi il s'agit dans le poème et ils n'ont pas pu reconnaitre les sentiments qui se dégagent du ton et des paroles de l'interprète pourtant la voix et les expressions dénotent la tristesse, de plus, le choix du poème enregistré dans notre support «Demain de l'aube » de Victor Hugo, écrivain qui devrait être connu par les étudiants d'une part, parce qu'ils préparent une licence de français et d'autre part, parce qu'ils sont astreints à suivre un module de civilisation où ils étudient les grands écrivains français.

L'incapacité des étudiants à répondre à ces questions trouve son origine dans le manque de contact avec la langue et le manque d'entrainement à l'écoute, en effet, nos étudiants ne lisent pas et n'écoutent pas les grands écrivains de la littérature française. Le questionnaire sociolinguistique que nous leur avons administré montre

bien que les étudiants utilisent rarement la langue française dans différentes situations de communication. Ce manque d'utilisation ne manque pas de retentir négativement sur leurs performances de compréhension. En effet, en s'habituant à écouter les documents sonores d'auteurs Français, poèmes, chansons, pièces de théâtre, etc. l'apprenant développe une compétence socioculturelle lui permettant de comprendre tout ce qui a une relation avec la culture française. Certains chercheurs notamment ceux qui font partie du Laboratoire de Recherche en Relation Interculturelle ont souligné l'importance de l'écoute dans toute tentative de compréhension interculturelle.

Le taux de bonnes réponses est élevé dans l'item 4 par rapport aux précédents mais il reste quand même au-dessous de la moyenne sauf pour l'item 4.h. Certains étudiants ont pu délimiter les mots manquants dans le texte. Le taux de bonnes réponses s'explique par le fait que le débit de l'interprète est lent d'une part, et d'autre part, certains étudiants connaissent le poème, nous avons remarqué qu'ils répétaient les paroles de la bande sonore lors de la passation de cette activité.

Activité 3 :

Description du support : le support est les titres du journal extrait de la chaine satellitaire « Canal Algérie »

Objectif : écoute globale+ écoute détaillée

Type d'activité : question ouverte+ puzzle+ compléter une grille.

1. De quel type de document s'agit-il ?

……

2. La voix est-elle en direct ou préenregistrée ?

……

3. Combien d'informations sont données dans ce document ?

……

4.Dans quelles rubriques peut-on les classer ?
Choisissez parmi les propositions données

Publicité ☐ info n° … Politique ☐ info n° … Economie ☐ info n° …

Culture ☐ info n° … Horoscope☐ info n° … Environnement ☐ info n°

Sport ☐ info n° … Etranger ☐ info n° …

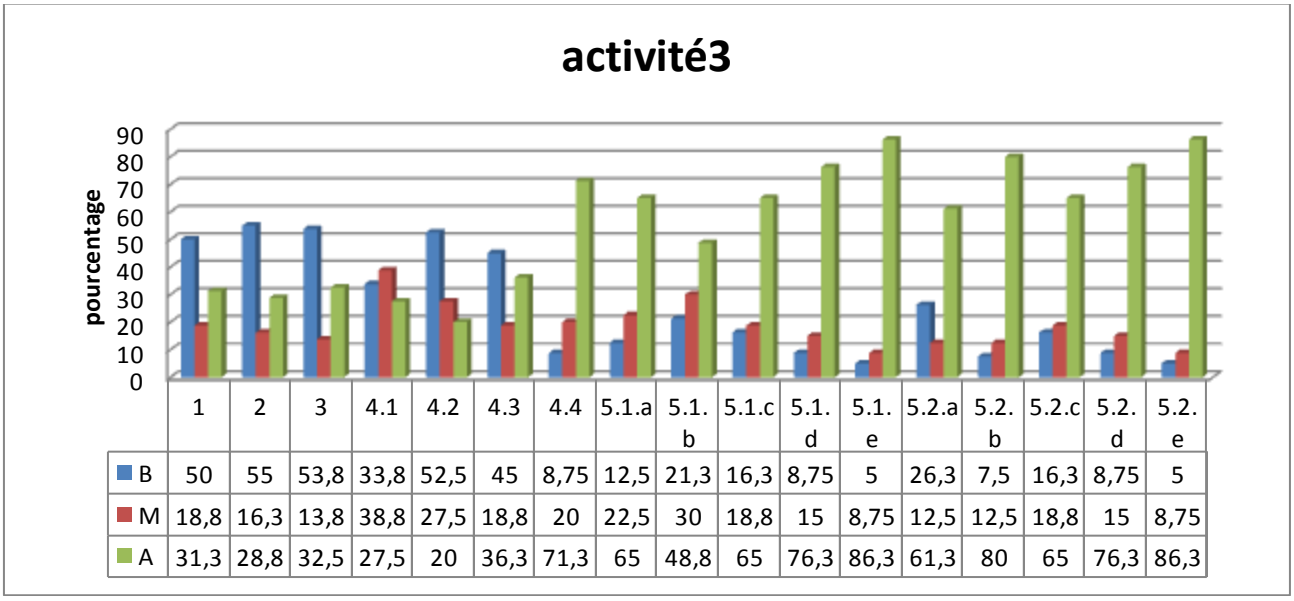
1. Complétez le tableau suivant à partir des informations que vous avez écoutez

	Qui ?	Quoi ?	Quand ?	Où ?	Résultat ?
Info 1					
Info 2					

	1		2		3		4.1		4.2		4.3	
B	80	50%	88	55%	86	53.75%	54	33.75%	84	52.5%	72	45%
M	30	18.75%	26	16.25%	22	38.75%	62	38.75%	44	27.5%	30	18.75%
A	50	31.25%	46	28.75%	52	27.5%	44	27.5%	32	20%	58	36.25%

4.4		5.1.a		5.1.b		5.1.c		5.1.d		5.1.e
14	8.75%	20	12.5%	34	21.25%	26	16.25%	14	8.75%	8
32	20%	36	22.5%	48	30%	30	18.25%	24	15%	14
114	71.25%	104	65%	78	48.75%	104	65%	122	76.25%	138

	5.2.a		5.2.b		5.2.c		5.2.d		5.2.e	
5%	42	26.25%	12	7.50%	26	16.25%	14	8.75%	8	5%
8.75%	20	12.5%	20	12.5%	30	18.75%	24	15%	14	8.75%
86.25%	98	61.25%	128	80%	104	65%	122	76.3%	138	86.25%



	1	2	3	4.1	4.2	4.3	4.4	5.1.a	5.1.b	5.1.c	5.1.d	5.1.e	5.2.a	5.2.b	5.2.c	5.2.d	5.2.e
B	50	55	53,8	33,8	52,5	45	8,75	12,5	21,3	16,3	8,75	5	26,3	7,5	16,3	8,75	5
M	18,8	16,3	13,8	38,8	27,5	18,8	20	22,5	30	18,8	15	8,75	12,5	12,5	18,8	15	8,75
A	31,3	28,8	32,5	27,5	20	36,3	71,3	65	48,8	65	76,3	86,3	61,3	80	65	76,3	86,3

Analyse et commentaire 3 :

Le taux de bonnes réponses avoisine la moyenne, il varie entre 50 % et 52% dans l'item 1, 2 et 3. Les étudiants ont pu reconnaître le type du document et donner le nombre d'informations diffusé dans le journal parlé. Cependant le taux de bonnes réponses n'a pas atteint la moyenne dans les items 4 sauf pour les items 4.2 et 4.3 car le présentateur a indiqué tout au début et avant même de diffuser l'information qu'il s'agit d'une information qui concerne l'économie et une information concerne l'étranger.

Les étudiants n'ont pas pu classer les informations dans les rubriques correspondantes. On peut expliquer cette défaillance par le fait que la majorité de nos étudiants n'ont pas mobilisé des stratégies cognitives leur permettant de déduire le type d'information, les remarques soulevées dans l'activité 1 s'appliquent pour cette activité.

Concernant les autres items de 5.1.a jusqu'à 5.2.e les bonnes réponses sont nettement au dessous de la moyenne. Cela est dû d'une part, au débit car il est généralement rapide dans un flash d'information et d'autre part, à la mémoire à court terme et à la compétence linguistique limitée des étudiants. Ces derniers ne sont pas aptes à retenir les mots de l'enregistrement et de prendre des notes.

Référons nous à Buck cité par Cornaire et Germain (1998 : 82) *« Les corrélations obtenues au test de compréhension orale et aux tests portant sur la mémoire dépendent plutôt de la compétence linguistique »*.

Dans le même ordre d'idée O'Malley et Al (1989) cité par Cornaire et Germain (1998 :83) ont noté dans leurs études sur les stratégies que les bons auditeurs sont conscients de leur distraction, lorsqu'elle se produit. Ils font alors en sorte de réorienter leur attention sur la tâche à accomplir. Les auditeurs non habiles, par contre ne s'aperçoivent pas que leur niveau de concentration baisse, et en cas de difficulté, s'ils butent sur un mot inconnu, ils cessent tout simplement d'écouter.

Activité 4 :

Description du support : le support proposé est un extrait de la chanson de Jean Ferrat, intitulée « la montagne», tirée du site Internet https://www.youtube.com/watch?v=-RijiCk9H5k consulté le 05/09/2013

Objectif : écoute détaillée, phonétique, socioculturel

Type d'activité : exercices à trous, questions ouvertes

1. Complétez les vides par les mots que vous avez entendus dans la chanson de Jean Ferrat.

Ils quittent un à un le…….
Pour s'en aller …… leur vie
Loin de …….où ils sont nés
Depuis longtemps ils en……
De la ville et de ses ……..
Du formica et du ……..
Les vieux ça n'était pas …….
Quand ils s'essuyaient machinal
D'un revers de manche les lèvres
Mais ils savaient tous à propos
Tuer la ……. ou le perdreau
Et manger la tomme de chèvre

Pourtant que la montagne est……
Comment peut-on s'imaginer
En voyant un vol ……
Que …….. vient d'arriver ?

2. Quel est le thème de la chanson ?

……

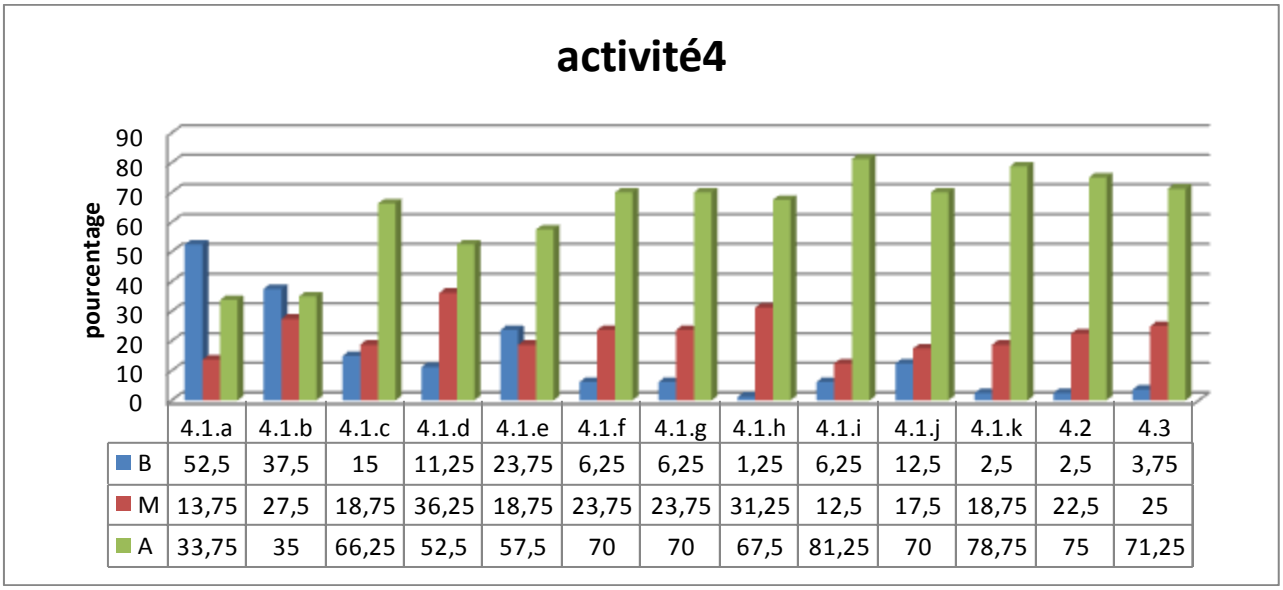
3. Proposez un titre à la chanson ?

……

	4.1.a		4.1.b		4.1.c		4.1.d		4.1.e		4.1.f	
B	84	52.25%	60	37.5%	24	15%	18	11.25%	38	23.75%	10	6.25%
M	22	13.75%	44	27.5%	30	18.75%	58	36.25%	30	18.75%	38	23.75%
A	54	33.75%	56	33%	106	66.25%	84	52.25%	92	57.5%	112	70%

4.1.g		4.1.h		4.1.i		4.1.j		4.1.k		4.2	
10	6.25%	2	1.25%	10	6.25%	20	12.5%	4	2.5%	4	2.5%
38	23.75%	50	31.25%	20	12.5%	28	17.5%	30	18.75%	36	22.5%
112	70%	108	67.5%	130	81.25%	112	70%	126	78.75%	120	75%

4.3	
6	3.75%
40	25%
114	71.25%



	4.1.a	4.1.b	4.1.c	4.1.d	4.1.e	4.1.f	4.1.g	4.1.h	4.1.i	4.1.j	4.1.k	4.2	4.3
B	52,5	37,5	15	11,25	23,75	6,25	6,25	1,25	6,25	12,5	2,5	2,5	3,75
M	13,75	27,5	18,75	36,25	18,75	23,75	23,75	31,25	12,5	17,5	18,75	22,5	25
A	33,75	35	66,25	52,5	57,5	70	70	67,5	81,25	70	78,75	75	71,25

Analyse et commentaire 4 :

Dans cette activité, nous avons choisi la chanson de (Jean Ferrat, « La montagne ») afin d'initier les étudiants à la diversité culturelle à savoir le patrimoine culturel français et pour vérifier s'ils possèdent une compétence socioculturelle leur permettant de comprendre la chanson.

Le taux de bonnes réponses dans 4.1.a à 4.1.k est insatisfaisant, il atteint la moyenne dans le premier item et il régresse après. Cela est peut-être dû au degré de concentration des étudiants, à une surcharge cognitive, la mémoire à court terme s'amenuise au fil du temps. Les remarques relevées dans l'activité 3 s'appliquent pour cette activité.

Le taux de bonnes réponses et nettement faible dans l'item 4.2 et 4.3. Nous pensons qu'ils existent d'autres paramètres ayant entravés nos étudiants de reconnaitre le thème et de proposer un titre à la chanson à savoir : le manque d'intérêt pour le sujet traité. Germain et Cornaire (1998 : 77) soulignent que : *« les théoriciens de la communication, ainsi que les cognitivistes, ont déterminé de nombreuses variables susceptibles d'affecter la compréhension de l'auditeur. Celles- ci vont des distractions causées par la faim ou une indisposition, en passant par le manque d'intérêt pour un sujet, la réaction négative ou positive au style d'un locuteur ».*

Nos étudiants éprouvent peut-être plus d'intérêt à écouter les chansons françaises contemporaines, ils n'écoutent pas les classiques. Pourtant, des étudiants préparant une licence de français devraient écouter tous les types de supports pour améliorer leur niveau de langue, en l'occurrence, leur niveau de compréhension Référons nous à Germain et Cornaire (1998 : 77) : *« Le niveau d'instruction qui se manifeste par une connaissance approfondie de la langue, le degré de motivation, la culture sont également des éléments qui ont un rôle à jouer dans la démarche de compréhension ».*

Par ailleurs, cette même incapacité trouve également son origine dans la difficulté du texte choisi, les étudiants ont peut-être trouvé le texte difficile par manque d'entraînement à l'écoute et par manque d'entrainement aux activités de compréhension de l'oral. En effet, nos étudiants n'ont pas l'habitude d'écouter des chansons françaises classiques. L'environnement dans lequel ils évoluent est l'une des causes majeures car il ne s'y prête pas. Reader (1990) cité par Germain et Cornaire (1998 : 105), après avoir effectué un test de compréhension de l'oral auprès de 90 étudiants attribue les mauvais « résultats à la difficulté des textes et au fait que les sujets n'avaient pas été suffisamment exposés à des activités d'écoute de textes authentiques ».

Activité 5 :
Description du support : les mots d'actualité extrait du site http://www1.rfi.fr/lffr/articles/075/article_642.asp
Objectif : écoute globale+ écoute détaillée
Type d'activité : cocher la bonne réponse (exercice polaire), questions ouvertes

1. Ecoutez l'enregistrement et cochez la bonne réponse, justifiez à chaque fois votre réponse :

a. Le mot francophonie est facile à définir. Vrai ☐ Faux ☐

b. Etre francophone est le fait de vivre en France seulement. Vrai ☐ Faux ☐

c. Le mot francophonie se compose de deux mots. Vrai ☐ Faux ☐

d. La Francophonie signifie la voix française. Vrai ☐ Faux ☐

e. Un pays d'Afrique qui parle français et d'autres langues n'est pas considéré comme francophone. Vrai ☐ Faux ☐

f. La francophonie représente l'Organisation internationale Vrai ☐ Faux ☐

et tous ceux qui travaillent avec elle.

2. Qu'est ce que vous associez au mot francophonie ?

……

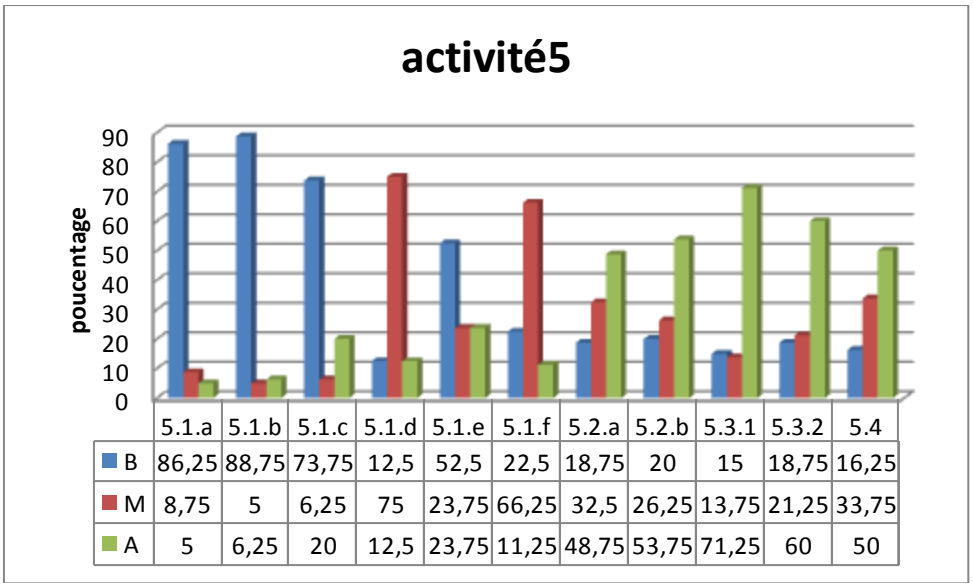
3. « Phonie » vient de quel mot et que signifie-t-il ?

……

4.Quelle est la première signification de « francophonie », c'est-à-dire son sens concret ?

……

	5.1.a		5.1.b		5.1.c		5.1.d		5.1.e		5.1.f
B	138	86.25%	142	88.75%	118	73.75%	20	12.5%	84	52.5%	36
M	14	8.75%	8	5%	10	6.25%	120	75%	38	23.75%	106
A	8	5%	10	6.25%	32	20%	20	12.5%	38	23.75%	18



	5.1.a	5.1.b	5.1.c	5.1.d	5.1.e	5.1.f	5.2.a	5.2.b	5.3.1	5.3.2	5.4
B	86,25	88,75	73,75	12,5	52,5	22,5	18,75	20	15	18,75	16,25
M	8,75	5	6,25	75	23,75	66,25	32,5	26,25	13,75	21,25	33,75
A	5	6,25	20	12,5	23,75	11,25	48,75	53,75	71,25	60	50

Analyse et commentaire 5 :

Le taux des réponses justes s'avère plus élevé dans cette activité par rapport aux précédentes. Nous supposons que le fait de proposer des QCM a facilité la tâche à nos étudiants car il s'agit seulement de cocher la bonne réponse sans recourir à l'écriture. Cependant le fait de changer la structure de la phrase citée par le locuteur a

dérouté les étudiants et a faussé leurs réponses. Dans ce support l'auteur explique deux notions à savoir : francophonie et Francophonie. Il souligne que : « lorsqu'on met un F majuscule au mot Francophonie. Là on veut dire les institutions qui représentent la francophonie, c'est plus abstrait, c'est par exemple l'Organisation Internationale de la Francophonie et tous ceux qui travaillent avec elle », dans l'item5.1.f nous avons mis f minuscule au lieu du F majuscule et pour l'item 5.1.d nous avons inversé, nous avons mis le F majuscule au lieu du f minuscule, ce qui a désorienté les étudiants dans leurs réponses. Ce constat révèle que les étudiants ont un manque de concentration et un manque d'attention. Cornaire et Germain expliquent que (1998 : 83) expliquent : *« Le manque d'attention pose des problèmes particuliers en compréhension orale ».*

Nous remarquons que la proportion de bonnes réponses est moins bonne dans l'item 3 et l'item 4, cela s'explique par le fait que nous avons proposé dans l'activité des questions directes. Certes les QCM facilité la tâche à nos étudiants et il était prévisible que le taux de bonnes réponses soit plus élevé par rapport aux autres items comme le souligne Eyken (1992 :127) ce sont les types structurants, sous forme de question à choix multiples, qui donnent les meilleurs résultats étant donné que l'apprenant n'a pas à rédiger de réponse. Cependant pour les besoins de notre test, nous étions obligée de changer les procédés d'exploitation et de diversifier les types de tâche comme le recommande Gruca (2002)

Description du support : Extrait du film de Marcel Pagnol « La gloire de mon père »

Objectif : écoute globale+ écoute détaillée
Type d'activité : Question ouvertes
Le film de Marcel Pagnol :

Ecoutez et répondez aux questions :

1. Comment Marcel a-t-il appris à lire ?

……

2. Comment était la réaction du père quand il avait su que son fils savait lire ?

……

3. Comment était la réaction de la mère quand elle avait su que son fils savait lire et qu'est ce qu'elle avait pris comme décision ?

……

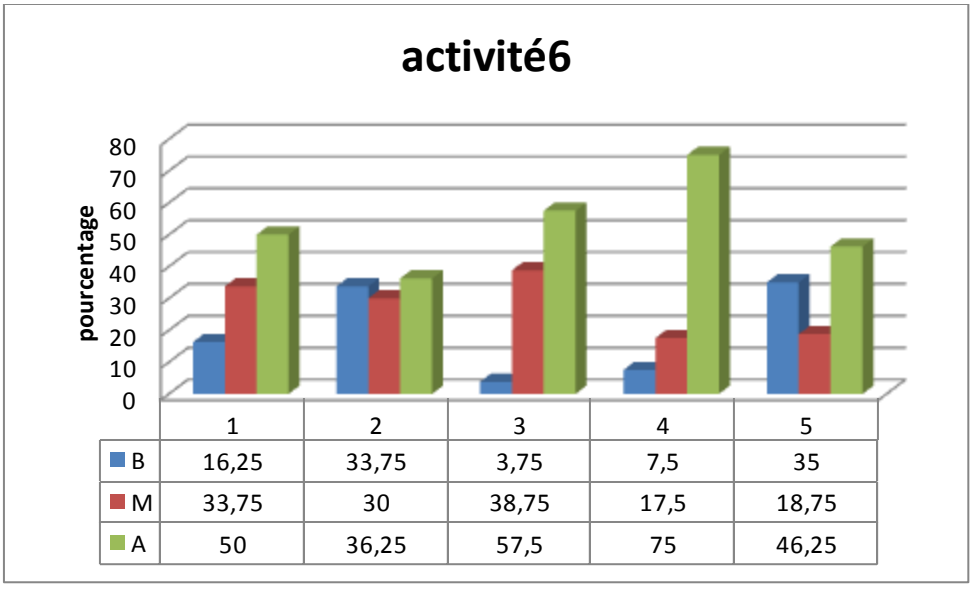
4. Pourquoi la mère avait interdit à son enfant de partir à l'école avant l'âge de six ans ?

……

5. Est-ce que Marcel avait pris en considération la décision de sa mère ?

……

	1		2		3		4		5	
B	26	16.25%	54	33.75%	6	3.75%	12	7.5%	56	35%
M	54	33.75%	48	30%	62	38.75%	28	17.5%	30	18.75%
A	80	50%	58	36.25%	92	57.5%	120	75%	74	46.25%



Analyse et commentaire 6 :

Nous constatons dans cette activité que la proportion des réponses correctes est au-dessous de la moyenne dans tous les items. Ces résultats trouvent sans doute leur explication dans le fait que nos étudiants n'ont pas mobilisé les stratégies cognitives de traitement de l'information à savoir : entendre, sélectionner, identifier, reconnaître et synthétiser. De plus, les remarques que nous avons relevées dans les activités précédentes s'appliquent à cette activité à savoir : le problème de la mémoire à court terme, l'incompétence linguistique, l'absence des connaissances antérieures, le manque d'intérêt pour le sujet traité et l'absence d'une compétence socioculturelle. A partir de ces constats, nous concluons donc, que nos étudiants ne sont pas en contact direct avec tout ce qui a trait à la culture française, ils ne lisent pas, ils n'écoutent pas

en français et ils ne pratiquent pas la langue. Les résultats obtenus dans cette activité confirment les constats relevés du questionnaire destiné aux étudiants. Ces derniers soulignent qu'ils utilisent rarement la langue française. Les raisons citées influent négativement sur la compréhension de l'oral des étudiants.

Activité 7 :
Description du support : un bulletin d'information tiré du site RFI consulté le 10/04/2013
Objectif : écoute globale+ écoute détaillée
Type d'activité : questions ouvertes, lacunaire, appariement
1. Combien de personnes parlent dans ce document ?

……

2. De quel type de document s'agit-il ?

…….

3. De quoi parle t- on dans ce document ?

……..

4. La personne dont il est question est décédée le ……..à l'âge de…….suite à ……..il a été admis à ……..

5. Complétez les événements correspondants aux dates suivantes :

a. Samedi 6 octobre ……..

b. Dimanche 7 octobre……

c. Lundi 8 octobre…….

d. Du samedi 6 au 13 octobre…….

6. Associez chaque date de la colonne A à l'événement qui lui correspond de la colonne B :

A	B
a. 1978	1. Démission du président
b. 1991	2. Engagement des réformes politiques, introduction du multipartisme
c. 1992	3. Proclamation de l'état d'urgence
d. 1958	4. Président de la république
e. 1979-1992	5. Chef de zone de la défense nationale
f. 1988	6. Chargé d'assurer la coordination des affaires de la défense nationale

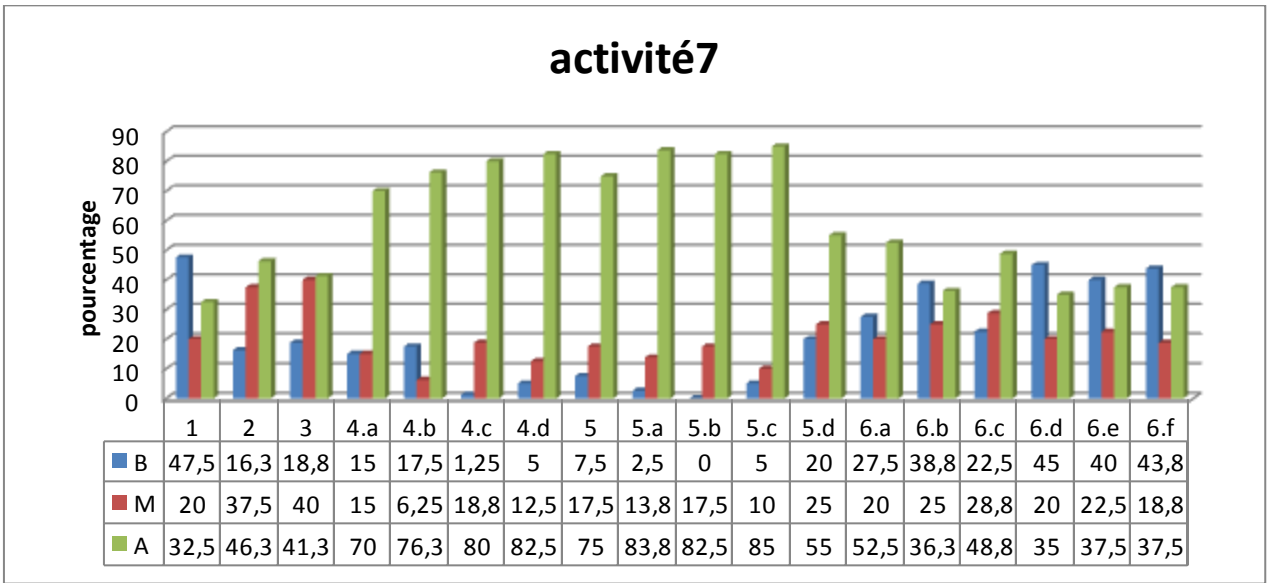
et secrétaire général du FLN

	1		2		3		4.a		4.b	
B	76	47.5%	26	16.25%	30	18.75%	24	15%	28	17.5%
M	32	20%	60	38%	64	40%	24	15%	10	12.5%
A	52	32.5%	74	46.25%	66	41.25%	112	70%	122	76.25%

	4.c		4.d		5		5.a		5.b	
B	2	1.25%	8	5%	12	7.5%	4	2.5%	0	0%
M	30	18.75	20	12.5%	28	17.5%	22	13.75%	28	17.5%
A	128	80%	132	82.5%	120	75%	134	83.75	132	82.5%

	5.c		5.d		6.a		6.b		6.c	
B	8	5%	32	20%	44	27.5%	62	38.75%	36	22.5%
M	16	10%	40	25%	32	20	40	25%	46	28.75%
A	136	85%	88	55%	84	52.5%	58	36.25%	78	48.75%

	6.d		6.e		6.f	
B	72	45%	64	40%	70	43%
M	32	20%	36	22.5%	30	18%
A	56	35%	60	37.5%	60	3%



	1	2	3	4.a	4.b	4.c	4.d	5	5.a	5.b	5.c	5.d	6.a	6.b	6.c	6.d	6.e	6.f
B	47,5	16,3	18,8	15	17,5	1,25	5	7,5	2,5	0	5	20	27,5	38,8	22,5	45	40	43,8
M	20	37,5	40	15	6,25	18,8	12,5	17,5	13,8	17,5	10	25	20	25	28,8	20	22,5	18,8
A	32,5	46,3	41,3	70	76,3	80	82,5	75	83,8	82,5	85	55	52,5	36,3	48,8	35	37,5	37,5

Analyse et commentaire 7 :

Presque la moitié des étudiants soit 47.5% a pu identifier le nombre de locuteurs cependant ils n'ont pas été capables de reconnaitre le type de texte et son contenu. Le même constat dressé dans l'activité 1 s'impose pour cette activité. Dans l'item 4 et l'item 5, le taux de mauvaises réponses et trop élevé, il n'atteint même pas les 20%. Les résultats obtenus à notre avis sont dus d'une part, à la rapidité du débit vocal des locuteurs, ces derniers parlent vite. Les étudiants sont habitués à un débit normal que les enseignants utilisent dans leurs cours pour être compris. Le fait d'avoir proposé un document sonore de RFI pour les besoins de notre test a causé des difficultés de compréhension à nos étudiants. Griffits (1992) cité par Cornaire et Germain (1998 : 106) précise qu'*: « un débit plus lent permettait d'améliorer de beaucoup la compréhension des textes »*. Et d'autre part, à la surcharge cognitive qui ne parvient pas à assimiler toutes les informations.

Dans l'item 6, le taux de bonnes réponses s'est avéré plus élevé que les autres, étant donné qu'il s'agit d'un exercice d'appariement, les remarques faites plus haut à propos de l'activité 1 s'appliquent à cette activité.

Nous avons remarqué également que les étudiants n'établissent pas des liens entre le support et les questions posées. Ils pouvaient bien reconnaitre le contenu du texte à partir de la 6ème question où tout le parcours du président est décrit.

Activité 8 :

Description du support : un extrait d'un bulletin d'information enregistré de Canal Algérie

Objectif : écoute globale + écouté détaillée

Type d'activité : question ouverte+ question fermée+ exercice à trous+ résumé

1. De quoi parle-t-on dans ce journal ?

……

2. Qu'évoquent les journalistes ?

……

3. Complétez le passage suivant :

L'ancien président algérien Chadli Bendjedid est mort à l'âge de ….. des suites d'un

cancer.

Chadli Bendjedid a été …… de l'État de l'Algérie.

Il est le président qui est resté le plus longtemps à la tête de l'Algérie ……

Un deuil national de ……a été ordonné par les autorités.

4. Cochez la bonne réponse, justifiez à chaque fois votre réponse :

a. Chadli Bendjedid laissera son nom dans l'histoire vrai ☐ faux ☐ faux

……

b. En février 89, il a promulgué des lois libérales vrai ☐ faux ☐

……

c. Chadli Bendjedid s'est exilé à l'étranger après avoir quitté le pouvoir vrai ☐ ☐

……

d. En janvier 79, il met en place une constitution pluraliste. vrai ☐ faux ☐

……

5. Après avoir écouté les deux enregistrements et après avoir pris note, faites un résumé de 6 phrases et proposez un titre :

Le titre……

Le résumé

……

……

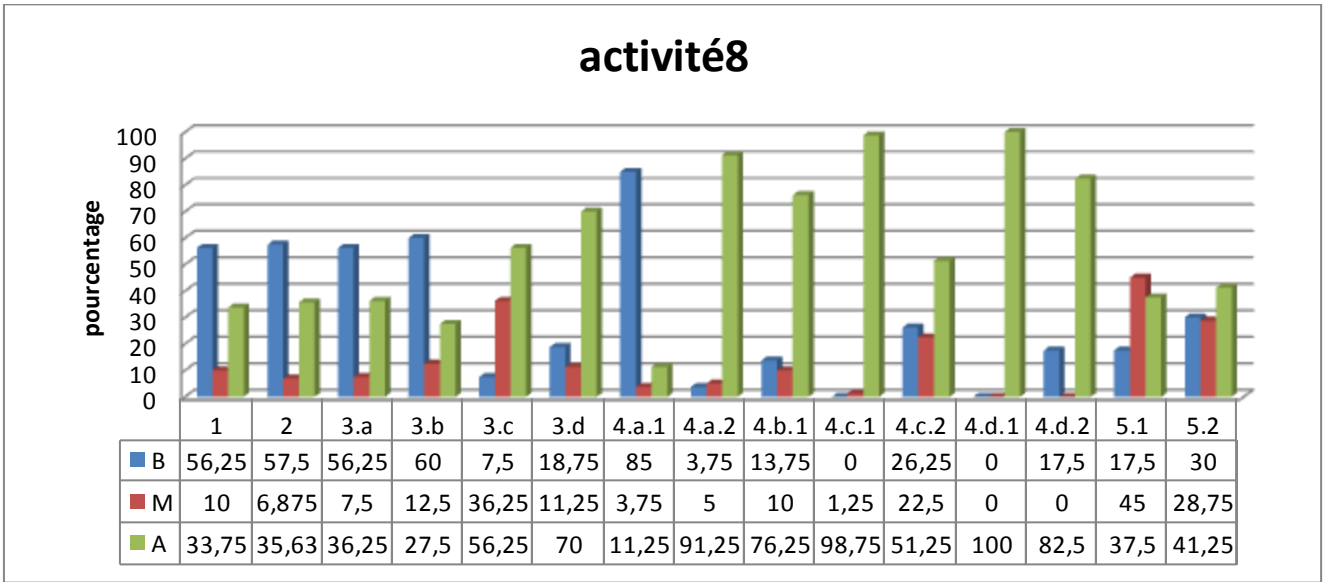
……

	1		2		3.a		3.b		3.c	
B	90	56.25%	92	57.5%	90	56.25%	96	60%	12	7.5%
M	16	10%	12	7.5%	12	7.5%	20	12.5%	58	36.25%
A	54	33.75%	56	35%	58	36.25%	44	27.5%	90	56.25%

	3.d		4.a.1		4.a.2		4.b.1		4.c.1	

B	30	18.75%%	136	85%	6	3.75%	22	13.75%	0	0%
M	18	11.25%	6	3.75%	8	5%	16	10%	2	1.25%
A	112	70%	18	11.25%	146	91.25%	122	76.25%	158	98.75%

	4.c.2		4.d.1		4.d.2		5.1		5.2	
B	42	26.25%	0	0%	28	17.5%	28	17.5%	48	30%
M	36	22.5%	0	0%	0	0%	72	45%	46	28.75%
A	82	51.25%	160	100%	132	82.5%	60	37.5%	66	41.25%



	1	2	3.a	3.b	3.c	3.d	4.a.1	4.a.2	4.b.1	4.c.1	4.c.2	4.d.1	4.d.2	5.1	5.2
B	56,25	57,5	56,25	60	7,5	18,75	85	3,75	13,75	0	26,25	0	17,5	17,5	30
M	10	6,875	7,5	12,5	36,25	11,25	3,75	5	10	1,25	22,5	0	0	45	28,75
A	33,75	35,63	36,25	27,5	56,25	70	11,25	91,25	76,25	98,75	51,25	100	82,5	37,5	41,25

Analyse et commentaire 8 :

Dans cette activité, nous avons opté pour la même information. Cette dernière concerne l'ex président de la république Algérienne, feu Chadli Bendjedid. Dans l'activité 9, le document faisant l'objet de notre test est tiré de RFI, tandis que le deuxième est extrait du JT de Canal Algérie. L'objectif proposé, une information tirée de deux sources différentes, à savoir une radio française et une télévision locale est de faire la comparaison des résultats obtenus dans les deux activités, voir également si les étudiants sont en contact fréquent avec la langue, écoutent-ils, regardent-ils et comprennent t-ils les médias ? De plus, voir si leur compréhension de l'oral est meilleure quand il est question de médias algériens diffusés en français.

A partir des résultats obtenus, le taux de bonnes réponses est élevé dans l'item 1 et l'item 2, les étudiants ont pu identifier le type de document ainsi que le thème abordé, des réponses qu'ils n'ont pas pu donner dans l'activité 7. Le pourcentage élevé de bonnes réponses trouve sans doute leur explication dans le fait que locuteur est Algérien et son débit est familier.

Concernant l'item 3, le taux de bonnes réponses est élevé au début mais il régresse au fur à mesure dans les autres items, cela est peut être dû à la surcharge cognitive de la mémoire à court terme qui n'arrive pas à retenir toutes les réponses ainsi qu' au degré d'attention des étudiants qui s'amenuise au fil du temps. En ce qui concerne l'item 4, le taux de bonnes réponses est moins bon que les autres items, en l'occurrence, la deuxième partie de la question où les étudiants devaient justifier leurs réponses. Le constat est similaire pour l'item 5, où les étudiants étaient censés résumer l'essentiel du document sonore. A partir des résultats recueillis, nous avons constaté que les étudiants se sont révélés incapables de produire un résumé plus au moins correct (aucune réponse, phrases incomplètes, phrases mal structurées). Les mauvaises réponses sont dues au fait que nos étudiants ne sont pas habitués à ce genre d'activités. De plus, ils étaient confrontés à trois tâches simultanées (écouter, comprendre et/ ou justifier, résumer). Les étudiants s'intéressent beaucoup plus au texte à écrire qu'à l'écoute et la compréhension, ils finissent donc par ne peut réaliser les deux tâches, Germain et Cornaire (1998 : 133) ont fait remarquer que *: « La rédaction détourne l'attention de l'auditeur, qui s'applique surtout à bien rédiger son texte. En d'autres termes, la tâche d'expression écrite taxe lourdement la compréhension. Ce qui va à l'encontre du but poursuivi ».*

Par ailleurs, cette même incapacité s'explique par le fait qu'en dehors de la rédaction, la compréhension de l'oral exige des efforts cognitifs considérables de la part de l'auditeur. Ce dernier doit mobiliser toutes les stratégies pour pouvoir accéder aux sens. Germain et Cornaire (1998 : 134) soulignent qu' :

> *« en dehors des difficultés inhérentes à la quantité de production écrite demandée aux apprenants, les chercheurs notent que les étapes à franchir pour réaliser une tâche de compréhension imposent des efforts au plan cognitif qui influent sur la façon dont le texte sera compris et ce qui en sera effectivement retenu et rapporté par l'apprenant dans l'accomplissement de la tâche ».*

De plus, le même constat dressé dans les autres activités s'applique à cette activité à savoir : l'incompétence linguistique, le degré d'attention, le manque d'entrainement à l'écoute, l'absence des connaissances antérieures, l'absence des stratégies d'écoute. Tous ces facteurs sont à notre avis les facteurs majeurs des problèmes de compréhension.

Activité 9 :

Description du support : un débat sur la 3G enregistré de Canal Algérie
Objectif : écoute globale+ écoute détaillée
Type d'activité : Question ouverte+ compléter une grille+ question fermée

1. Combien de personnes parlent dans cet extrait ?

……

2. Complétez le tableau suivant :

Journaliste	Son rôle dans l'émission : ……
Invité 1 : ……	Profession : ……
Invité 2 : ……	Profession : ……
Invité 3 : ……	Profession : ……
Invité 4 : ……	Profession : ……

3. De quel type d'émission s'agit-il ?

……

4. Quel est le sujet abordé dans l'émission ?

……

5. Le premier intervenant a comparé deux notions lesquelles ?

……

6. Quelle est la différence entre les deux notions ?

.

……

7. Comment le premier intervenant définit-il la 3G ?

……

8. Quels objets le deuxième intervenant oppose-t-il ?

……contre……..

9. Quel est l'argument utilisé par l'auteur ? Cochez la bonne réponse

D'ici quelques années,

a. l'outil informatique ne peut pas être remplacé ☐

b. le téléphone portable court le même risque de disparition que le PC ☐

c. l'outil informatique est appelé à disparaître ☐

10. Quels sont les avantages de la 3G ?

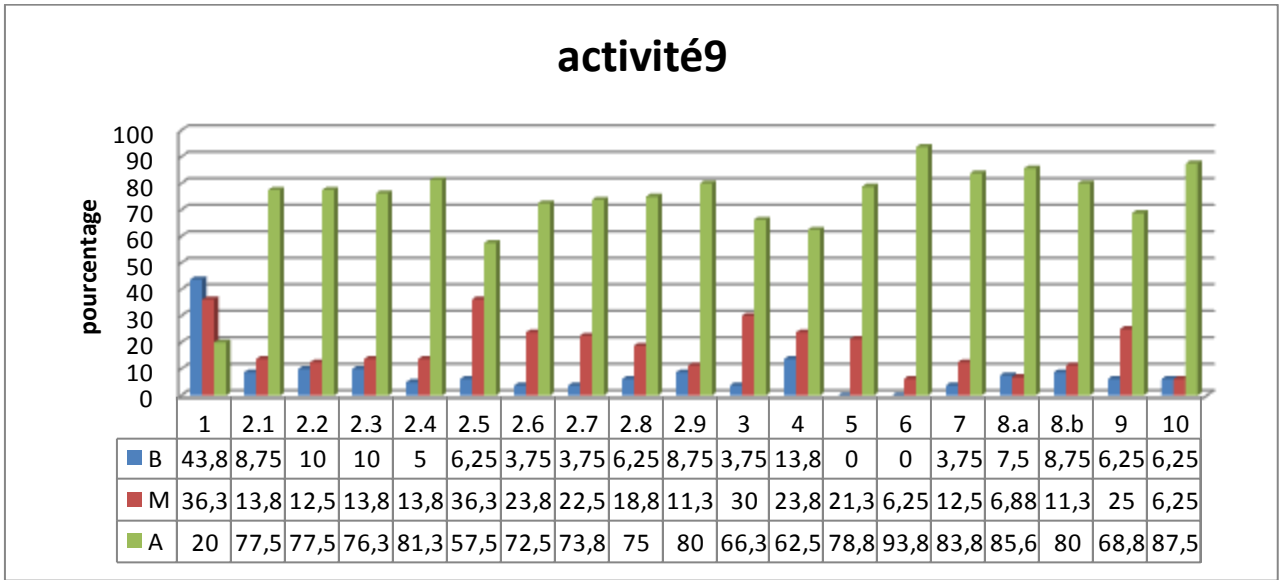
……

	1		2.1		2.2		2.3		2.4	
B	32	20%	14	8.75%	16	10%	16	10%	8	5%
M	58	36.25%	22	13.75	20	12.5%	22	13.75%	22	13.75%
A	70	43.75	124	77.5%	124	77.5%	122	76.25%	130	76.25%

	2.5		2.6		2.7		2.8		2.9	
B	10	6.25%	6	3.75%	6	3.75%	10	6.25%	14	8.75%
M	58	36.25%	38	23.75%	36	22.5%	30	18.75%	18	11.25%
A	92	57.5%	116	72.5%	118	73.75%	120	75%	128	80%

	3		4		5		6		7	
B	6	3.75%	22	13.75%	0	0%	0	0%	6	3.75%
M	48	30	38	23.75%	34	21.25%	10	6.25%	20	12.5%
A	106	66.25%	100	62.5%	126	78.75%	150	93.75%	134	83.75%

	8.a		8.b		9		10	
B	12	7.5%	14	8.75%	10	6.25%	10	6.25%
M	11	6.875%	18	11.25%	40	25%	10	6.25%
A	137	85.625%	128	80%	110	68.75%	140	87.5%



	1	2.1	2.2	2.3	2.4	2.5	2.6	2.7	2.8	2.9	3	4	5	6	7	8.a	8.b	9	10
B	43,8	8,75	10	10	5	6,25	3,75	3,75	6,25	8,75	3,75	13,8	0	0	3,75	7,5	8,75	6,25	6,25
M	36,3	13,8	12,5	13,8	13,8	36,3	23,8	22,5	18,8	11,3	30	23,8	21,3	6,25	12,5	6,88	11,3	25	6,25
A	20	77,5	77,5	76,3	81,3	57,5	72,5	73,8	75	80	66,3	62,5	78,8	93,8	83,8	85,6	80	68,8	87,5

Analyse et commentaire 9 :

Le taux de mauvaises réponses est élevé dans toute l'activité sauf pour la première question, il atteint presque la moyenne. Les étudiants ont pu reconnaitre le nombre de locuteurs dans le document, cependant ils n'ont pas pu donner les noms des invités et leurs professions. Cela est peut-être dû aux caractéristiques de la langue orale qui est fugace et fuyante. N'est –on pas là en présence de discrimination ardue telle que décrite par K. Julie (1998 :72) qui affirme :

« La langue parlée est intangible, fuyante. Elle passe si vite que la compréhension doit être bien immédiate qu'en lecture or, il est possible de relire plusieurs fois ce qu'on n'a pas compris. De plus, la chaîne parlée n'est pas, du point de vue sonore divisée en mot comme la chaîne écrite ». En compréhension orale, les auditeurs doivent faire face à un flux de paroles indifférenciées, alors qu'à l'écrit, les mots sont séparés et demeurent visibles. En revanche, à l'oral, le discours est fugace. Les auditeurs doivent donc reconstruire, eux même, les unités de sens à partir de leur connaissance de langue.

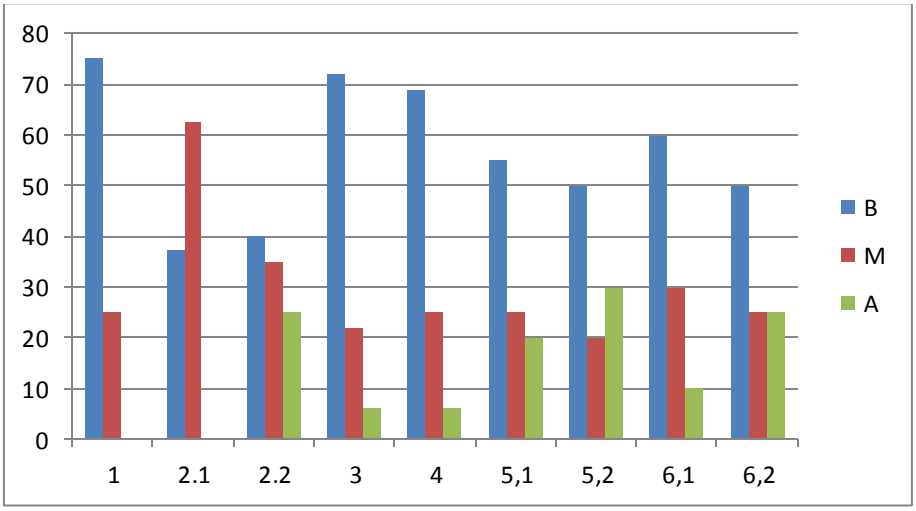
Les étudiants n'ont pas pu reconnaitre le thème abordé dans l'émission pourtant il traite la troisième génération (3G), autrement dit, la connexion internet par téléphonie

mobile en utilisant la 3G, sujet largement médiatisé par les médias en Algérie et relève du centre d'intérêt des étudiants. Le taux élevé de mauvaises réponses s'explique par le fait que nos étudiants ne sont pas dotés de stratégies leur permettant de comprendre l'oral. En effet, ils n'ont pas mobilisé leurs connaissances antérieures par exemple, qu'est-ce que la 3G, ses avantages pour comprendre le texte. La mobilisation des connaissances antérieures est indispensable en compréhension orale. Cornaire et Germain (1998 :89) soulignent que :

> *« Depuis quelques années, les écrits pédagogiques sur la langue étrangère contiennent aussi de nombreuses informations et suggestions concernant le rôle crucial des connaissances antérieures dans l'enseignement et l'apprentissage. L'apprenant ne peut donner des données significatives qu'en établissant des liens entre ses connaissances en mémoire et il est important qu'il sache utiliser ces connaissances à la fois pour faciliter l'appréhension et pour élargir son bagage cognitif ».*

1.4 Analyses et commentaires des résultats du test de CE destiné aux étudiants :

	1		2.1		2.2		3		4		5	
B	120	75%	60	37.5%	125	78.12%	115	71.87	110	68.75%	115	78.12%
M	40	25%	100	62.5%	35	21.78%	35	21.78%	40	25%	25	15.62%
A	0	0%	0	0%	0	0%	10	6.25%	10	6.25%	10	6.25%



Le taux de bonnes réponses s'avère plus élevé dans cette activité de compréhension de l'écrit par rapport aux activités de compréhension de l'oral. Cela s'explique par le fait que nos étudiants sont habitués de passer des tests de compréhension de l'écrit. En

effet, dans les examens officiels comme BAC, BEM et 6ème, l'épreuve de français porte toujours sur la compréhension de l'écrit mais jamais sur la compréhension de l'oral.

75% des étudiants ont pu répondre à la première question, ils ont même reconnu qu'il s'agit d'un texte exhortatif à partir du mot appel.

Dans l'item 2, le taux de bonnes réponses n'atteint pas la moyenne, dans cette question les étudiants n'ont pas été capables d'indiquer à qui renvoient le pronom « on ». Ce taux de mauvaises réponses trouve son explication soit dans le fait que les étudiants ont des problèmes de syntaxe et plus précisément les anaphores, soit dans le fait, qu'ils méconnaissent que le « nous » dans le texte exhortatif implique l'auteur, les lecteurs, les organisations à caractère caritatives et l'Etat.

La proportion de bonnes réponses reste élevée pour les autres items, elle atteint et dépasse la moyenne pourtant nous avons proposé les mêmes types de questions dans les activités de compréhension de l'oral et cette activité de compréhension de l'écrit, à savoir : proposer un titre au texte, donner un titre, etc. De plus, nous jugeons que l'activité de compréhension de l'écrit est plus difficile car le texte et les questions comportent de l'implicite, citons à titre d'exemple la question : Est-il déjà minuit pour les enfants de la terre ? 55 % des étudiants ont pu donner la bonne réponse.

Ce constat relevé soulève des interrogations à savoir : comment peut- on expliquer cet écart de taux de bonnes réponses entre les activités de compréhension de l'oral et l'activité de compréhension de l'écrit ? Les étudiants se débrouillent-ils mieux en compréhension de l'écrit ? Si oui, quelles sont les raisons ?

Les éléments de réponse que nous pouvons donner à ces questions sont : nos étudiants ont développé des stratégies, leur permettant de comprendre un texte sans difficultés, par entrainement aux activités de compréhension de l'écrit, citons à titre d'exemple : les indices para textuel, les étudiants peuvent s'appuyer sur ces éléments pour identifier la nature du texte et pour formuler des hypothèses sur son contenu, mobiliser les connaissances antérieures et faire le lien avec les éléments significatifs (lexicaux, syntaxiques, morphologiques) du texte pour accéder au sens. L'hypothèse que nous

avons émise plus haut (descriptif des activités) est confirmée, l'entrainement des apprenants aux activités langagières développe leurs compétences.

Du moment que nous sommes dans les pratiques effectives de l'enseignement/ apprentissage de l'oral, nous aurions souhaité filmer une séance d'expression orale, pour situer les difficultés des apprenants en matière de cette compétence. Malheureusement, les conditions n'étaient pas favorables pour son effectuation. Nous avons donc consacré dans la mise à l'épreuve, une partie de présentation d'exposés oraux sans enseignement par les étudiants pour voir leurs points forts et les points à améliorer en expression orale (Voir chapitre 6).

Pour avoir plus d'éléments de réponses sur les difficultés des étudiants en CO, sur les questions que nous avons posées sur l'écart de taux de bonnes réponses entre les activités de compréhension de l'oral et l'activité de compréhension de l'écrit , nous avons jugé utile de mener un entretien avec les étudiants juste après la passation des activités. Nous avons également profité de l'occasion pour discuter de leurs difficultés en expression orale.

1.5 Entretien juste après la passation des activités expérimentales:

Pour étayer l'objectif de notre recherche, il nous a paru important de faire suivre les activités expérimentales par une mise au point sous forme d'une table ronde pour permettre aux étudiants d'exprimer leurs avis sur les activités. Nous n'avons pas pu réaliser cette démarche avec la totalité des participants à savoir 160 étudiants donc nous avons opté pour un groupe de classe composé de 32 étudiants inscrits en première année licence de français.

La synthèse que nous présenterons fait suite à l'entretien que nous avons effectué avec les étudiants, juste après la passation des activités. Cette discussion collective nous a semblé particulièrement indiquée car elle a pour but d'analyser les attitudes de ces derniers face à la passation des activités, de comprendre la nature des difficultés et les blocages constatés chez beaucoup d'entre eux. Les étudiants ont beaucoup apprécié cette démarche et ils ont même accepté d'être filmés.

Pour accomplir notre tâche, nous avons jugé utile de préparer un guide d'entretien, les questions proposées sont les suivantes :

- Comment vous avez vécu le passage des activités? Comment vous les avez trouvés ?
- On commence par la compréhension de l'écrit, est ce que vous avez pu répondre à toutes les questions proposées ?
- Quels éléments vous ont aidés pour comprendre le texte et répondre aux questions ?
- Est-ce que vous avez trouvé des difficultés pour répondre ? Justifiez votre réponse. Quelles sont les difficultés rencontrées ? Comment les avez- vous surmontées ?
- Quelles sont les stratégies que vous utilisez pour comprendre un texte écrit ?
- Avez- vous rencontré des mots inconnus ?
- Pour la compréhension de l'oral, avez- vous répondu à toutes les questions ?
- Selon vous, pourquoi vous n'avez pas pu répondre ? Quelles sont les difficultés rencontrées ?
- Que proposez- vous pour surmonter ces difficultés ?

Il convient de signaler que, les questions citées ci-dessus n'étaient pas définitives, d'autres étaient proposées en fonction des réponses données par les étudiants.

A partir des réponses recueillies, nous avons constaté que la quasi-totalité des étudiants trouvent que les activités de compréhension sont vraiment intéressantes, surtout les activités de compréhension de l'oral, ils affirment avoir passé ce genre d'activités pour la première fois. Toutefois, ils les trouvent difficiles.

Voici quelques exemples que nous avons recueillis parmi les étudiants avec lesquels nous nous sommes entretenues :

« Toutes les activités sont intéressantes, mais moi je préfère la compréhension de l'oral, j'ai aimé la diversité des supports et la présence du son »

« Les activités de compréhension de l'oral sont plus intéressantes car c'est la première fois que je passe ce genre d'activités»

« Les activités de compréhension de l'oral sont intéressantes parce qu'elles m'ont permis de découvrir que j'ai des problèmes énormes dans cette aptitude. »

« Moi je préfère la compréhension de l'écrit, parce que c'est facile de comprendre un texte écrit »

« L'activité de CE était plus facile que la CO. On est habitué de répondre à ce genre de questions (CE), les activités de CO, étaient plus ou moins faciles, c'était un peu difficile car on n'est pas habitué à faire ce genre d'activités. »

« Je trouve que l'activité de CE est plus facile que les activités de la CO parce que j'ai pu répondre aux questions de CE, mais j'ai trouvé des difficultés pour répondre aux questions de CO. De plus, j'ai l'habitude de faire des activités en CE mais c'est la première fois que je passe des activités de CO. »

Nos étudiants signalent qu'ils ont pu répondre à la plupart des questions de l'activité de compréhension de l'écrit mais ce n'était pas le cas pour les activités compréhension orale. En effet, habitués à des activités de compréhension de l'écrit, ils se sont retrouvés ainsi confrontés, pour la première fois à des activités de compréhension orale qu'ils trouvent difficiles. N'est –on pas là en présence de deux activités différentes telles que décrites par Parpette (2008 : 220) qui affirme :

> *« L'habituelle mise en parallèle opérée dans l'enseignement des langues entre compréhension orale et compréhension écrite, tend à masquer la différence très importante qui existe entre le fonctionnement cognitif et communicatif de la réception orale et celui de la réception écrite en situation naturelle. Si les stratégies élaborées en matière de compréhension orale font leur place aux dimensions phonétique et sémantique des discours oraux, elles ne prennent guère en compte, en revanche, le fait qu'un discours oral est un évènement unique et fugace qui exige de la part de l'auditeur une attitude de réception très différente de celle de la réception écrite ».*

Les étudiants n'ont pas pu répondre à la majorité des questions, ils imputent leurs difficultés en matière de cette aptitude à plusieurs raisons, ils citent comme motif :

- Problème d'habitude, les étudiants affirment que c'est la première fois qu'ils passent ce genre d'activités.
- Le débit : notre groupe témoin, trouve que les orateurs parlent trop vite, donc, ils n'ont pu ni mémoriser les informations, ni prendre des notes. Pour eux, c'est difficile de faire les quatre tâches en même temps : écouter, mémoriser, comprendre et répondre.
- Compétence linguistique limitée : les étudiants reconnaissent qu'ils ont des problèmes énormes de langue.
- La concentration : nos enquêtés avouent qu'ils perdent le fil, ils ne se concentrent plus dès qu'ils butent devant un mot.
- Les consignes : rares sont les étudiants qui imputent la difficulté à l'incompréhension de la consigne.

Voici quelques propos de nos étudiants sur ce sujet :

« Je n'ai pas pu répondre parce que je n'ai pas pu prendre des notes. »

« Je n'ai pas pu prendre des notes parce que je n'ai pas pu mémoriser les informations. »

« On n'a pas pu répondre à toutes les questions, le débit était rapide donc on n'a pas pu mémoriser et prendre des notes.»

« Pour moi la compréhension de l'oral est de comprendre le mot à mot, dès qu'un mot m'échappe, j'abandonne l'écoute. De plus, je ne peux pas écouter le document sonore plus de deux fois tandis qu'en compréhension de l'écrit, je peux relire le texte plusieurs fois. »

« Pour la compréhension de l'écrit, nous avons le temps de lire et relire. Le texte est devant nous, je peux faire un recul pour revoir des phrases. Pour la compréhension orale ce n'est pas le cas, je dois mémoriser tout pour pouvoir répondre. »

A propos de la distinction faite entre le texte écrit et le texte oral, les propos de Ch. Parpette (2008 : 220) sur ce point est éclairante, elle dit que :

« La lecture s'effectue sur un discours fixe, stabilisé. Le texte écrit est un objet que le lecteur manipule comme il l'entend. Il peut s'y promener à son gré, interrompre sa lecture, la reprendre, revenir sur un passage, en ignorer d'autres. À cet égard, le texte est le lieu du pouvoir du lecteur. Á cette stabilité du discours, s'oppose la fugacité du discours oral. Émis et reçu simultanément, il est, à l'inverse de l'écrit, le lieu de pouvoir de l'émetteur, du locuteur sur son interlocuteur. C'est un flux continu sur lequel l'auditeur n'a pas ou peu de pouvoir d'intervention. Qu'il écoute la radio, regarde un film, dresse l'oreille à une annonce de gare, l'auditeur doit s'adapter au discours écouté, le recevoir tel qu'il est produit, dans son rythme, sa continuité, son irréversibilité. Nulle possibilité pour lui de le fixer un temps, encore moins d'en disposer dans sa totalité pour le manipuler à son gré. Sa réactivité doit être immédiate, faute de quoi la communication échoue ».

« Nous sommes habitués à faire des exercices de compréhension de l'écrit depuis le CEM, pour la compréhension de l'oral c'est différent, on n'est pas habitué à l'écoute et à la prise des notes. »

« J'ai des problèmes énormes de langues et cela m'empêche de comprendre.»

« Je trouve que c'est difficile d'écouter, de mémoriser, de prendre des notes, de comprendre et de répondre. »

D'après les propos de notre groupe témoin, nous avons constaté qu'ils ne connaissent même pas la définition de la compréhension de l'oral. Pour la plupart d'entre eux, c'est comprendre le mot à mot. D'autres la définissent ainsi : « la compréhension orale c'est mémoriser ». Une des étudiants a confirmé : « je n'ai aucune idée sur la compréhension orale.»

Pour la question de la prise de note, nous avons interrogé nos étudiants, comment ils procèdent en cette technique lors d'un CM (cours magistral). Nous avons eu comme réponse : « Les enseignants nous dictent le CM ». Les étudiants soulignent qu'ils n'ont jamais été initiés aux techniques de la prise des notes lors de tout leur cursus d'enseignement, pourtant, il s'agit d'une stratégie d'écoute à enseigner d'une manière explicite comme le recommande Dumais (voir chapitre 1). Nous avons remarqué également que certains de nos étudiants s'expriment très mal, ce qui semble à l'évidence insuffisant pour des futurs enseignants de langue.

Le constat relevé nous a suscité à poser plusieurs questions à nos enquêtés quant à leurs difficultés en expression orale. Voici quelques propos de nos informateurs sur les

difficultés rencontrées, nous essayerons de présenter les points communs entre les réponses données :

« Je n'ose pas parler en public, par timidité et par crainte de commettre des erreurs ». « j'ai des idées mais je n'arrive pas à les structurer », « c'est difficile pour moi de parler à l'oral sans commettre des erreurs », « je n'ai pas l'habitude de prendre la parole en français sauf en classe, je m'exprime mal mais j'essaye de faire des efforts », « rares sont les situations qui se présentent pour parler en français », « parler en français est difficile », « j'ai d'énormes problème de langue, mon lexique est pauvre, j'ai des problèmes en conjugaison », « je me sens humilié quand l'enseignant évalue mon oral », « l'enseignant n'est jamais satisfait de mon expression mais il ne me montre pas comment je dois parler »

En ce qui concerne les propositions tendant à améliorer la compétence de compréhension orale et expression orale, nous avons recueilli autant de propositions diverses de notre groupe témoin. Nous en citerons à ce propos quelques unes, à titre d'exemples :

« Pour dépasser cette difficulté, on peut écouter la radio quotidiennement, en faisant des activités. On peut même imaginer des questions et répondre. Cela nous permet de nous habituer et de développer notre écoute. Même, dans notre enseignement, on est en première année, les enseignants nous dictent, mais cela ne sera pas le cas en deuxième année et en troisième année. Donc, on doit développer notre écoute et nous entrainer à prendre des notes, cela nous servira aussi bien en conférences et en séminaires ».

Conclusion :

L'entretien avec les étudiants juste après les activités expérimentales a fait office de révélateur, ayant mis en lumière, les difficultés rencontrées en matière de compréhension de l'oral.

Les réponses recueillies lors de l'entrevue rejoignent le constat que nous avons dressé plus haut (les résultats des activités).

Les résultats des deux méthodes de recueil de données sont éloquents et montrent que les étudiants ont des difficultés à comprendre et accéder au sens d'un discours oral. Les motifs de cette lacune peuvent être résumés ainsi :

- Absence de stratégies leur permettant d'accéder au sens d'un discours oral, en effet, les étudiants n'ont pas reçu enseignement explicite des stratégies d'écoute pour pouvoir comprendre l'oral sans difficulté, citons à titre d'exemple : la prise de notes, la mobilisation des connaissances antérieures (Les connaissances antérieures jouent un rôle crucial pour le traitement de l'information. L'auditeur ne peut comprendre un support sauf s'il peut établir des liens entre ses connaissances antérieures et le thème du support proposé, etc.
- Connaissances linguistiques limitées, les étudiants ont des problèmes de langue.
- Le problème au niveau de la mémoire à court terme.
  Il existe une relation étroite entre la compétence linguistique et la mémoire à court terme, en effet, les connaissances linguistiques limitées de l'auditeur influent sur sa mémoire à court terme.
- Manque d'entraînement à l'écoute, en effet, les étudiants éprouvent des difficultés à comprendre un discours oral par manque d'entraînement à l'écoute comme le dit E. Lhote (1995) : *« on n'entend, on ne reconnaît que ce qu'on a l'habitude d'entendre et de reconnaître »*.
- Les caractéristiques textuelles de l'oral comme le débit rapide influent sur la compréhension orale. Pourtant, il appartient aux apprenants de s'entrainer à l'écoute, en écoutant différents types de discours dont les paramètres textuels sont variés (débit, accent, etc.). Cet entrainement permet de développer leurs capacités à comprendre l'oral.
- Les connaissances socioculturelles, en effet, pour assurer la compréhension du message, il faut aussi partager les mêmes règles socio-culturelles que son locuteur.

- L'affectivité renvoie aux attitudes, aux émotions, et à la confiance en soi. Tous ces facteurs influent sur l'apprentissage de la langue étrangère. Plusieurs chercheurs ont montré que les apprenants sont souvent négatifs et sévères lorsqu'il s'agit d'évaluer leurs propres capacités en compréhension orale. Ils se découragent devant le premier mot inconnu, et se désintéressent, alors, de l'écoute du texte. Il est donc nécessaire de les rassurer, en les aidants à mettre en œuvre des stratégies d'écoute, pour surmonter leurs difficultés.
- Le manque du degré d'attention des étudiants, la distraction de la part de l'auditeur entravent l'activité de la compréhension orale.

Pour ce qui est de la production orale :

A partir des propos recueillis, nous constatons que nos étudiants ont des difficultés à prendre la parole. Ils ont soulevé plusieurs points ayant une relation avec le facteur psychologique (peur de prendre la parole en public, peur de commettre des erreurs et d'être jugé), les représentations (l'oral est difficile), manque de pratique de l'oral dans différentes situations de communication, ainsi que les problèmes de langue et problème de structure (conjugaison, syntaxe, lexique, etc.)

Pour rassurer les étudiants, il est nécessaire de dédramatiser l'oral, en utilisant plusieurs manières :

- On dédramatise l'oral quand on le considère comme objet d'enseignement.
- Créer un climat de confiance et développer une compétence psychologique « oser l'oral, oser parler)
- La perfection n'existe pas, il faut tendre toujours à s'améliorer (c'est normal de se tromper, de faire des erreurs)
- L'oral est un brouillon en construction, un brouillon qui s'améliore
- L'autocorrection n'est pas une faute
- Les attentes doivent être claires : avant d'évaluer un apprenant, il faut lui montrer qu'est-ce qu'un débat, qu'est-ce qu'une discussion ? Une présentation orale. On doit donner un modèle aux apprenants à partir de supports audio, ou audio-visuel.

- On doit évaluer ce qui a été expliqué.
- Avoir des attentes claires (contenu et/ ou objet de l'oral)
- Présenter la grille d'évaluation aux étudiants pour éviter les soupçons.
- Montrer à l'apprenant que l'oral est différent de l'écrit, il comporte des disfluences à savoir : L'appui du discours, le faux départ, la fragmentation du mot, l'hésitation, l'inachèvement, le mot incomplet, la répétition, la parenthèse, et l'autocorrection. Tous ces éléments peuvent être utilisés dans une expression orale spontanée.
- Pour évaluer les apprenants, trois composantes à favoriser citées par C. Dumais (2011), (voir chapitre 3) à savoir : *observation des faits, le message en « je » et la rétroaction sandwich*.

Les étudiants sont conscients de leurs difficultés en compréhension et en expression orale, ils citent la pratique et le contact régulier avec la langue (écouter les chaines de radio émises en français, regarder les programmes de télévision en français) comme solution leur permettant d'améliorer leur compétence orale. Certes ce sont des éléments qui favorisent l'apprentissage de l'oral, mais sont-ils suffisants ? Ne devrait-on pas exploiter les émissions de la radio et de la télévision en classe comme des supports didactiques pour développer la compétence orale chez les apprenants ? Ne faudrait-il pas organiser des séances d'enseignement de l'oral, en délimitant des objets d'enseignement à partir de ces supports?

Synthèse conclusive des résultats obtenus par les différents recueils de données :

Le travail d'investigation que nous avons entrepris tout au long de la partie méthodologie nous a donné l'opportunité de répondre aux objectifs de notre recherche à savoir : établir un état des lieux de l'enseignement de l'oral à l'université et réfléchir sur le dispositif d'enseignement à mettre en place afin d'améliorer d'une part, la compétence orale chez les apprenants et d'autre part, d'aider les enseignants à enseigner ces compétences. Par ailleurs, il nous a permis de recueillir des résultats que nous allons esquisser dans ce qui suit :

En analysant les programmes du nouveau socle commun, nous avons constaté qu'ils ne sont pas détaillés .Nous avons relevé plusieurs manques. Concernant la matière de compréhension et expression orale, plusieurs cases sont vides, citons à titre d'exemples les références, les connaissances préalables, etc. les parties remplies ne sont pas précisées et elles ne sont pas explicitées. Le socle commun présente de façon incomplète les objets de l'oral à enseigner, la démarche didactique à les enseigner et la manière de les évaluer.

Le questionnaire destiné aux étudiants nous a permis d'établir leur biographie linguistique à savoir : leur profil, leur pratique de la langue française ainsi que leur représentation sur cette langue en général et sur l'oral en particulier ; de voir également si les paramètres cités ont une incidence directe sur la compétence orale des apprenants. Les résultats obtenus nous ont permis de conclure que les apprenants ont des difficultés au niveau de la compétence orale et les causes sont assignées au manque de pratique et d'exposition à la langue française. Cette carence associée aux représentations dépréciatives des apprenants sur l'enseignement/ apprentissage de l'oral retentit négativement sur la compétence linguistique, la compétence discursive et la compétence communicative de ces derniers. En effet, ce sont les trois compétences essentielles dans le développement de la compétence orale des apprenants.

Ensuite, nous avons interrogé par questionnaires les enseignants du département de français et les enseignants de l'oral du même département.

Les questionnaires nous ont permis de dresser un portrait précis des pratiques de l'enseignement de l'oral : types d'activités, types d'évaluation, démarches didactiques et les représentations des enseignants sur le niveau des apprenants et sur l'enseignement/ apprentissage de l'oral.

Les résultats obtenus dans les deux questionnaires sont similaires à savoir que les étudiants ont des difficultés au niveau de la compétence orale et cela est dû aux mêmes constats relevés dans le questionnaire destiné aux étudiants.

- Manque de pratique et manque d'exposition à la langue
- « Mauvaise » prise en charge de l'oral dans l'enseignement pré- universitaire

- Absence des pré- requis nécessaires pour apprendre la langue en général et l'oral en particulier
- Les apprenants ne sont pas dotés de stratégies leur permettant de comprendre l'oral sans difficultés
- Absence de séances consacrées à la compréhension de l'oral, rares sont les enseignants qui prévoient des séances de compréhension orale, par manque de moyens auxiliaires.
- Les apprenants ont des difficultés au niveau de la compétence orale à savoir la compétence linguistique, la compétence discursive et la compétence communicative leur permettant de s'exprimer à l'oral sans difficulté.

A partir des résultats obtenus, nous avons constaté également que l'oral n'est pas considéré comme objet d'enseignement/ apprentissage par la majorité des enseignants. Ces derniers n'ont pas les fondements de base de l'enseignement de l'oral (démarche didactique, objets d'enseignement, compétences à développer, ouvrages de référence). De plus, ils n'ont pas été formés pour l'enseigner et pour l'évaluer. L'implantation d'un dispositif de l'enseignement de l'oral serait un dénouement plausible pour combler les besoins des enseignants et ceux des apprenants en matière de l'oral.

Les activités expérimentales de compréhension de l'oral destinées aux étudiants pour tester leur compréhension, de plus, l'entretien juste après la passation des activités ont fait office de révélateur ayant mis en lumière les causes des difficultés rencontrées par les étudiants à comprendre et à produire l'oral. Ces dernières rejoignent les constats relevés dans les questionnaires.

Les résultats obtenus nous ont permis de confirmer nos hypothèses à savoir que l'oral doit être considéré comme un objet d'enseignement/ apprentissage afin d'améliorer la compétence à l'oral chez les apprenants. Une démarche de modélisation de l'enseignement de l'oral s'avère nécessaire dans un apprentissage/ enseignement institutionnalisé. A partir des constats relevés dans cette partie méthodologique, nous avons consacré le chapitre 6 au dispositif d'enseignement/ apprentissage de l'oral.

Chapitre 6

Pour un nouveau dispositif d'enseignement / apprentissage de l'oral

1. Description du dispositif d'enseignement de l'oral

Les résultats obtenus au terme de ce travail de recherche, après un état des lieux exhaustif, suivi d'une réflexion approfondie nous ont permis de répertorier les compétences à développer chez les apprenants préparant une licence de français en matière de l'oral. Ce qui nous a conduit à élaborer une démarche de modélisation d'enseignement / apprentissage.

La démarche que nous proposons est perfectible, elle ne constitue en rien une démarche applicable à la lettre. En effet, sa malléabilité s'avère prépondérante afin de garantir sa réussite. Nous avons donné les grandes lignes à suivre, sous forme d'activités, et la manière d'évaluer les apprentissages susceptibles de développer la compétence orale chez les apprenants. Il revient alors, à l'enseignant de procéder à des choix didactiques, d'adapter la démarche en prenant en compte le niveau de ses apprenants, leurs besoins langagiers ainsi que les objectifs visés pour le développement de la compétence orale chez eux.

Dans la démarche que nous avons élaborée, nous n'avons pas proposé de supports, c'est à l'enseignant également de choisir les supports didactiques en prenant en considération les éléments précités. Cependant, nous lui recommandons d'utiliser les documents authentiques comme le préconisent plusieurs chercheurs, nous citerons à titre d'exemple I. Gruca (2002) : *« pour assurer le développement de la compétence, il faut également varier les types de discours, introduire très vite les discours authentiques* », voir également (chapitre 1) la compréhension orale et les supports audio visuels, varier les supports entre sujets signifiants et sujets insignifiants, Lafontaine (2007), (voir chapitre 2) et de prendre en considération le champ d'intérêt de ses apprenants comme le sollicite Lafontaine (2007), (voir chapitre 2).

Le dispositif de l'enseignement de l'oral se compose de quatre modules, ces derniers sont scindés en séquences, nous allons présenter son architecture ci-dessous.

Pour l'élaboration des modules, nous nous sommes inspirés des préceptes réalisés par les didacticiens, dans le domaine de la didactique de l'oral, à savoir : le modèle de

Dolz et Schneuwly (1998), le modèle didactique de Lafontaine (2001), la séquence d'enseignement de Lafontaine (2007) et les ateliers formatifs de Dumais et Lafontaine

(2014), (voir chapitre 2). Après avoir analysé ces travaux, nous avons remarqué que leur mise en place requiert un volume horaire important. Or, la seule matière consacrée à l'enseignement de l'oral à l'université est « Compréhension et expression orale », le volume horaire qui lui est imparti est de trois heures par semaine pour les deux compétences compréhension et expression. En raison du temps octroyé à l'enseignement de l'oral à l'université, l'application à la lettre des modèles précités s'avère impossible.

Nous avons alors fait une synthèse des travaux des chercheurs qui ont mis en place des modèles d'enseignement de l'oral et nous avons élaboré une démarche de modélisation de l'enseignement de l'oral qui se veut éclectique, nous nous sommes référé à G. Messier (2014 :133), après avoir réalisé une synthèse de plusieurs définitions, elle définit le modèle ainsi : « un premier sens d'ordre général convient qu'un modèle se dit d'un objet, d'une personne ou un phénomène qui peut être imité ou reproduit », « un autre sens considère le modèle comme une représentation d'un objet ou d'un phénomène à imiter ou à reproduire », « un autre sens attribué à modèle relève du domaine général. Cette acception consiste en une représentation d'un phénomène ou d'un objet existant » Pour la conception de la démarche de modélisation, nous avons pris en considération plusieurs éléments clés cités dans les différents modèles, à savoir :

Les genres oraux tels que le modèle de Dolz de Schneuwly le préconise. Les deux auteurs (1998) affirment que : *« Les genres peuvent être enseignés par la mise en pratique de modèles didactiques des genres comme l'interview, l'exposé oral, le débat régulé et la lecture faite à quelqu'un d'autres »*. Les genres oraux que nous avons choisis correspondent aux situations de communication des apprenants préparant une licence de français et aux éléments intrinsèques de la communication orale cités par Lafontaine (2001) à savoir : l'écoute, les éléments prosodiques…

Nous avons opté dans tous les modules de commencer d'abord par la compréhension de l'oral pour arriver ensuite à la production orale. Ce choix revient à notre constat, en qualité d'enseignante ayant enseigné le module de techniques d'expression orale et le module de didactique de l'oral, qu'on ne peut dissocier la compréhension de la production. En outre, nous sommes partie du constat fait par Lafontaine sur les modèles didactiques de l'oral y compris le sien. Elle affirme que (2007 : 62) :

> *« [...] Nous croyons que le travail fait autour du modèle proposé ouvre une autre piste de recherche, car il fait état de la production orale et non de la compréhension orale en tant que telle. Or la compréhension de l'oral, quoique intimement reliée à sa production, est un domaine encore peu exploré en français langue première et peu maîtrisé par les élèves. Pourtant, cette compréhension est une compétence transversale qui nécessite l'attention des chercheurs et des enseignants ».*

En ce qui concerne la compréhension de l'oral, nous avons adopté la démarche proposée par différents didacticiens : Rost (1990), Mendelshon (1994), Cornaire et Germain (1998), Lafontaine (2001), différenciant pré-écoute, écoute et après écoute (voir le chapitre 1).

Dans la phase de préécoute, après avoir formulé les hypothèses, l'enseignant informe les apprenants sur le genre oral en question et sur une partie de la mise en situation. Ensuite, les apprenants tentent une première réalisation de l'activité langagière, étape que Dolz de Schneuwly(1998) et Lafontaine (2001) nomment « la production initiale ».

Dans la phase d'écoute, nous avons proposé des activités ayant une relation avec les composantes de la compétence orale à savoir : la compétence linguistique, la compétence discursive et la compétence communicative.

Les apprenants réinvestissent tous les éléments appris en phase d'écoute pour produire en phase de post écoute le genre oral en question. Ainsi, ils commencent par des activités simples pour se préparer à « la production finale » Dolz de Schneuwly(1998).

Nous avons puisé également dans l'atelier formatif de Dumais et Lafonatine (2014) : la mise en pratique, le retour en grand groupe et l'activité métacognitive.

Nous avons consacré une partie dans tous les modules à l'évaluation (autoévaluation, évaluation par les pairs) afin de donner des pistes aux enseignants pour évaluer leurs apprenants en production orale.

Nous allons à présent synthétiser la démarche de modélisation de l'enseignement l'oral sous forme de schéma :

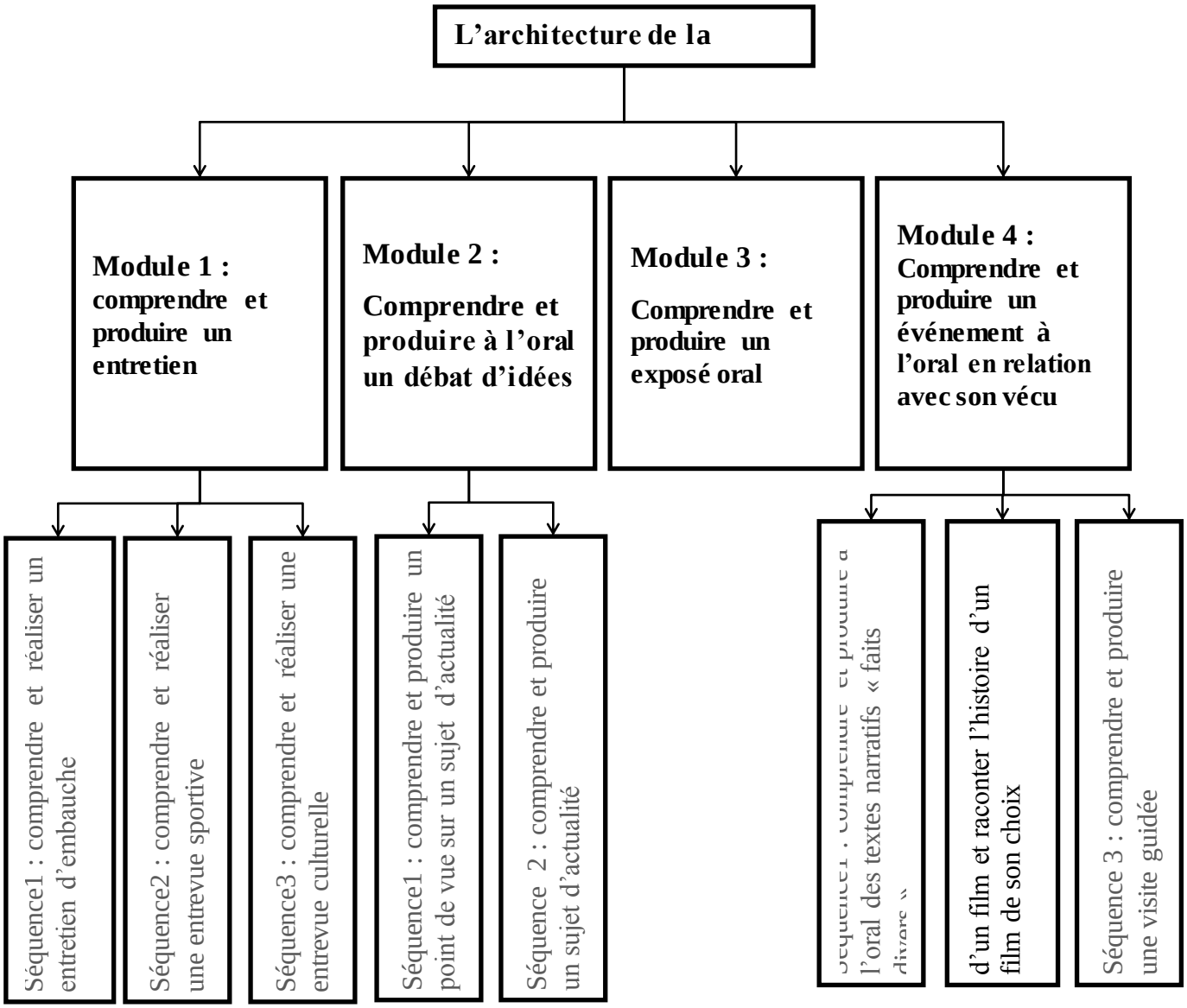
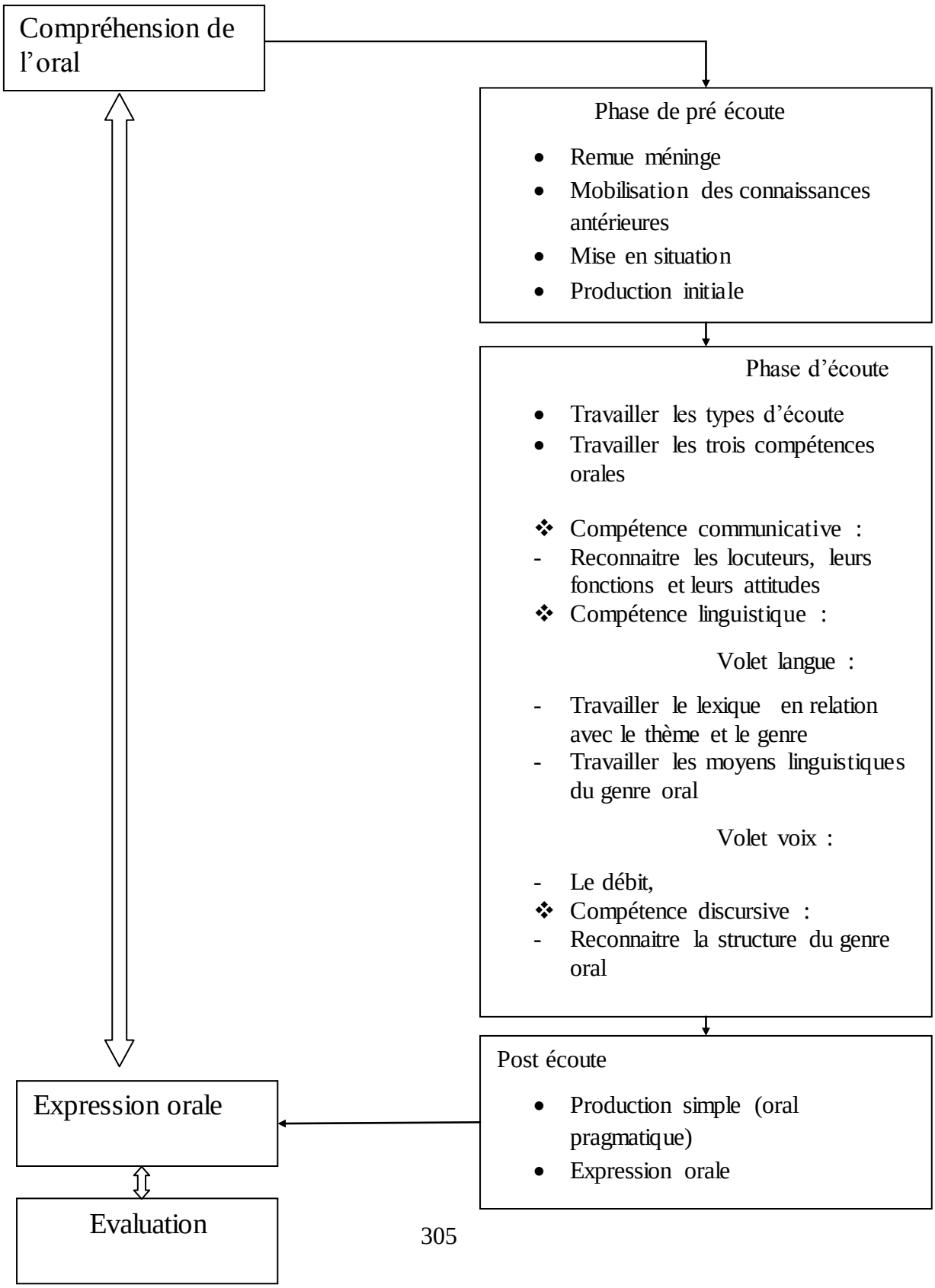


Figure 6 L'architecture de la démarche de modélisation de l'enseignement de l'oral

Le schéma ci –dessous présente le modèle didactique :

Figure 7 :Modèle didactique de l'enseignement de l'oral



Nous allons dans ce qui suit définir les genres oraux qui figurent dans la démarche de modélisation proposée, et qui devraient être enseignés aux étudiants préparant une licence de français, ensuite, nous allons présenter un module « l'exposé oral » et sa mise à l'épreuve sur le terrain.

Les autres modules figureront dans la partie annexe.

Selon Dolz et Shneuwly (1998 : 29) : *« c'est au travers des genres que les pratiques langagières s'incarnent dans les activités des apprenants »*, les deux auteurs affirment également que (1998 :29) : *« les genres peuvent être considérés de ce point de vue comme des outils qui fondent la possibilité de communication (et d'apprentissage) ».*

De leurs côtés Dolz et Gagnon soulignent que (2002) *« le genre textuel est présenté comme un outil d'enseignement/ apprentissage pour développer le langage oral et écrit ».*

Quant à Lafontaine (2004*) « Lorsque ces genres sont déterminés, il est alors possible d'élaborer des objectifs d'enseignement et des compétences à développer ».*

C'est à la lumière de ces propos que nous nous sommes intéressés à l'enseignement de l'oral par les genres. Ainsi, cette entrée par les genres constitue un accès prometteur pour le développement de la compétence de communication chez les apprenants.

Il nous semble que la notion de genre mérite une clarification, qu'est-ce qu'un genre ? Quelle est la différence entre un texte et un genre textuel ?

A l'oral ou à l'écrit, l'énonciateur doit produire un texte cohérent pour qu'il soit compris par les destinataires. Bronckart (1997 : 378) cité par Dolz et Schneuwly (1998 : 63) souligne que : *« la notion de texte désigne […] toute unité de production verbale véhiculant un message linguistiquement organisé et tendant à produire sur son destinataire un effet de cohérence ».*

L'enseignement par les textes est très recommandé dans l'enseignement/ apprentissage d'une langue. Il offre une vision plus claire sur les faits textuels en lien avec la situation de communication.

Pour ce qui est de l'oral, Dolz et Schneuwly (1998 : 63) affirment que : *« le choix des textes comme objets de travail pour l'enseignement de l'oral s'impose nécessairement ».*

En effet, pour transmettre des informations, on peut associer tous les phénomènes textuels de l'oral : le verbal, le paraverbal et le non verbal à la situation de communication. Ainsi, tous les éléments constituant le texte à savoir le contenu, la progression thématique, la cohérence, la cohésion, le plan, les déictiques peuvent être interprétés dans un texte.

Dans une communauté donnée, établir une véritable communication entre un émetteur et un récepteur implique la mise en commun des formes de textes. Ces derniers sont considérés comme des médiums entre les pôles de communication et ils ont comme nom « les genres ».

En s'inspirant des travaux de Bakhtine (1984), Canvat (1996), Dolz et Schneuwly (1998 : 64) synthétisent que :

> *« Dans une culture donnée, les représentations liées au texte sont génériques : chacun raconte un jour ou l'autre une fable à un enfant, suit l'exposé d'un enseignant, assiste à une conférence publique, présente les règles d'un jeu à un groupe d'amis, entame un dialogue pour demander des renseignements à un guichet, se présente pour un entretien professionnel en vue de l'obtention d'un poste de travail, écoute des interviews ou des débats à la radio ou à la télévision. Chacun reconnait immédiatement ces genres comme tels et s'y conforme dans ses propres productions. Les textes empiriques sont donc reconnus par les membres d'une communauté culturelle comme appartenant à un genre. »*

Dans le même ordre d'idée Lafontaine (2004) souligne que *: « les genres sont des pratiques orales socialisées pratiques que les élèves peuvent retrouver à la télévision et dans la vie de tous les jours, tels que les débats et les discussions. Ils sont représentés par divers types de discours oraux ».*

En effet, dans la vie quotidienne, nous sommes confrontés à plusieurs genres de textes. A l'instar des autres secteurs, à l'université les étudiants sont en contact et pratiquent des genres de textes variés. Du moment que « la notion du genre s'avère centrale pour la construction des capacités langagières des apprenants », quels genres oraux doit- on exploiter en classe ?

Les didacticiens sont unanimes pour mettre l'accent sur les situations de communication publiques formelle, Dolz et Schneuwly (1998 : 67) justifient leurs points de vue ainsi :

> *« Parce que le rôle de l'école est surtout celui d'instruire plutôt que d'éduquer, il est nécessaire, au lieu d'aborder les genres de la vie privée quotidienne, de concentrer l'enseignement sur des genres de la communication publique formelle, à savoir d'une part, sur ceux qui servent l'apprentissage scolaire en français et dans d'autres disciplines (exposé, compte rendu d'expérience, interview, discussion en groupe, etc.) et, d'autre part, sur ceux de la vie publique au sens large du terme (débat, négociation, témoignage devant une instance officielle, etc.) ».*

On entend par genre oral formel, les genres oraux ayant des caractéristiques propres et qui différent d'un genre à un autre (conférence, interview, débat, faits divers, etc.). En classe de langue, il est recommandé de diversifier les genres oraux, d'opter pour ceux qui favorisent la formation initiale et la formation continue et qui développent les compétences de communication chez les apprenants.

Référons nous à Lafontaine (2004) qui dit à ce propos :

> *« l'enseignement de l'oral doit porter d'abord et avant tout sur des formes de l'oral bien définies et régulées de l'extérieur telles que des situations de communication publiques. Il faut faire entendre aux élèves l'oral public en classe de français et se pencher sur différentes variantes et contextes de diffusion de situation d'oral : discours de la radio, de la télévision […] ».*

Quels genres oraux doit-on exploiter à l'université pour les étudiants préparant une licence de français ?

A l'université, plusieurs genres peuvent faire l'objet d'enseignement/ apprentissage de l'oral. Citons à titre d'exemple : l'exposé sous ses différentes formes (l'exposé d'un étudiant dans un TD, dans une soutenance, l'exposé d'un enseignant dans une conférence…), Discussion et débat autour d'une œuvre littéraire, autour d'un sujet d'actualité, récit oral (récit de vie : raconter un événement, un fait divers, raconter une histoire d'un roman…), réaliser un reportage, interview…

Nous allons définir dans ce qui suit quelques genres oraux qu'on pourrait exploiter dans une classe de langue.

L'exposé oral :

Dolz et Schneuwly (1998 : 143) définissent l'exposé oral comme *: « un genre textuel public, relativement formel et spécifique, dans lequel un exposant expert s'adresse à un auditoire, d'une manière (explicitement) structurée pour lui transmettre des informations, lui décrire ou lui expliquer quelque chose ».*

A partir de cette définition, nous constatons que deux types de textes sont dominants dans l'exposé à savoir : l'explicatif et le descriptif.

L'exposé est un genre omniprésent à l'université. En effet, les étudiants sont censés assister à des exposés et d'exposer des travaux dans des TD, dans des TP et dans des soutenances. Ainsi, l'exposé est présent dans la formation initiale des étudiants et dans la formation continue.

Ce genre textuel doit être travaillé en classe, il doit être considéré comme objet d'enseignement pour que les étudiants puissent exposer leurs travaux sans difficultés. A cet égard Dolz et Schneuwly (1998 : 141) soulignent que *« le choix de traiter l'exposé parmi les objets d'enseignement de l'expression orale nous parait évident : « faire un exposé » ».*

« […] l'exposé constitue l'activité la plus mentionnée parmi les enseignants lorsqu'on leur demande parmi les activités proposées, les trois qui leur paraissent les plus utiles pour développer la maitrise de l'oral ».

L'exposé est une situation de communication qui regroupe un exposant et son auditoire. L'exposant doit être habile. En effet, il doit maitriser son sujet (préparer et bien se documenter sur le thème), il doit être en mesure de transmettre le message d'une manière cohérente, bien l'expliquer, en prenant en considération son public, les informer, répondre à leurs questions et leur clarifier des notions.

Afin de garantir une bonne présentation de l'exposé, l'exposant doit respecter des points importants :

- Interpeller l'auditoire par une bonne diction, en utilisant un bon débit et adapter sa voix à la situation de communication.

- Prendre en considération son public, en gardant un contact visuel, capter son attention en utilisant des gestes, des supports visuels et sonores (rétro projecteur, vidéo), l'écouter et répondre à ses questions.
- Bien délimiter le sujet traité et bien structurer son travail en utilisant un plan cohérent qui répond aux étapes de l'exposé cité par Dolz et Schneuwly (1998 :144) : phase d'ouverture, phase d'introduction du thème, la présentation du plan de l'exposé, le développement et l'enchainement des différents thèmes, la conclusion et la clôture.
- Utiliser les procédés explicatifs
- Respecter le temps alloué à la présentation

L'entrevue :

L'entrevue, appelée également interview est un genre oral qu'on peut écouter dans une radio, qu'on peut regarder dans une télévision ou sur internet, qu'on peut lire dans un journal ou dans une revue…

Ce genre oral repose sur deux pôles de communication à savoir l'intervieweur chargé de poser des questions autour d'un thème précis et un interviewé qui a pour rôle d'y répondre. L'entrevue est un support authentique qui peut être travaillé en compréhension et en production. Nous allons dans ce qui suit proposer quelques définitions de l'entrevue par des chercheurs :

Dolz, Noverraz et Schneuwly (2001 : 404) cités par Lafontaine (2011 : 95) soulignent que : *« l'entrevue ou interview est un genre journalistique de longue tradition qui rend compte d'un entretien entre un journaliste (intervieweur) et un spécialiste ou une personne (interviewé) qui présente un intérêt particulier dans un domaine (thème). »*.

Montessuit et Cohen (1998 :5) cité par Lafontaine (2011 :95) :

« L'entrevue permet aux élèves d'effectuer une démarche personnelle qui les oblige à entrer en contact avec autrui après s'être activement documenté. Ce travail s'inscrit

dans un objectif pédagogique général de préparation de préparation à des conduites d'interaction sociale ».

Dans le même ordre d'idée Lafontaine (20011 :95) affirme que : *« l'entrevue permet de travailler sur des objectifs langagiers divers puisqu'elle englobe les caractéristiques de la communication orale ».*

Plusieurs types d'entrevues peuvent faire l'objet d'un enseignement/ apprentissage de l'oral autant en compréhension de l'oral qu'en production orale à savoir : l'entrevue d'embauche, l'entrevue sportive, l'entrevue culturelle, l'entrevue d'information, etc. Il est souhaitable de commencer par une séance de compréhension de l'oral, choisir un bon support authentique qui répond à toutes les caractéristiques de l'entretien par la suite, demander aux apprenants de produire à l'oral. L'enseignant doit fixer les objectifs langagiers qui servent à développer la compétence communicative à l'oral.

Lafontaine (2011 : 97) propose quelques types de pratiques d'entrevue en classe de langue :

> *« Quel type d'entrevue faire réaliser ou faire écouter aux élèves ? L'entrevue d'embauche et l'entrevue à teneur culturelle comme un entretien avec un écrivain ou avec un musicien sont des pratiques courantes en contexte scolaire […] Peu importe le type d'entrevue choisi, les élèves feront sans aucun doute plusieurs apprentissages et auront beaucoup de plaisir à la réaliser ».*

Du moment que la réalisation des entrevues est considérée comme un moment de plaisir pour les apprenants et elle relève de leurs centres d'intérêt, il faut multiplier ce genre d'activité en classe de langue.

Le débat :

Dans la vie quotidienne, l'argumentation est présente dans les différents mass médias à savoir : la télévision, la radio et l'internet. Elle se manifeste souvent sous forme de débat.

Selon Charand (1990 : 40) cité par Lafontaine (2011 : 187) souligne que « *l'argumentation est l'ensemble des moyens mis en œuvre par le discours en vue de convaincre ».*

Quant à Plessis- Bélair (1990 :25) cité par Lafontaine (2011 : 187) : *« l'argumentation est un processus évolutif d'échanges verbaux qui se construit principalement en situation orale ».*

L'argumentation fait partie intégrante de notre vie quotidienne et dès notre enfance. Dès que l'enfant commence à parler, il exprime ses goûts, son accord, son désaccord sur un thème précis : il aime manger un plat par rapport à un autre, il préfère partir dans un endroit pour des raisons précises. L'enfant exprime donc son choix, il défend son opinion et il essaye de convaincre. L'argumentation s'installe donc dès le jeune âge et elle évolue à travers le temps.

Qu'est-ce qu'un débat ?

Plusieurs didacticiens se sont intéressés à la question du débat et de son exploitation dans une classe de langue.

Dolz et Schneuwly (1998 : 63) définissent le débat comme

> *« L'une des formes courantes de délibération publique, il se caractérise par une discussion sur une opinion controversée entre plusieurs partenaires qui essaient de modifier les opinions et les attitudes d'un auditoire. Il peut être envisagé comme un moyen d'atteindre un consensus ou comme la manifestation d'un désaccord irréductible entre des adversaires. Généralement, il précède et prépare une prise de décision ».*

De son côté Legendre (2005 : 345) cité par Lafontaine (2011 : 187-188) soulignent que :

> *« Le débat est une confrontation d'opinions entre deux ou plusieurs personnes, ou entre groupes à propos d'un thème particulier afin que chacun justifie ses positions, ses engagements, ses perceptions, ses projets […] qui sert à développer entre autres les compétences de communication et de résolution de problèmes ».*

Le débat est un échange entre au moins deux personnes qui se débattent à propos d'un thème précis en avançant des points de vue controversés. Chaque intervenant essaye de défendre son opinion, modifier celle de l'autre et déployer tous les arguments afin de convaincre l'auditoire. Du moment qu'il y a échange et argumentation, les types de textes dominants dans le débat sont le conversationnel et l'argumentatif. Les didacticiens sont unanimes sur l'importance de l'exploitation du débat en classe de langue, citons à titre illustratif Lafontaine, l'auteure a synthétisé plusieurs travaux de didacticiens sur le débat (2011 : 188)

> *« Un débat est une activité d'oral public dans laquelle les participants tentent de convaincre un auditoire actif. L'écoute est également travaillée puisque les participants doivent réfuter l'argumentation de leurs adversaires. Voilà le genre d'activité d'oral que les enseignants devraient mettre en pratique dans leurs classes ».*

Le débat est vivement conseillé dans la classe de langue car il développe la compétence de communication et les deux aptitudes à savoir la compréhension et la production orale chez les apprenants.

Le récit oral :

Tout comme le débat, l'exposé et l'entrevue, le récit oral est un genre oral pratiqué en classe de langue. On peut le définir comme un échange par lequel un raconteur cherche à interpeller son public par une série d'événements jugée importantes dans son histoire. Le récit oral est une activité d'oral public qu'on peut exploiter en classe de langue citons à titre d'exemple : le fait divers, le récit (histoire réelle en relation avec son vécu, histoire fictive), le conte, etc.

En somme, il est primordial que les apprenants aient accès à plusieurs genres oraux. En effet, l'enseignant doit diversifier les oraux et les exploiter en classe de langue afin de développer la compétence de l'oral chez les apprenants.

Nous nous sommes contentés de présenter quelques genres qui nous semblent indispensables dans la formation initiale de nos apprenants. En effet, ces oraux font partie de notre vie quotidienne et celle de nos étudiants : le débat, l'exposé, le récit oral et l'interview sont les pierres angulaires de l'enseignement de l'oral.

Il est à noter que nous nous sommes intéressée à la définition des genres oraux ainsi que le rôle qu'ils jouent dans le développement de la compétence orale. Dans ce qui suit, nous allons présenter un exemple d'un module « exposé oral » et préciser davantage, la manière de l'exploiter en classe de langue, les objectifs, les compétences de l'oral à développer, les objets d'enseignements qui peuvent être travaillés, le déroulement de la séquence ainsi que sa mise à l'épreuve sur le terrain.

2. Présentation du module comprendre et produire un exposé oral

Module : comprendre et produire un exposé oral

Chaque module présenté dans le dispositif vise à développer la compétence de compréhension et d'expression orale, nous présentons à titre d'exemple l'objectif général du module comprendre et produire un exposé oral.

Objectif général : A partir de ce module, les apprenants doivent être capables de comprendre et de produire des exposés oraux.

Dans chaque module, nous visons le développement des compétences clés de l'oral à savoir : la compétence linguistique : volet langue et volet « voix », la compétence discursive et la compétence communicative. Nous essayons également de citer les points essentiels qui peuvent être enseignés et traités en classe afin de développer chaque compétence. Nous citons à titre illustratif les compétences visées ainsi que les éléments à enseigner dans le module comprendre et produire un exposé oral.

Compétences visées :

- **Développer une compétence linguistique :**

Le volet langue :

Les points de langue qui peuvent être enseignés pour développer la compétence linguistique

- ❖ Le vocabulaire d'explication et d'explicitation
- ❖ Les procédés explicatifs (Définir, reformuler, énumérer, illustrer, expliquer etc.)
- ❖ Mode et temps des verbes (le présent de l'indicatif, le présent qui a la valeur du futur proche, le futur)
- ❖ Les pronoms ayant la valeur d'objectivité (nous, on)
- ❖ Reprise de l'information par le terme générique et synthétique
- ❖ Identification des idées essentielles, des idées secondaires
- ❖ Lexique spécialisé selon le sujet traité
- ❖ Cohésion linguistique assurant l'articulation des différentes parties thématiques.

Le volet « voix » :

Les éléments de vocaux qui peuvent être enseignés pour développer la compétence linguistique

- ❖ Les éléments prosodiques (intonation, volume, débit)

- **Développer une compétence communicative :**

Les points qui peuvent être enseignés pour développer la compétence communicative :

- ❖ Les marqueurs de politesse
- ❖ Les attitudes des exposants : le regard, la posture
- ❖ La gestuelle

- **Développer une compétence discursive :**

Les points qui peuvent être traités pour développer une compétence discursive :

- ❖ La structure de l'exposé (phase d'ouverture, phase d'introduction du thème, présentation du plan de l'exposé, développement et enchaînement des différentes parties, phase de récapitulation /synthèse, phase de conclusion et phase de questionnement)
- ❖ Formule d'introduction, formule de salutation, formule de conclusion
- ❖ La préparation de l'exposé
- ❖ Recherche de l'information
- ❖ Hiérarchiser les informations sous forme de plan
- ❖ Les connecteurs pour hiérarchiser les informations

Nous avons divisé les modules en séquences d'enseignement. Chaque séquence est composée de 4 phases, nous allons présenter chaque phase au fur à mesure que nous présentons la séquence d'enseignement exposé oral.

Déroulement de la séquence :

1. **Phase de pré- écoute :**

Phase de pré-écoute : elle est composée d'une activité de remue méninge dont l'objectif est d'émettre une série d'hypothèse afin d'anticiper le thème et le genre oral de chaque séquence et faciliter l'accès au sens aux étudiants.

Activité de remue méninge :

1.1 L'enseignant pose une série de questions à ses apprenants afin qu'ils reconnaissent le genre oral à enseigner.

Exemples de questions :

- Quels sont les travaux que vos enseignants vous demandent de réaliser ?
- Parmi les travaux que vous venez de citer, lesquels demandent une préparation en groupe ?
- Avez-vous déjà exposé un travail ?
- Avez-vous déjà assisté à un exposé ?
- Quel était le thème de l'exposé ? Avez- vous apprécié l'exposé ? Dites pourquoi ?

L'enseignant doit informer les apprenants que le genre oral dont il est question est l'exposé oral.

1.2 L'enseignant pose des questions aux apprenants pour qu'ils puissent reconnaître le thème de l'exposé.

1.3Travailler sur les connaissances antérieures des apprenants et formuler des hypothèses :

Exemple de questions :

- Quelles informations vous donnent le titre ?
- A partir du titre de l'exposé, de quoi pourrait parler l'exposant dans son exposé ?
- Qu'est-ce qu'un exposé ?
- Combien de personnes participent dans un exposé ?

L'enseignant doit noter les réponses des apprenants au tableau.

Cette phase de pré écoute est suivie d'une présentation orale sans enseignement ce qu'on appelle « production initiale », cette étape permet de diagnostiquer les points forts et les points à améliorer de chaque présentation.

L'enseignant propose un texte explicatif à un groupe d'apprenants et leur demande d'exposer en 10 mn les éléments importants du texte.

Une autre activité peut être proposée : A partir du thème de l'exposé à étudier, l'enseignant demande à un groupe d'apprenants de réaliser un exposé.

Demander aux autres apprenants de poser des questions aux exposants.

L'enseignant doit enregistrer ou filmer le déroulement de l'exposé et le questionnement.

2. Phase d'écoute :

Phase d'écoute : elle est composée d'une série d'activités visant la compréhension globale et détaillée du support en question, en prenant en compte les différentes compétences à savoir la compétence linguistique, la compétence discursive et la compétence communicative. Les types d'activités sont divers (questions ouvertes, semi ouvertes et fermées). Nous présentons ci- dessous les différents types d'activités de compréhension orale que l'enseignant pourrait exploiter en classe avec ses apprenants dans la séquence d'enseignement exposé oral.

2.1Ecoute globale :

- Ecoutez le document et répondez aux questions suivantes :

2.1.a Reconnaitre les locuteurs, leurs fonctions et leurs attitudes :

- Combien de personnes parlent dans le document ?
- A votre avis quelle est la fonction de la personne qui expose le travail ?
- Est-ce que les locuteurs prennent la parole

En coupant la parole de l'autre ☐

En même temps ☐

L'un après l'autre ☐

Cochez la bonne réponse

- Quelle attitude l'exposant adopte-t-il pour exposer son travail ? cochez vrai ou faux pour chacune des propositions et justifiez vos réponses.

-Tient compte des personnes qui l'écoutent en les regardant tous. Vrai ☐ Faux ☐

-N'adopte pas une attitude corporelle dynamique (posture inadéquate Vrai ☐ Faux ☐

-Regarde trop ses notes. Vrai ☐ Faux ☐

-Voix bien posée, sonore. Vrai ☐ Faux ☐

-Utilise de gestes parasites. Vrai ☐ Faux ☐

Sait varier son flux verbal (rapide et lent). Vrai ☐ Faux ☐

Ne fait pas attention aux réactions de son auditoire Vrai ☐ Faux ☐

Utilise le tableau ou des dessins pour expliquer davantage Vrai ☐ Faux ☐

- Quel est le registre de langue utilisé par l'exposant lors de son exposé ?

2.2 Travailler sur le lexique du thème proposé :

- De quoi parle t- on dans cet exposé?
- Relevez les mots clés qui se rapportent au thème.
  L'enseignant peut également travailler sur le terme générique et termes spécifiques, les substituts lexicaux et les substituts grammaticaux.
- Quels autres mots les locuteurs utilisent-ils pour désigner le thème ?
- Quels sont les différents thèmes abordés dans cet exposé ?
- Proposez un titre à cet exposé à partir des mots clés relevés
- Proposez un titre pour chaque point abordé dans l'exposé

2.3 Travailler le lexique ayant une relation avec le genre oral à enseigner

2.3.a Reconnaître la structure de l'exposé

A partir de la présentation de l'exposant, numérotez les différentes étapes selon leur apparition dans l'exposé

Phase de présentation du plan de l'exposé ☐

La clôture ☐

Phase d'ouverture ☐

Phase de récapitulation ☐

Phase d'introduction du thème ☐

Phase de conclusion ☐

Phase de développement ☐

L'enseignant peut proposer un passage de l'exposé avec des trous et demander aux apprenants de le compléter en fonction de ce qu'ils ont écouté dans le document, il est préférable que les trous soient des expressions qui ont une relation avec les étapes de l'exposé. Par exemple ; prendre la phase de développement de l'exposé:

Écoutez ce que dit l'exposant et complétez les phrases :

Alors ……..de l'historique du livre, ……..maintenant aux différents genres de livres et leur appariation ……..voilà alors pour terminer …….

Alors parlons maintenant de l'historique du livre, alors passons maintenant aux différents genres de livres et leur appariation à travers le temps, voilà alors pour terminer, nous exposerons le livre le plus utilisé à l'heure actuelle.

- Quelles sont les expressions utilisées pour introduire chaque partie de l'exposé ?
- Quelles sont les expressions utilisées pour conclure chaque partie de l'exposé ?

Associez les éléments de la colonne A avec les éléments de la colonne B, de façon à repérer les différentes parties de l'exposé.

A	B
Phase d'ouverture	
Phase d'introduction du thème	
Phase de présentation du plan de l'exposé	
Phase de développement	
Phase de récapitulation	
Phase de conclusion	
La clôture	

Après cette activité l'enseignant donne la transcription du passage, pour que les étudiants puissent voir la solution des activités précédentes d'une part et pour relever les étapes de l'exposé et les expressions utilisées pour chaque étape, d'autre part.

Activité : A partir de la transcription de l'exposé, complétez le tableau suivant :

Les étapes de l'exposé	Expressions utilisées	D'autres expressions possible
Phase d'ouverture	……..	……..
Phase d'introduction du thème	…….	……. …….
Phase de présentation du plan de l'exposé	…….	……. …….
Phase de développement	…….	…….
Phase de récapitulation	…….	……. …….
Phase de conclusion	…….	……. …….
La clôture	…….	……. …….

Pour compléter la 3ème case du tableau « d'autres expressions possibles », l'enseignant peut proposer une série d'expressions en désordre, et demander aux apprenants d'identifier les expressions utilisées pour chaque étape de l'exposé.

Complétez le tableau à partir des expressions données en désordre.

2.3. b Reconnaître les formules et les moyens linguistiques utilisés pour structurer un exposé oral.

Ecoute séquentielle :

Dans cette séquence, l'exposant est en train de :

Raconter ☐

Décrire ☐

Expliquer ☐

Argumenter ☐

Cochez la bonne réponse, puis relevez les expressions qui justifient votre réponse.

Quels sont les procédés utilisés pour expliquer ?

Définition, illustration, énumération, dénomination, comparaison, l'analyse, la fonction.

Définir :

Quelles sont les expressions utilisées pour définir ?

Quel est le verbe utilisé pour définir (une notion) ?

Par quoi peut- on le remplacer ?

Réponses probables : se définit, est, signifie, veut dire etc.

Nommer :

Quelles sont les expressions utilisées pour nommer ?

Quel est le verbe utilisé pour nommer (une notion) ?

Par quoi peut- on le remplacer ?

Réponses probables : se nomme, ce qu'on appelle, se dénomme, a pour nom, est désigné par etc.

Reformuler :

Avec quelle expression l'exposant a-t-il repris la même notion ?

Par quelle expression introduit –il la ré-explication ? Autrement dit, d'une autre manière, en d'autres termes, c'est-à-dire…

Illustration :

Quels sont les exemples cités par les exposants pour expliquer les différentes notions ?

Quelles sont les expressions utilisées pour introduire l'illustration ?

Réponses possibles : à titre d'exemple, comme, par exemple, c'est le cas de

Les étapes de l'exposé	Moyens linguistiques (articulateurs logiques, articulateurs logiques de transition d'une partie de l'exposé à l'autre, temps verbaux et leurs valeurs, pronoms)

Phase d'ouverture	…… ……
Phase d'introduction du thème	…….. ……
Phase de présentation du plan de l'exposé	…….. ……..
Phase de développement	…… ……
Phase de récapitulation	…….. ……
Phase de conclusion	…… ……
La clôture	…… ……

Si l'exposé est présenté par plusieurs personnes, l'enseignant doit poser des questions sur les expressions de la gestion des tours de parole.

- Dans la phase d'ouverture et dans la phase de présentation du plan de l'exposé, quelles sont les expressions utilisées par l'intervenant pour gérer ou organiser les tours de parole ? (Pour donner à chacun son tour de parole, pour passer la parole à l'autre)
- A part les moyens linguistiques, quels sont les autres moyens utilisés par l'exposant pour présenter l'exposé ? Ou quels sont les moyens auxiliaires utilisés pour présenter l'exposé ?

  Diaporama, tableaux, statistiques, illustration (graphes, schémas, images) etc.

- Pourquoi l'exposant utilise-t-il ces moyens ?

L'enseignant doit expliquer à ses étudiants, le rôle primordial de l'utilisation des moyens auxiliaires dans la présentation des exposés.

Les apprenants doivent compléter un tableau synthétique concernant l'exposé oral.

Grille de synthèse :

Dans chaque séquence d'enseignement, les apprenants sont invités à remplir une grille de synthèse en groupe et chaque groupe présente sa grille devant toute la classe, ce que Dumais et Lafontaine (2014) appelle le retour en grand groupe. Cette grille a un double objectif : s'assurer que les apprenants ont compris l'élément travaillé et pouvoir réinvestir tout ce qu'ils ont compris pour produire à l'oral.

Les étapes de l'exposé	Expressions utilisées, procédés explicatifs et moyens linguistiques
Phase d'ouverture	…… ……
Phase d'introduction du thème	…….. ……
Phase de présentation du plan de l'exposé	…….. ……..
Phase de développement	…… ……
Phase de récapitulation	…….. ……
Phase de conclusion	…… ……
La clôture	……

	……

3. Phase de post-écoute :

Phase de post- écoute : elle est composée d'activités progressives de production orale, du simple au complexe pour préparer les apprenants à l'expression orale. Nous présentons ci- dessous les activités proposées dans la séquence exposé oral.

Activité 1 :

Quelles sont les différentes questions que vous pourriez poser à l'exposant pour vous expliquer chaque sous thème de l'exposé ? A partir des réponses données, complétez le tableau suivant par les différentes questions possibles.

Questions possibles	Réponses

- Proposez une série de questions à l'exposant, sur des notions de l'exposé qui vous paraissent ambigües.

Activité 2 :

Travailler sur la transcription de l'exposé.

Travailler toutes les parties de l'exposé (travail en groupe)

Proposer une transcription de l'exposé avec des trous, ces derniers correspondent aux articulateurs logiques pour annoncer le plan, la transition d'une étape à l'autre, la phase de récapitulation, les formules de l'ouverture et de clôture…et demander aux apprenants de compléter les trous. L'enseignant peut donner les expressions en désordre, et demander aux apprenants de compléter les vides par les expressions données dans le désordre, cela dépend du niveau des apprenants.

- Complétez les vides de l'exposé ci- dessous par les expressions données en désordre.
- Complétez les vides de l'exposé ci-dessous.

Activité 3 : Il s'agit de diffuser ou d'écouter l'exposé oral initial, de dégager les points forts et les points faibles et de le rectifier.

Ecoutez l'exposé initial que vous avez réalisé en début de séance, donnez vos appréciations, et améliorer le de façon à avoir un exposé bien structuré.

Activité 4 : (travail en groupe)

Proposez une série de textes de vulgarisation scientifique, dans un premier temps, les apprenants transforment les textes en exposés. Les apprenants doivent respecter les étapes de l'exposé, en délimitant chaque partie du texte. Dans un second temps, les apprenants doivent simuler leurs exposés. Les autres apprenants, donnent les appréciations et posent les questions aux intervenants.

- Voici une série de textes de vulgarisation scientifique, par groupe de 4, transformez d'abord, les textes en exposés puis présentez les devant vos camarades. Le public doit suivre les intervenants, et après la fin de l'exposé, donnez vos appréciations et posez une série de questions pour clarifier quelques notions.

Activité 5 :

L'enseignant doit négocier avec ses apprenants les sujets des exposés qui les intéressent, pour avoir une liste de thèmes comme il peut leur demander d'exposer les travaux demandés par les enseignants dans les autres modules (une phase de préparation à l'exposé final).

Par groupe de quatre, présenter oralement un exposé de la liste.

Par groupe, présentez l'un des travaux que vos enseignants vous ont demandé de réaliser dans les autres modules.

Pour assurer une bonne présentation, veuillez à utiliser les moyens auxiliaires (data show, affiches, dessins…) et répartissez les informations à présenter.

L'enseignant doit désigner le groupe d'étudiants qui va évaluer les intervenants et le groupe d'étudiants qui va poser une série de questions aux exposants.

Avant la réalisation de l'exposé, chaque groupe doit remplir sa fiche de préparation :

Les éléments que nous allons utiliser pour présenter l'exposé :

Voici les éléments que nous pourrions utiliser pour présenter l'exposé : ……

……..
Formules d'ouverture que nous pouvons utiliser ……..
Formules d'introduction que nous pouvons utiliser …….
Formules de présentation du plan de l'exposé que nous pouvons utiliser …….
Formules de la phase de développement Les procédés explicatifs que nous pouvons utiliser ……. ……. …….
Phase de récapitulation que je peux utiliser ……. …….
Phase de conclusion que nous pouvons utiliser …….
Formules de clôture que nous pouvons utiliser …….

4. Phase d'évaluation :

La phase d'évaluation est présente dans chaque séquence d'enseignement, nous avons diversifié les procédés d'évaluation et les outils d'évaluation : évaluation par les pairs, auto évaluation et co évaluation. L'enseignant pourrait utiliser ces types d'évaluation afin d'évaluer l'objet d'enseignement en question. Nous

présentons ci- dessous une série de types et d'outils d'évaluation dans la séquence d'enseignement exposé oral.

4.1 Evaluation par les pairs et par l'enseignant :

Pour chaque activité proposée en post écoute, quand un apprenant prend la parole, l'enseignant désigne un groupe d'étudiants pour suivre les interventions et remplir les fiches d'évaluations.

Le nom de l'élève qui prend la parole	Les observations Points faibles Points forts	La façon d'améliorer les points faibles

Avant que les évaluateurs donnent leurs remarques, les intervenants dans l'activité doivent juger leurs interventions, points forts et points faibles. Après chaque intervention des apprenants participants et des apprenants évaluateurs, l'enseignant doit intervenir pour donner ses remarques et veille est-ce que les apprenants soient d'accord sur les remarques données par lui et par les pairs.

Un autre type d'évaluation peut être proposée, ce qu'on appelle la coévaluation, cette fiche de coévaluation est proposée par Lafontaine.L (2011:40), la reproduction de la fiche est autorisée par l'auteur donc nous l'avons adaptée au genre oral en question et au nombre d'étudiants. Si l'effectif est réduit vaut mieux que ça soit une coévalution apprenant- apprenant et non apprenants- apprenants.

Nom du groupe d'apprenants évalué :……

Nom des coévaluateurs :…….

A tour de rôle, répondez aux questions suivantes

Question 1 : l'exposé présenté répond -il à l'objectif initial ? Pourquoi ?

Selon le groupe d'apprenants évalué	Selon les coévaluateurs

Question 2 : Quelles sont les forces de l'exposé oral ?

Selon le groupe d'apprenants évalué	Selon les coévaluateurs

Question 3 : Quelles sont les faiblesses de l'exposé oral ?

Selon le groupe d'apprenants évalué	Selon les coévaluateurs

Question 4 : Quel l'élément serait le plus important à travailler pour la prochaine présentation orale ?

Selon le groupe d'apprenants évalué	Selon les coévaluateurs

Ce que nous retenons de cette coévaluation :

La fiche ci – dessus peut faire l'objet d'une auto-évaluation, en supprimant la partie co-évaluation , et en réduisant le nombre d'étudiant à un étudiant seulement, d'autres points d'évaluation peuvent être ajoutés par exemple : est-ce que je suis satisfait de ma présentation ? Pourquoi ? Est- ce que j'ai pu répondre aux questions du public ?

La grille d'observation de l'exposé:

Nom du groupe de l'exposé :

Les forces de l'exposé	Observations et justifications

Compétence linguistique Volet langue Volet voix	
Compétence discursive	
Compétence communicative	
Les faiblesses de l'exposé	Observations, justifications, la façon d'améliorer les points faibles
Compétence linguistique Volet voix Volet langue	
Compétence discursive	
Compétence communicative	
Les exposants ont –ils répondu aux questions du public ?	Observation et justifications
Synthèse des remarques sur l'exposé :	

Voici un journal de bord que l'enseignant peut proposer aux étudiants :

Nom :……Groupe ……Date……..

1. Dans ce module, j'ai appris :

   ……
   ……..
2. Ce module m'a permis de m'améliorer à l'oral, voici comment :

   ……
   ……..
3. Voici ce que je vais mettre en pratique lors de mes prochaines productions orales :

……
……

4. A la suite de cet objet d'enseignement de l'oral, je me suis rendu compte que je dois encore travailler les points suivants :

   ……

   ……

   Le choix revient à l'enseignant de choisir entre l'auto-évaluation et le journal de bord.

3. Mise à l'épreuve d'une séquence didactique :

Pour mener à bien notre recherche, nous avons jugé utile de réaliser une mise à l'épreuve d'une séquence d'enseignement qu'est « l'exposé oral ». Nous n'avons pu expérimenter tous les genres oraux proposés dans notre dispositif, nous avons donc opté pour l'exposé oral. Ce dernier est un genre omniprésent à l'université et il est transversal dans toutes les disciplines. En effet, les étudiants sont censés assister à des exposés et d'exposer des travaux dans des TD, dans des TP et dans des soutenances. Ainsi, l'exposé est présent en formation initiale des étudiants et dans le futur professionnel.

Ce genre textuel doit être travaillé en classe, il doit être considéré comme objet d'enseignement pour que les étudiants puissent exposer leurs travaux sans difficultés. A cet égard Dolz et Schneuwly (1998 : 141) soulignent que *« le choix de traiter l'exposé parmi les objets d'enseignement de l'expression orale nous parait évident »*

Afin de réaliser notre expérimentation, nous avons sollicité une enseignante du département de français qui prend en charge la matière « compréhension et expression orale » et nous lui avons expliqué le déroulement de la séquence et les supports à utiliser. Après discussion sur les techniques et les procédés à mettre en œuvre (points à changer, à ajouter ou à enlever dans la séquence), l'enseignante a été vraiment satisfaite de la démarche d'enseignement et elle a accepté sans hésitation de réaliser l'expérimentation dans sa classe. L'enquête a été effectuée donc dans le même groupe- classe, dans lequel les apprenants ont l'habitude de suivre la matière compréhension et production de l'oral afin qu'ils ne soient pas désappointés. Cette enquête de type exploratoire a été menée en 2013/2014 auprès d'un groupe de classe d'étudiants inscrits en 1ère année licence de français, et elle s'est étalée sur 10 séances à raison de 15H. Nous avons assisté à toutes les séances et nous avons compilé toutes les observations.

3.1 Déroulement de la séquence :

1ère étape de la séquence : phase de préécoute

L'enseignante a procédé d'abord par la phase de préécoute, elle avait posé des questions de « remue méninge » pour orienter les apprenants à connaitre le genre oral en question.

Les questions posées par l'enseignante sont :

- Quels sont les travaux que vos enseignants vous demandent de réaliser ?
  Réponses données : lire des romans, faire des activités de grammaire, lire des polycopiés de cours, faire des exposés
- Parmi les travaux que vous venez de citer, lesquels demandent une préparation en groupe ?
  Réponses données :
  Exposer des travaux, réaliser des activités de grammaire
- Avez-vous déjà exposé un travail ?
  Certains étudiants ont répondu oui, et d'autres jamais
- Avez-vous déjà assisté à un exposé ?
  La plupart ont répondu oui
- Quel était le thème de l'exposé ? Avez- vous apprécié l'exposé ? Dites pourquoi ?
  Dans le module de culture et civilisation de la langue, l'enseignante nous a demandé de faire des exposés sur les pays francophones : l'Afrique de l'ouest (Sénégal, Mali, Togo, Cote d'Ivoire), l' Afrique centrale (Cameroun, Tchad, Congo), Québec, l'Europe (France, Belgique, Luxembourg) , tout en traitant, l'Histoire, la géographie, la religion, la littérature, la gastronomie…
  La plupart des étudiants n'ont pas apprécié leurs travaux et ils ont affirmé que même l'enseignante n'était pas satisfaite de leurs exposés
  Justification : nous n'avons pas l'habitude de réaliser des exposés, on ne sait pas comment exposer des travaux, on récolte plusieurs informations et on rédige le travail écrit mais on ne sait pas comment l'exposer en public.

A partir des réponses données, nous constatons que les apprenants n'ont reçu aucun enseignement sur la présentation de l'exposé oral et certains n'ont jamais réalisé cette activité.

L'enseignant a informé les apprenants que le genre oral dont il est question est l'exposé oral.

2ème étape de la séquence : (exposés de travaux sans enseignement)

L'enseignante a fait appel à trois étudiants pour présenter des exposés à partir de petits textes explicatifs choisis par eux. Les apprenants ont réalisé leurs exposés sans enseignement préalable. Nous avons demandé à l'enseignante de les filmer afin de faire la comparaison entre les exposés avant et après l'enseignement et afin de pouvoir repérer les changements entre la production initiale et la production finale. Nous avons demandé à l'enseignante d'expliquer aux apprenants pourquoi ce filmage afin qu'ils soient confiants.

3ème étape de la séquence : Phase d'écoute

Nous avons donné un libre choix à l'enseignante de proposer un support de compréhension sur un exposé oral qui répond au niveau des apprenants, à leurs besoins langagiers ainsi qu'aux objectifs visés, ou d'utiliser le support que nous avons choisi. L'enseignante a opté pour notre support et notre questionnaire. La vidéo de l'exposé oral est tirée de Youtube, elle s'intitule « Présentation d'un projet de base de données : Championnat de football ». Le questionnaire (voir Annexes) vise la compréhension de la vidéo et repose sur les trois compétences à savoir : la compétence linguistique (volet langue et volet voix), la compétence discursive et la compétence communicative. Nous avons diversifié les procédés d'exploitation comme il a été spécifié dans la partie pratique, (questions fermées, questions ouvertes, compléter une grille, puzzle…)

A la fin de la séance de compréhension, les apprenants étaient amenés à compléter une grille de synthèse regroupant les étapes de l'exposé ainsi que les expressions utilisées dans chaque étape.

4ème étape de la séquence : phase de post écoute

Dans la première activité, les apprenants ont joué le rôle de l'auditoire de l'exposé diffusé en vidéo, ils ont posé une série de questions à l'exposant.

Dans le deuxième, l'enseignante a divisé la classe en groupe de 5, ensuite, elle a distribué une série de textes tirés de Canal académie « espace apprendre » et elle a demandé aux apprenants de les transformer en exposés.

Dans la troisième activité, les apprenants ont revu les premières productions de leurs camarades et ils ont donné leurs observations (points forts, points faibles et comment les améliorer). Le but de cette activité est de faire un feedback, voir si les apprenants ont appris la manière d'exposer un travail, de pallier leurs lacunes après une séquence d'enseignement.

Dans la dernière activité, l'enseignante a divisé la classe en groupe de 4, elle leur a demandé de préparer des travaux sur des sujets qui les intéressent et de les exposer devant leurs camarades. Avant la présentation du travail, chaque groupe a rempli une fiche de préparation regroupant tous les éléments et toutes les expressions qu'ils peuvent utiliser dans leurs exposés. Après la présentation des travaux, une série de questions a été posée par l'auditoire aux intervenants, sur certains points de l'exposé. Ces derniers devaient répondre aux interrogations de leurs camarades. Par la suite, chaque intervenant du groupe s'autoévalue, va être évalué et par ses pairs et par l'enseignant. Pour y parvenir l'enseignante a distribué une grille d'évaluation aux apprenants dans laquelle il leur est demandé de mentionner les points forts, les points faibles de l'exposé et comment les améliorer.

3.2 Analyse des résultats :

En respectant les étapes de compréhension à savoir : la préécoute et l'écoute, les apprenants sont parvenus à comprendre de quoi il s'agit dans le document diffusé. Dans la phase de remue méninge, les apprenants ont pu reconnaitre le genre oral en question à savoir l'exposé et ils sont arrivés à formuler plusieurs hypothèses de sens à partir du titre et à partir de la vidéo visionnée sans son. Cette étape a permis aux étudiants d'anticiper le thème de l'exposé et elle les a aidés à comprendre la vidéo.

3.2.1 Analyse des exposés oraux sans enseignement :

Pour ce qui est de la production initiale sans enseignement, nous avons analysé les présentations orales des apprenants en fonction des trois compétences clés de l'oral à savoir : la compétence linguistique (volet langue et volet voix), la compétence discursive (les étapes de l'exposé) ainsi que la compétence communicative. Nous avons relevé les points positifs et points négatifs relatifs à chaque compétence des apprenants.

Pour le premier intervenant :

Plusieurs remarques ont été soulevées concernant le volet voix, le débit de l'exposant était très lent, voir monotone, excès de pauses et d'hésitation. Lorsqu'il utilisait sa feuille, il lisait et il avait une intonation de précipitation. La voix de l'intervenant était minime au point que l'auditoire n'arrivait pas à le suivre, cependant, l'intervenant en question avait une bonne prononciation.

Pour ce qui est du volet langue, nous avons pu relever des points négatifs, l'exposant en question a commis plusieurs erreurs (genre et nombre), l'emploi de l'auxiliaire être et avoir, le vocabulaire quant à lui n'était pas pertinent.

En ce qui concerne la compétence discursive, l'exposant n'avait pas respecté les étapes de l'exposé, il n'avait annoncé ni le thème, ni le plan, il n'existe aucune transition entre les parties de l'exposé, absence de conclusion, absence des procédés explicatifs, l'intervenant ne maitrisait pas bien son sujet, il n'avait pas respecté le temps alloué à la présentation de plus aucune illustration ou schéma n'avait été utilisé pour faciliter la compréhension des auditeurs.

Pour ce qui est de la compétence communicative, plusieurs points négatifs ont été soulignés, l'apprenant ne prenait pas en charge l'auditoire. Autrement dit, il ne regardait pas son public, il regardait de temps en temps l'enseignante, on dirait qu'elle était la seule personne concernée par l'exposé. Il lisait souvent ses notes donc il était trop attaché à sa feuille. Les gestes de l'exposant dénotaient son malaise et ils ne correspondaient pas à la situation de communication.

Pour le deuxième intervenant :

Compétence linguistique :

L'intervenante avait une bonne diction, l'articulation et la prononciation étaient correctes, la voix était portante, le débit était normal. Concernant le volet langue, nous avons constaté que l'étudiante avait une langue correcte, elle a utilisé des phrases grammaticalement correctes, elle a respecté l'accord du genre et la conjugaison, même le lexique utilisé était riche cependant, elle a utilisé les marques de subjectivité comme les adjectifs « je vais vous parler d'un sujet intéressant » « j'espère que mon exposé vous a plu ». Ces dernières ne devraient pas être utilisées dans un exposé de vulgarisation scientifique.

Compétence discursive :

Malgré la maitrise de la compétence linguistique de l'étudiante, sa présentation ne répondait pas aux étapes de l'exposé oral. Elle n'avait pas annoncé le plan de son travail, aucune phase d'ouverture et de clôture n'a été relevée dans son intervention.

Compétence communicative :

L'exposante avait pris en charge son auditoire, elle fixait son regard sur tous ces camarades, le registre de langue était adéquat à la situation de communication, cependant, on reproche à l'étudiante de ne pas avoir utilisé des supports visuels ou sonores pour illustrer son travail.

Pour le troisième intervenant :

Compétence linguistique :

En ce qui concerne le volet voix, plusieurs défaillances ont été soulevées, la voix de l'intervenante n'était pas portante, le débit était lent, les pauses étaient fréquentes voir longues, l'étudiante était en difficulté de produire des phrases, cependant, elle avait une très bonne articulation et une bonne prononciation.

Pour ce qui est de la langue, nous avons remarqué que les phrases utilisées par l'intervenante étaient incomplètes, voire mal construites, le lexique quant à lui n'était

pas trop riche, certains mots se répétaient à chaque fois. Ce que nous avons relevé comme points positifs le respect des accords (genre et nombre), la concordance des temps et la conjugaison.

Compétence discursive :

Plusieurs points n'ont pas été respectés par l'intervenante, le discours n'était pas structuré, plusieurs parties manquaient dans son exposé à savoir : la formule d'ouverture, l'annonce du thème et du plan, la transition entre les parties de l'exposé. Nous avons remarqué également que le sujet n'était pas maitrisé par l'exposante, les informations données n'étaient pas bien expliquées vu l'absence des procédés explicatifs.

Compétence communicative :

L'exposante n'avait pas pris son auditoire en charge, elle ne les regardait pas, ses gestes indiquaient son stress, mains qui tremblaient, va et vient sur l'estrade.

Après chaque intervention, l'enseignante avait demandé aux exposants d'évaluer leurs présentations, les trois intervenants avaient confirmé qu'ils étaient stressés parce que c'est la première fois qu'ils présentaient un exposé oral devant le public, ils ne savaient pas comment procéder pour bien le présenter.

L'évaluation des premières présentations démontre que les apprenants ont plusieurs difficultés à présenter un exposé oral, considérer l'oral comme objet d'enseignement et développer la compétence orale chez les apprenants s'avère nécessaire.

3.3 La phase de compréhension de l'oral :

Après avoir constaté les défaillances des étudiants à comprendre un document oral (voir les résultats des activités expérimentales de l'oral ainsi que les résultats du questionnaire destiné aux enseignants) ainsi que le manque de stratégies à mettre en place : la prise de notes, la mobilisation des connaissances antérieures, etc. Nous avons jugé utile de rassurer les apprenants que la compréhension de l'oral est une activité simple et qui ne diffère guère des autres aptitudes, qu'il ne s'agit pas de comprendre le mot à mot mais de comprendre les éléments clés qui aident à la

construction du sens. De mobiliser les connaissances antérieures et de posséder les stratégies adéquates qui contribuent à l'accès au sens d'un message oral.

Avant la réalisation de cette séquence, nous avons enseigné à nos apprenants les stratégies d'écoute les plus utilisées qui les aident à comprendre un document oral. Pour y parvenir, nous nous sommes inspirée de la démarche préconisée par C. Dumais (2012 : 57), qui souligne que :

> *« […] Cette démarche se fait par un enseignement explicite c'est-à-dire par un enseignement qui permet d'aider les élèves à développer leurs capacités cognitives, affectives et métacognitives pour savoir non seulement quelle stratégie d'écoute utiliser, mais comment, pourquoi et quand l'utiliser. L'enseignant joue un rôle très important au début de l'enseignement, puisqu'il fournit un maximum de soutien aux élèves, en faisant du modelage, en donnant des exemples, etc. Par la suite, il cède graduellement la responsabilité de l'apprentissage aux élèves jusqu'à ce qu'ils soient en mesure d'appliquer eux- même la stratégie de façon autonome et qu'ils puissent la transférer dans de nouvelles situations ».*

Pour enseigner de façon explicite les stratégies d'écoute, nous avons adopté le plan du référentiel proposé par Dumais (2012 :58)

Quoi ?	La définition de la stratégie
Pourquoi ?	L'utilité de la stratégie
Comment ?	La démarche à utiliser
Quand ?	Le moment de l'utiliser

En effet, nous avons expliqué davantage les stratégies d'écoute les plus utilisées pour la réussite de la compréhension de l'oral à savoir : activer ses connaissances antérieures, prendre des notes, interpréter le langage non verbal, traiter l'information en relevant les idées essentielles, regrouper l'information selon les thèmes par exemple, trouver le sens d'un message, dégager des liens entre les propos échangés, etc.

Par la suite, nous avons mis en application chaque stratégie dans des exemples, lors des séances de compréhension de l'oral. Nous avons constaté que les apprenants ont

bien assimilé la démarche préconisée et ils sont parvenus à remplir les référentiels (voir exemples Annexes).

De plus, nous avons constaté lors de la mise à l'épreuve que les apprenants n'avaient aucune difficulté à comprendre la vidéo diffusée, ils ont répondu à tout le questionnaire et ils ont même rempli la grille de synthèse composée des étapes de l'exposé ainsi que les expressions, les procédés explicatifs et les moyens linguistiques utilisés dans chaque phase.

3.4 Phase de post écoute :

Activité1 :

Nous avons estimé que la phase de questionnement après la présentation du travail fait partie intégrante de l'exposé. En effet, elle permet aux apprenants n'ayant pas compris des notions importantes de questionner les exposants.

Nous avons proposé cette activité pour vérifier si les apprenants sont capables de poser des questions aux intervenants. Ils ont proposé une série d'interrogations qui ont été notées au tableau. Nous avons remarqué que toutes les questions ont la même structure, l'emploi du pronom interrogatif et nous avons constaté que certaines questions étaient mal posées. En effet, au lieu de demander à l'exposant de leur expliquer une notion, on lui exige de réponde, comme si on lui donne un ordre. Citons à titre exemple : « explique- moi, pourquoi tu as choisi ce sujet ? » « donne-moi les objectifs de ton projet ? »

A partir des constats relevés et après avoir été témoin des difficultés des apprenants à poser une question, nous avons opté pour l'enseignement de l'oral ponctuel et l'enseignement de l'oral pragmatique proposés par Lafontaine et Dumais (2014) voir chapitre 2, il s'agit de travailler l'oral en fonction des besoins des apprenants. En effet, nous avons sensibilisé d'abord, les apprenants au problème de communication vécu en classe, par la suite, nous leur avons enseigné d'une façon plus appropriée la façon de poser une question à un pair (enseignement d'actes de parole dans le cadre d'un oral pragmatique). L'objet d'enseignement de l'oral travaillé est « poser une question ». Ce point précis est très important parce qu'il est transversal, en effet, les

apprenants auront besoin d'interroger des personnes dans un cours et dans n'importe quel module, dans une interview, dans un débat, etc.

Nous avons enseigné aux apprenants les différentes manières de poser une question en utilisant le pronom interrogatif, l'inversion du sujet, les formules de politesse, le conditionnel, etc. Par la suite, nous leur avons demandé de reformuler toutes les questions proposées de différentes manières, nous avons constaté qu'ils se sont très bien débrouillés à réaliser cette activité.

Activité 2 :

L'enseignante a divisé la classe en groupe de 5, ensuite, elle a distribué une série de textes tirée de Canal académie, espace apprendre qui traitent de la littérature française, éducation et francophonie (voir annexes) et elle a demandé aux apprenants de les transformer sous forme d'exposés en complétant les parties qui manquent à savoir : les formules d'ouverture, de clôture, les articulateurs logiques…

Nous avons remarqué que tous les groupes ont réussi à réaliser cette activité et ils ont pu élaborer des exposés cohérents, en complétant les textes par les différentes expressions manquantes.

Activité 3 :

L'enseignante a rediffusé les exposés initiaux présentés en début de séquence et elle a demandé aux étudiants de relever les points forts et les points faibles de chaque exposé et de les améliorer.

Nous avons constaté que les étudiants ont relevé presque les mêmes remarques que nous avons relevées en analysant les exposés oraux sans enseignement et ils les ont améliorées.

Activité 4 :

L'enseignante a divisé la classe en groupe de 4, et elle a demandé aux étudiants de présenter des exposés sur des thèmes qui les intéressent ou des thèmes demandés par leurs enseignants, dans les autres modules. Avant de présenter leurs travaux, chaque groupe devait remplir un tableau récapitulatif tous les éléments de l'exposé.

Les exposés traitent des thématiques diverses et riches en informations, les apprenants ont traité les sujets suivants : le tourisme, la mode, les maladies, les jeux vidéo, réseaux sociaux, l'espoir, bilinguisme précoce.

En analysant les grilles utilisées dans la préparation de l'exposé, nous avons constaté que les étudiants ont utilisé des expressions appropriées à chaque étape de l'exposé et ils les ont même diversifiées. Prenons à titre d'exemple un exposé sur le tourisme à Venise présenté par un groupe d'étudiants (voir Annexe).

Après la présentation de l'exposé, chaque élément du groupe s'auto évalue ensuite il est évalué par ses pairs et par l'enseignant. Les remarques données par les apprenants sont pertinentes, ce qui signifie qu'ils sont conscients de leurs lacunes et ils ont appris à travers les exposés présentés que ce soit en phase de compréhension de l'oral ou en phase de production orale, à travers les remarques données. Lafontaine (2007 : 20) dit à ce propos : « *Même si tous les élèves n'ont pu réaliser des productions orales ou des activités orales formatives en modelage total, ils ont quand même appris à l'aide des retours fréquents effectués des traces vidéo conservées, de l'engagement et de la construction dialogique crée* ».

Les apprenants apprennent de manières multiples par la production en pratiquant la langue, par reproduction, en observant et en imitant les tiers ou par expérimentation.

En ce qui concerne les étudiants ayant exposé leurs travaux en début de séquence et sans enseignement, nous avons constaté une nette amélioration lors de la deuxième présentation surtout au niveau de la compétence linguistique volet voix (voix portante, bonne articulation, bonne intonation) , la compétence discursive (respect des étapes de l'exposé) et compétence communicative (prise en charge de l'auditoire par le regard, les gestes et utilisation des supports audio-visuels). Pour ce qui est de la compétence linguistique, malgré la richesse du lexique et l'emploi des procédés explicatifs, certains étudiants ont des problèmes de langue surtout au niveau de la morphologie, l'accord des genres et les accords du nombre, au niveau de la conjugaison et même au niveau de la construction des phrases. Nos étudiants se rendent compte de leurs problèmes de langue, ils les ont signalés dans leurs fiches réflexives. En effet, à la fin

de chaque séquence, chaque étudiant était appelé à remplir une fiche réflexive. Cette dernière est considérée comme une étape très importante dans l'enseignement/ apprentissage de l'oral par Dumais et Lafontaine (2014 : 14) car elle permet aux apprenants de faire le bilan de leurs apprentissages. (Fiche réflexive voir annexe)

Nous avons analysé les fiches de nos apprenants ayant participé à la mise à l'épreuve et nous avons constaté les points suivants que nous allons résumer ainsi :

- La première question :

La majorité des étudiants est parvenue à donner une définition personnelle de l'exposé oral, citons à titre d'exemple :

« Faire un exposé oral, c'est présenter le résultat d'un travail de recherche sur un sujet donné »

« C'est l'intervention orale à un auditoire, lui transmettre et lui expliquer des informations. Cette intervention demande une bonne préparation du contenu et de la structure, avec une prise de considération du public, regard, voix… »

« C'est une brève présentation d'un thème oralement, en regardant le public et en évitant les feuilles écrites »

« L'exposé oral est un travail de recherche bref, il contient plusieurs règles de présentation que le présentateur doit suivre »

Il est vrai que certaines définitions sont mal construites mais les apprenants ont cité les éléments clés pour réussir un exposé.

- La deuxième question :

Qu'est- ce que je retiens de cette séquence sur l'exposé oral ? Qu'est- ce que j'ai appris ?

A partir des réponses données, nous avons remarqué que les étudiants ont appris beaucoup de connaissances sur cet objet d'enseignement/ apprentissage. Nous allons citer dans ce qui suit quelques connaissances :

« J'ai appris beaucoup de choses, quand je présente mon exposé oral, je dois maitriser le thème que j'ai choisi, je dois aussi suivre les règles de présentation (regard, langue correcte, suivre le plan…) et pour réussir mon exposé, je dois utiliser les procédés explicatifs et utiliser le matériel adéquat (data show, images…)

« J'ai appris comment présenter un exposé, comment suivre les étapes d'un exposé, comment parler devant le public, comment faire comprendre à mes camarades des notions et comment éviter le stress »

Ce que je retiens de cette séquence, c'est que avant je ne savais pas c'est qu'est un exposé et comment le présenter. A partir de cette séquence, j'ai appris que je dois respecter les règles de l'exposé : formule d'ouverture, saluer le public… »

Les réponses des étudiants révèlent que cette séquence d'enseignement a donné ses fruits car ils ont appris de nouvelles notions relatives à la présentation de l'exposé oral.

- Question 3 :

Comment pourrais-je mettre en pratique les apprentissages issus de cette séquence dans mes prochaines prises de parole ?

Nous avons constaté à partir des réponses données que les étudiants savent comment transférer leurs apprentissages dans d'autres situations de communications, dans d'autres exposés, dans des conférences, etc. Voici quelques exemples tirés de leurs fiches :

« Je peux exposer des travaux sans difficultés dans d'autres modules »

« A partir de cette séquence, je suis apte à présenter d'autres travaux de façon correcte sans avoir peur, dans une conférence, dans une journée d'étude… »

« Je vais mettre en pratique tout ce que j'ai appris dans cette séquence dans d'autre situations de communication, je vais les utiliser dans d'autres exposés et cela m'aide à présenter mon mémoire et peut être dans des réunions, des colloques ou des symposiums ».

- Question 4 :

A la suite de cette séquence, je me suis rendu compte que je dois travailler ceci sur l'exposé :

A partir des réponses données, nous avons relevé que le problème de langue est le plus récurrent dans les fiches réflexives des étudiants. Ces derniers reconnaissent avoir des lacunes au niveau de la langue. Nous l'avons même constaté dans leurs écrits. Commençons d'abord, par citer quelques exemples de leurs propos, ensuite, relever quelques erreurs dans leurs écrits :

« Les choses que je dois encore travailler est d'éviter les fautes orales »

« je dois revoir ma conjugaison, lire et écouter en français pour améliorer mon niveau de langue »

« Il faut métrisé la langue car elle joue un rôle très important dans l'exposé »

« Dans mon exposé, j'ai fais beaucoup des erreurs de langue donc je dois travaillé pour ne pas tombé dans mes fautes »

« Je vais améliorer mon niveau aux expression orale, je vais corriger mes fautes avec une considération pour présenter un exposé bien comme il faut, faire beaucoup des efforts »

D'autres éléments ont été soulevés par les apprenants concernant cette quatrième question à savoir : se détacher de sa feuille lors de la présentation, éviter le stress, savoir répondre aux questions.

En somme, la fiche réflexive a un double objectif, d'une part, elle a permis aux apprenants de s'auto-évaluer , d'autre part, elle nous a permis de dresser un bilan d'apprentissage sur l'objet d'enseignement « exposé oral ». En effet, elle nous a donné l'opportunité de collecter des informations à savoir : comment les apprenants réfléchissent sur leurs apprentissages, de voir s'ils ont appris et s'ils ont développé des compétences à l'oral, de nous orienter sur les prochaines actions à entreprendre, en pointant le doigt sur les compétences qui posent encore problème à nos apprenants.

En analysant les fiches réflexives des étudiants ayant participé à notre enquête, nous avons remarqué qu'ils ont appris des éléments importants concernant l'exposé oral. Ils

ont pu définir ce qu'est un exposé oral, les compétences à mettre en place pour le réaliser et comment réinvestir tous les éléments appris dans d'autres situations de communication. Cependant, nous avons constaté que les étudiants ont des difficultés au niveau de la langue, autrement dit, la compétence linguistique pose problème chez eux. Cette dernière est très importante dans le développement de la compétence orale des apprenants. A cet effet, nous recommandons une prise en charge de cette compétence de la part des enseignants et de la part des apprenants. Certes l'enseignant de l'oral peut corriger les erreurs des apprenants lors de leurs interventions, il peut de temps en temps recourir aux ateliers formatifs ou à l'enseignement ponctuel (voir chapitre 2) pour pallier leurs insuffisances mais vu le volume horaire dédié à l'enseignement de l'oral, il ne peut pas programmer des cours de langue, il doit donc se concerter avec les enseignants qui assurent la matière grammaire de la langue d'étude ainsi que la matière compréhension et production de l'écrit, discuter des difficultés qu'éprouvent nos étudiants en langue, analyser leurs besoins et élaborer des programmes d'enseignement. L'apprenant quant à lui doit apprendre en autodidaxie, il doit participer à son apprentissage et il doit déployer des efforts considérables pour améliorer son niveau en langue.

La mise en application de cette séquence d'enseignement (exposé oral) nous a permis de constater que les apprenants ont développé leurs compétences en compréhension et en expression orale. En effet, nous avons constaté une nette amélioration au niveau de ces deux compétences. De plus, l'enseignante chargée de cette mise à l'épreuve a reconnu l'efficacité de la démarche d'enseignement préconisée.

A partir de ce constat, nous confirmons nos hypothèses émises à savoir que : l'oral doit être considéré comme objet d'enseignement/ apprentissage, une démarche de modélisation de l'oral s'avère nécessaire, L'entrainement à des situations variées de communication et de pratique de l'oral sont indispensables pour développer la compétence à l'oral des étudiants.

Conclusion générale

La compétence orale a longtemps été considérée comme la grande absente et comme le parent pauvre de la didactique, nous avons pu constater que depuis une vingtaine d'années, les chercheurs s'y intéressent de plus en plus. En effet, plusieurs recherches ont été effectuées dans le domaine de l'oral, de plus, des modèles didactiques d'enseignement de l'oral ont vu le jour, le modèle de Dolz et Schneuwly (1998), le modèle didactique de Lafontaine (2001), les ateliers formatifs de Lafontaine et Dumais (2014).

Les recherches réalisées dans le domaine de l'oral montrent bien que la compétence orale fait partie intégrante de la compétence de communication. L'enjeu de prendre en charge l'enseignement de l'oral du primaire à l'université s'impose, vu son importance dans le développement de la compétence de communication.

En dépit de cette avancée dans la prise en considération de l'oral, les apprenants éprouvent des difficultés à comprendre et à s'exprimer à l'oral et les enseignants se sentent découragés pour faire face aux problèmes rencontrés par les apprenants notamment en l'absence d'une démarche d'enseignement/ apprentissage de l'oral.

A la lumière de ces constats, nous avons élaboré cette recherche sur l'enseignement/ apprentissage de l'oral à l'université afin de développer la compétence orale chez les apprenants et d'aider les enseignants dans leurs pratiques d'enseignement de l'oral.

Pour mener à bien notre recherche, nous avons construit notre travail autour de cette question centrale : Pourquoi nos étudiants ont-ils des difficultés à comprendre et à s'exprimer à l'oral ? Comment élaboré une didactique d'enseignement/ apprentissage de l'oral appropriée ?

Pour répondre à cette question nous avons émis les hypothèses suivantes :

1. Se trouvant en insécurité linguistique, les étudiants n'osent pas parler à l'oral de peur de commettre des erreurs. De ce fait, ils ne s'engagent pas aisément dans une interaction orale parce qu'ils ont des représentations négatives sur l'oral (production et compréhension) qui bloquent leur apprentissage et affectent leur compétence.

2. La formation des enseignants à l'oral est lacunaire. Ces derniers considèrent l'oral comme évaluation et non pas comme objet d'enseignement / apprentissage.
3. Vu l'absence de formation des enseignants de l'oral et les difficultés rencontrées par les étudiants en compréhension et en production, une démarche de modélisation de l'enseignement/apprentissage des objets de l'oral s'avère nécessaire.
4. A partir de cette démarche de modélisation, l'entrainement des étudiants à des situations variées de communication et de pratique de l'oral est indispensable pour développer la compétence à l'oral des étudiants.

La méthode de recherche que nous avons adoptée afin de réaliser notre thèse repose sur l'interaction entre la théorie et la pratique. En effet, nous avons divisé notre travail en deux parties.

La première partie est composée de trois chapitres. Ces derniers constituent le cadrage théorique dans lequel s'inscrit notre sujet d'étude. Nous avons donc éclairé certains concepts relatifs à l'oral, nous avons pris appui sur cette partie pour analyser notre corpus, afin de mettre en place un dispositif d'enseignement / apprentissage de l'oral.

Quant à la deuxième partie, nous avons consacré notre travail d'investigation au milieu universitaire et nous avons mis l'accent sur l'enseignement de langue française en général et l'enseignement de l'oral en particulier. Ce dernier constitue l'objectif central de notre thèse.

Nous avons fondé notre travail sur des hypothèses. Pour les confirmer ou les infirmer, nous avons eu recours à plusieurs méthodes de recueil de données et d'analyse, à savoir : analyse des canevas d'enseignement de l'oral à l'université, questionnaires destinés aux étudiants, aux enseignants de l'oral et aux enseignants du département de français, activités expérimentales de compréhension orale destinées aux étudiants, suivies d'un entretien juste après la passation des activités et une mise à l'épreuve d'une séquence d'enseignement.

Bien que nous nous soyons heurtée à des obstacles pour récolter les données indispensables de recherche, nous avons pu recueillir un corpus important qui nous a permis de sonder profondément un état des lieux de l'enseignement de l'oral.

En premier lieu, nous avons analysé les canevas d'enseignement avant et après la réforme de l'enseignement universitaire afin de situer le statut de l'enseignement de l'oral à l'université ainsi que les programmes et les activités proposés par les concepteurs.

En deuxième lieu, nous avons administré un questionnaire de type sociolinguistique aux étudiants de première année licence de français afin de nous renseigner finement sur leurs pratiques du français et sur leurs représentations à l'oral.

En troisième lieu, nous avons mené des enquêtes auprès des enseignants de l'oral qui prennent en charge la matière « compréhension et expression orale » ainsi que les enseignants qui assurent les cours et les travaux dirigés dans le département de français. Grâce aux deux questionnaires nous avons dressé un tableau clair et précis des pratiques de l'enseignement de l'oral ainsi que les perceptions issues de notre cadre théorique : types d'activités, types d'évaluation, démarches didactiques, matériel didactique, représentations et difficultés rencontrées.

En quatrième lieu, nous avons établi un bilan de compétences des étudiants de première année licence de français en matière de compréhension de l'oral. Le test que nous leur avons soumis est composé de 9 activités, élaborées à partir de supports authentiques divers (poème, chanson, flash d'information, exposé, extrait d'un film, reportage, interview). Nous avons fait suivi les activités expérimentales par une entrevue afin d'analyser les attitudes des étudiants juste après la passation des activités et comprendre la nature de leurs difficultés en cette compétence.

Nous résumons les principaux résultats de notre travail d'investigation :

En analysant les programmes d'enseignement du socle commun de licence, en l'occurrence la matière « compréhension et expression orale », nous avons constaté qu'ils ne sont pas détaillés et ne sont pas explicités. Ils ne présentent ni les objets

d'enseignement de l'oral, ni la démarche didactique, ni la manière d'évaluer les apprentissages.

L'enquête et les expériences menées auprès des étudiants, à savoir principalement le questionnaire et les activités expérimentales, ont clairement montré qu'ils éprouvent des difficultés à comprendre et à s'exprimer à l'oral. Les résultats sont globalement concluants.

Pour ce qui est de la compréhension orale, 68.85% des étudiants considèrent que leur niveau d'auditeur est au dessous de la moyenne. Quant à l'expression orale, 83.61% des étudiants trouvent que leur niveau est insuffisant.

D'une part, les réponses au questionnaire montrent que les étudiants n'ont pas encore acquis les compétences leur permettant de comprendre et s'exprimer à l'oral sans difficulté, essentiellement en raison du manque de pratique et d'exposition à la langue en dehors des cours : 42.62% utilisent rarement le français dans la communication et 11.48% ne l'utilisent jamais, 50.82% utilisent rarement les ressources audio visuelles en français et 59.2% lisent rarement en français. D'autre part, les résultats des activités expérimentales nous ont permis de constater les problèmes éprouvés par les apprenants à comprendre l'oral, l'entretien nous a permis d'appréhender davantage les causes de ces difficultés et les représentations négatives des étudiants sur l'oral. La plupart des étudiants considèrent que les activités de compréhension de l'oral sont difficiles et qu'ils n'ont pas pu répondre à la majorité des questions. Ils imputent ces difficultés à plusieurs raisons à savoir :

- Absence de stratégies leur permettant d'accéder au sens d'un discours oral : en effet, les étudiants n'ont pas reçu d'enseignement explicite des stratégies d'écoute pour pouvoir comprendre l'oral sans difficulté.
- Connaissances linguistiques limitées (phonétique, morphosyntaxe, lexique)
- Le problème au niveau de la mémoire à court terme.

  Il existe une relation étroite entre la compétence linguistique et la mémoire à court terme, en effet, les connaissances linguistiques limitées de l'auditeur influent sur sa mémoire à court terme.

- Manque d'entraînement à l'écoute, en effet, les étudiants éprouvent des difficultés à comprendre un discours oral par manque d'entraînement à l'écoute. Comme le dit E. Lhote (1995) : *« on n'entend, on ne reconnaît que ce qu'on a l'habitude d'entendre et de reconnaître »*.
- Les caractéristiques textuelles de l'oral (comme le débit rapide) influent sur la compréhension orale. Pourtant, il appartient aux apprenants de s'entrainer à l'écoute, en écoutant différents types de discours dont les paramètres textuels sont variés (débit, accent, etc.). Cet entrainement permet de développer leurs capacités à comprendre l'oral.
- Les connaissances socioculturelles : en effet, pour assurer la compréhension du message, il faut aussi partager les mêmes règles socio-culturelles que son locuteur.
- L'affectivité renvoie aux attitudes, aux émotions, et à la confiance en soi. Tous ces facteurs influent sur l'apprentissage de la langue étrangère. Plusieurs chercheurs ont montré que les apprenants sont souvent négatifs et sévères lorsqu'il s'agit d'évaluer leurs propres capacités en compréhension orale. Ils se découragent devant le premier mot inconnu, et se désintéressent, alors, de l'écoute du texte. Il est donc nécessaire de les rassurer, en les aidants à mettre en œuvre des stratégies d'écoute, pour surmonter leurs difficultés.
- Le manque d'attention des étudiants, la distraction de la part de l'auditeur entrave l'activité de la compréhension orale.

Il nous a été donné de constater que les étudiants ont des difficultés à s'exprimer à l'oral. Leurs propos témoignent ce constat. Ils ont soulevé plusieurs points ayant une relation avec le facteur psychologique (peur de prendre la parole en public, peur de commettre des erreurs et d'être jugé), les représentations (l'oral est difficile), le manque de pratique de l'oral dans différentes situations de communication, ainsi que les problèmes de langue et problème de structure (conjugaison, syntaxe, lexique, etc.)

L'enquête de terrain menée auprès des enseignants montre aussi bien que les apprenants ont des difficultés à comprendre et à s'exprimer à l'oral. En effet, les

enseignants jugent que le niveau des apprenants est insuffisant dans les deux habiletés. 67.50% des enseignants du département de français estiment que le niveau de leurs étudiants à l'oral est faible, 83.33% des enseignants de l'oral situent le niveau de leurs apprenants entre « faible » et « moyen ». Les raisons de ces difficultés sont similaires à celles citées par les apprenants et se résument ainsi :

- Manque de pratique et manque d'exposition à la langue
- Absence de prise en charge de l'oral dans l'enseignement pré-universitaire.
- Absence des pré-requis nécessaires pour apprendre la langue en général et l'oral en particulier.
- Absence des séances consacrées à la compréhension de l'oral
- Les apprenants ont des compétences limitées (compétence linguistique, compétence discursive et compétence communicative) leur permettant de comprendre et s'exprimer à l'oral sans difficulté.

Même si les enseignants reconnaissent l'importance accordée à l'enseignement de l'oral, la plupart d'entre eux méconnaissent son enseignement. En effet, la majorité des enseignants interrogés ne considèrent pas l'oral comme objet d'enseignement.

A partir des résultats obtenus au terme de cette thèse, nous avons apporté des éléments de réponses aux questions que nous avons posées au début de notre recherche. En effet, nous avons mis en place une démarche de modélisation d'enseignement/ apprentissage de l'oral prenant en charge la compréhension et l'expression orale afin d'améliorer la compétence des apprenants à l'oral et d'aider les enseignants dans leurs pratiques d'enseignement de l'oral.

Nous avons testé sur le terrain une séquence d'enseignement de l'oral (exposé oral). Nous avons constaté une nette amélioration des étudiants au niveau des deux compétences. De plus, l'enseignante chargée de cette mise à l'épreuve a reconnu l'efficacité de la démarche d'enseignement préconisée. Ce qui en effet, a contribué d'une part, au développement de la compétence orale des apprenants et d'autre part, à donner à l'enseignante l'éclairage théorique et pratique qui faisait défaut à son action pédagogique de l'enseignement de l'oral.

En somme, les principaux résultats sont conformes aux hypothèses émises dans notre introduction.

Notre travail est loin d'être exhaustif et nous n'avons aucune prétention à la généralisation des résultats obtenus. En effet, le nombre restreint des participants avec un terrain d'analyse circonscrit au département de français de l'université de Médéa, la mise à l'épreuve d'une seule séquence d'enseignement constituent à notre avis des limites qui n'ont pas permis d'approfondir et d'élargir le champ de notre travail de recherche. Ces résultats gagneraient à être amendés et renforcés par d'autres travaux recherches.

En dépit de ces réserves, nous espérons avoir clarifié certaines notions et démarches de l'enseignement/ apprentissage de l'oral. Nous souhaitons que nos résultats trouvent une application dans le domaine de la didactique de l'oral et que d'autres ouvrent des voies à de recherches futures.

Dans le cadre de nouvelles recherches, il serait pertinent :

- De mettre à l'épreuve les autres séquences d'enseignement proposées dans notre dispositif.
- De diversifier l'échantillon, et de s'intéresser à d'autres départements de français et à l'enseignement de l'oral dans d'autres approches (FOU), comme le souligne : L. Lafontaine (2005 :108) : *« A l'aube de la réforme de l'éducation, la maîtrise de la langue orale et une solide formation en didactique de l'oral sont au cœur du développement des compétences transversales et doivent inévitablement faire partie de la formation initiale de toute discipline.»*
- Mettre en place une plate forme de formation de l'oral en ligne. Elle permettrait d'une part de développer l'autonomie de l'apprenant et d'autre part, elle constituerait un forum de dialogue pour les enseignants ayant pour objectif la collaboration, le partage et la discussion autour des nouvelles méthodologies de l'enseignement en général et celles relatives à l'oral en particulier.

BIBLIOGRAPHIE

ARMENGAUD. F. (1999). *La pragmatique*, collection « Que sais-je ? » 4ème édition Paris, PUF.

ASSELAH-RAHAL, S et BLANCHET, PH. (2007). *Plurilinguisme et enseignement des langues en Algérie*. Fernelemont, E.M.E.

AUDIGIER, F. CRAHAY, M et Dolz, J (Ed.) (2006). *Curriculum, enseignement et pilotage*, De Boeck

BAILLY.D. (1998). *Les mots de la didactique des langues*. Ophrys

BEAU, D. (2002). *La boite à outils du formateur*, Paris, éditions d'organisation.

BEDJAOUI. N (2010). L'insécurité linguistique et son influence sur l'apprentissage et l'acquisition du Français en Algérie. En ligne : http://fll.univ-biskra.dz/images/pdf_revue/pdf_revue_06/bedjaoui%20nabila.pdf consulté le 12/04/2014

BARKAT, M. et LEFRANC, Y. (1997). *La boîte à outils de l'assistant de français au Royaume-Uni*. Londres : Ambassade de France.

BENHOUHOU. N (2013). Cours de didactique générale. En ligne, https://www.fichier-pdf.fr/2013/12/07/cours-didactique-generale-benhouhou-bouzareah/ consulté le 15/11/2014

BENMESBAH, A. (2003). « Algérie : Un système éducatif en mouvement ». *Le français dans le monde*. N° 330.

BERARD, E. (1991).*L'approche communicative. Théories et pratiques*, Paris, Clé International

BERGERON, R. (2000). « Pour un apprentissage réussi de l'oral en classe ». *Québec français*, N° 118 (été), p. 30-33.

BERTOCCHINI. P et EDVIGE. G (2008). *Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE*. Ed, CLE International.

BERTHOUD, A.C et PY, B. (1993). *Des linguistes et des enseignants*. Berne, Edition scientifiques européennes.

BOGAARDS, P. (1988). *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*. Paris: Crédif, Hatier, coll. « L .A.L »

BOLTON.S (1987). *Evaluation de la compétence communicative en langue étrangère*. Paris : Crédif, Hatier, coll. « L .A.L »

BOSMAN, C, GERARD, FM et ROEGIERS, X (2000). *Quel avenir pour les compétences*? Paris- Bruxelles, De Boeck

BOUGUERRA, T. (1991). *Didactique du français langue étrangère dans le secondaire algérien*, Alger : office des publications universitaires.

BOYER, H. et BULZBACH, M. et PENDANX, M. (1990).*Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*, Paris, Clé International.

CAILLER.J (2002). Apprendre à l'oral entre pairs, en ligne : http://eduscol.education.fr/cid46402/apprendre-a-l-oral-entre-pairs.html consulté le 15 mai 2013

CAMPANALE, F. (2001). « Quelques éléments fondamentaux sur l'évaluation ». [Page Web]. Accès : http://www.grenoble.iufm.fr/departe/shs/campeval/campeval.pdf [20.07.2012].

CARETTE, E. (2001). « Mieux apprendre à comprendre l'oral en langue étrangère ». *Dans le Français dans le Monde. Recherches et applications*. Janvier 2001. CRAPEL. Paris : CLE International. p128-132.

CARTON, F (1995). « L'apprentissage différencié des quatre aptitudes », *Vebrum*, p63-74

CARTON, F (Coord) (2001). « Oral : variabilité et apprentissages ». *Le français dans le monde, Recherches et applications.*

CAUBET. D (1998). « Alternance de codes au Maghreb, pourquoi le français est-il arabisé? » in *Plurilinguisme, alternance des langues et apprentissage en contextes plurilingue*s, N°14.

CHARBONNEAU, J. et OUELLET. L (2007). « Regard sur la communication orale en français, langue d'enseignement au secondaire dans le programme de formation de l'école québécoise» In *La didactique du français oral au Québec: Recherches actuelles et applications dans les classes*, sous la dir. de G. Plessis-Bélair, L, Lafontaine et R. Bergeron, p. 141-159, Québec: Presses de l'Université du Québec.

CHARLIER, P (2003). « Elaborer une description de fonction et un profil de compétence ». *Séminaire de formation et de réflexion*. BIEF.

CHISS, J.L. (2003). « Didactiques de l'oral ». *In Actes du colloque de la Direction de l'enseignement scolaire (DESCO)*. Montpellier. http://eduscol.education.fr/cid46413/sommaire.html

CORNAIRE, C. et GERMAIN, C. (1998). *La compréhension orale*, Paris, Clé International.

CORSAIN, M. GRANDET, E et PARIZET M- L. (2006). *Activités pour le Cadre Européen de Référence, Niveau B1*, Paris, Clé International.

CORSAIN, M . GRANDET, EMINEMI, E et RAINOLDIN, M. (2009). *Activités pour le Cadre Européen de Référence, Niveau B2*, Paris, Clé International.

CORTIER, C et BOUCHARD, R (coord) (2008) « Quel oral enseigner, 50 ans environ après le français fondamental ?». IN *Le français dans le monde, recherches et application*, n°43, CLE International, FIPF

CORTIER, C., PARPETTE, C. (2006) « De quelques enjeux et usages historiques du Français fondamental », *In Documents SIHFLES, 36*. En ligne : https://dhfles.revues.org/1178

CORTIER. C (2016). *« L'oral - les oraux : des parlers aux pratiques langagières et aux genres discursifs disciplinaires. Approche(s) sociodidactique(s) ».* En ligne : http://www.afef.org/blog/post-compte-rendu-de-la-rencontre-dybat-enseigner-l-oral-y-du-29-mars-2r16-p1664-c19.html.

COSTE, M : « Textes et documents authentiques au niveau 2 »in *Le français dans le monde* n°73, p.90.

COSSU. Y (1998). *L'enseignement de l'anglais*. Nathan

COURTILLION, J (2002). *Elaborer un cours de FLE*, Hachette.

CUQ, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* Paris. Clé International

CUQ, J.P et GRUCA, I. (2002). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. PUG

CYR, P. (1998). *Les stratégies d'apprentissage*, Paris, Clé International.

DABENE, L. (1997). « L'image des langues et leur apprentissage », M. Matthey (Ed), p 19-23 Neuchâtel : IRDP Editeur.

DEFAYS, J.M et DELTOUR, S (2003). *Le français langue étrangère et seconde : enseignement et apprentissage*. Belgique : Sprimot.

DEMARGERIE, Ch et PORCHER, L. (1981). *Des Médias dans les cours de langues*, édition Fernand Nathan.

DE LANDSHEERE, V. (1988) *faire réussir, faire échouer la compétence minimale et son évaluation*, Paris, PUF

De PERETTI, A. (1986). *Recueil d'instruments et de processus d'évaluation formative* (Vol. 1). Paris : INRP

DESMONS.F et al. (2005). « *Enseigner le FLE; Pratiques de classe »*. Paris: Belin.

DUBOIS.J et Al, (1994*) dictionnaire de la linguistique*, Paris : Larousse

DOLZ, J. (2003). « Les recherches sur l'oral en didactique du français : questions épistémologiques », *In : Questions d'épistémologie en didactique du français (LM/LS/LE) Textes réunis par M. Marquillo Larruy*, Université de Poitiers 2001. P. 194.

DOLZ, J. (2003). « Récit d'élaboration d'une séquence : le débat public », In *Didactiques de l'oral. Actes de la DESCO (Direction de l'enseignement scolaire)*, Montpellier.

DOLZ, J. et SCHNEUWLY, B (1998). *Pour un enseignement de l'oral*. Paris. ESF

DOUTRELOUX, J.-M. (1989). *Prise en charge et évaluation de l'oral au primaire.* Sherbrooke: Éditions du CRP.

DUBOIS. J, GIACOMO. M, GUESPIN. L et al. (1994). *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*. Larousse.

DUMAIS.C (2011). L'évaluation de l'oral par les pairs : pour une inclusion réussie de tous les élèves. *Vie pédagogique*, 158, p 59- 60

DUMAIS. C et R.BERGERON (2012). « Comprendre des textes à l'oral et à l'écrit ». *Québec français*, 164, p 52-53.

DUMAIS .C (2012). « L'enseignement explicite des stratégies d'écoute ». *Québec français*, 164, p 57-58.

DUMAIS, C et RAYMOND.N (2012). « Des ressources pour enseigner l'oral ». *Québec français*, 165, p 57-58.

DUMAIS, C. (2012). « Vers une progression des objets d'enseignement de l'oral qui s'appuie sur le développement des élèves ». Dans R. Bergeron et G. Plessis- Bélair (Dir). *Représentations, analyses et description du français oral, de son utilisation et son enseignement au primaire, au secondaire et à l'université.* (P. 19-34). Côte Saint-Luc : éditions Peijac.

DUMAIS, C, RAYMOND, N et Murielle, D (2014). « Enseigner des stratégies d'écoute de façon explicite pour une immersion réussie. *Le journal de l'immersion de l'ACPI,* 36 (1), p 46-48.

DUMAIS .C (2015). « L'évaluation formative pour permettre le développement de la compétence à communiquer oralement». *Québec français*, 175, p .6-8.

DUMAIS, C. (2015). « Une typologie des objets de l'oral pour la formation initiale et continue des enseignants». Dans R. Bergeron, C. Dumais, R. Harvey et R. Nolin (Dir). *Didactique du français oral du primaire à l'université.* (P.29-52). Côte Saint- Luc : éditions Peijac.

DUMAIS, C. (2015). « Les fondements d'une taxonomie du développement de la langue orale : un modèle pour développer les compétences à l'oral et en littératie des élèves de 6 à 17 ans. Dans L. Lafontaine et J.Pharand (Dir.) *Littératie : vers une maitrise des compétences dans divers environnements* (p.87-111). Québec : Presse de L'Université du Québec.

DUPLESSIS, P. (2006). « Un référentiel pour former, un curriculum pour enseigner », *in FADBEN, Information et démocratie : formons nos citoyens ! Actes du 7ème congrès des enseignants documentalistes de l'éducation nationale*, Nice 8-10 avril 2005, Nathan.

http://lestroiscouronnes.esmeree.fr/didactique-information/un-referentiel-pour-former-un-curriculum-pour-enseigner, Consulté le 24 novembre 2016

FIJALKOW. J (1995) . Savoir lire : didactique déclarative, procédurale, contextuelle https://spirale-edu-revue.fr/IMG/pdf/5_FIJALKOW_Spi15.pdf *SPIRALE - Revue de Recherches en Éducation* - 1995 N° 15 (121-146) consulté le 12/04/2014

FISHER. J- P (1998). La distinction procédural/déclaratif : une application à l'étude de l'impact d'un "passage du cinq" au CP, en ligne, http://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1998_num_122_1_1139 consulté le 23 novembre 2010

GALISSON, R. (1980). *D'hier à aujourd'hui la didactique générale des langues étrangères*, Paris, Clé International.

GALISSON, R. (1983). *Des mots pour communiquer*, Paris, Clé International.

GALISSON, R., COSTE, D. (Dir.), (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris, Hachette.

GAONAC'H, D (coord.) (1990). Acquisition et utilisation d'une langue étrangère. L'approche cognitive, *Le français dans le monde. Recherches et applications*, Paris : Hachette. (134-146) et (182- 191)

GAONAC'H, D et LARIGAUDERIE, P (2000). *Mémoire et fonctionnement cognitif : la mémoire de travail*, Paris : Armand Colin

GARCIA-DEBANC, C (1999). « Évaluer l'oral ». *Pratiques*, n°.103/104 (novembre), p. 193-212.

GERMAIN, C. (1993). *Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire,* Paris, Clé international.

GIRARD, D. (1985). *Enseigner les langues, méthodes et pratiques*. Paris, Bordas.

GRANDCOLAS (1980). « La communication dans la classe de langue étrangère », *le français dans le monde N°* 153 p : 53- 57.

GREMMO, M.J. et HOLEC, H (1990). « La compréhension orale : un processus et un comportement ». I*n Le Français dans le monde*, février –mars.

GROSJEAN.C http://www.ac-nancy-metz.fr/enseign/languesLP/allemand/Profs/Docs/Oral/COral1.htm consulté le 12 décembre 2012

HADJI. C (1993). *L'évaluation, règles du jeu des intentions aux outils*, Paris : ESF

HALTE, J.F. (2005). « Intégrer l'oral. Pour une didactique de l'activité langagière ». In J.-F Halté, & M. Rispail. (Eds.). p.11-31

HALTÉ, J-F et RISPAIL. M (2005), *L'oral dans la classe (compétences, enseignement, activités)*, Paris, L'Harmattan.

HARRIS, V. et al. (2002). *Aider les apprenants à apprendre: à la recherche de stratégies d'enseignement et d'apprentissage dans les classes de langues en Europe,* Strasbourg, Edition du Conseil de l'Europe.

HOLEC, H. (1999). «Des documents authentiques pourquoi faire ?». *In Mélanges Pédagogiques CRAPEL,* université Nancy2.

HYMES, D.H. (1984). *Vers la compétence de communication*, Paris, Hatier.

ISHIKAWA. F (2009). « Impact des motivations sur le développement de la L2 en interaction didactique : représentations en français langue étrangère ». *In Lidil n°40,* pp 49-69.

JULIE. K (1998). *Enseigner l'anglais*, Paris, Hachette Education, profession enseignant.

KADI, L., MABROUR. A.,MILED. M., (2016). Rapport sur « Le français dans l'enseignement supérieur au Maghreb : Etat des lieux et propositions ». AUF, mars. http://www.bibliotheque.auf.org/doc_num.php?explnum_id=887 consulté le 30 septembre 2016.

KADIK, Dj., YAAGOUB, L., GADA, M., BOUASLA, B (2013). « Pour un enseignement/ apprentissage du FOU : le cas des étudiants des filières scientifiques à l'université de Médéa ». In *Didactiques 3*, 91-109.

KADIK, Dj. (Dir), DAHOU, F., YAAGOUB, L., GADA, M., BOUASLA, B (2015). *Le français sur objectifs universitaires dans les filières technologiques.* Education et formation : DGRSDT/ CRASC

KOBER-KLEINERT, C. PARIZET, M-L et POISSON- QUINTON, S. (2007). *Activités pour le Cadre Européen de Référence, Niveau C1-C2*, Paris, Clé International.

LAFONTAINE, L. (2000). « L'enseignement de l'oral en classe de français: une passion à vivre et à découvrir ». *Québec français,* N° 18 (été), p. 42-44.

LAFONTAINE, L (2001). *Elaboration d'un modèle didactique de la production orale en français langue maternelle et secondaire*. Thèse de doctorat en éducation, université du Québec à Montréal.

LAFONTAINE, L (2005). « La place de la didactique de l'oral en formation initiale des enseignants de français langue d'enseignement au secondaire ». IN *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, vol. 8 N° 1, pp95, 109

LAFONTAINE, L (2007). *Enseigner l'oral au secondaire.* Montréal, Chenelière Education.

LAFONTAINE, L. et PREFONTAINE, Cl. (2007). « Modèle didactique descriptif de la production orale en classe de français langue première au secondaire ». *Revue des sciences de l'éducation, volume 33 numéro(1),* p.47-66.

LAFONTAINE, L et MESSIER, G. (2009). « Représentation de l'enseignement et de l'évaluation de l'oral chez des enseignants et des élèves du secondaire en français langue d'enseignement ». *Revue du nouvel Ontario*, 34, p. 119-144.

LAFONTAINE, L (2011). *Activités de production et de compréhension orales. Présentation des genres oraux et exploitations de documents sonores*. Montréal, Chenelière Education.

LAFONTAINE, L et DUMAIS.C (2014). *Enseigner l'oral c'est possible ! 18 ateliers formatifs clés en main*. Montréal, Chenelière Education.

LAURET, B (2008). « Mettre en place un entraînement phonétique ». *Le français dans le monde* n°359, pp 30-31

LEBRE PEYTARD, M. (1990). *Situations d'oral*, Paris, Clé International.

LEGENDRE, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin.

LHOTE, E (1995). *Enseigner l'oral en interaction –Percevoir –Ecouter –comprendre*, Paris, Hachette.

LORCA, R (2008). « Parole, rythme et mouvements ». *Le français dans le monde* n°359, p 29-30

LUSSIER, D. & TURNER C.E. (1995). *Le point sur l'évaluation en didactique des langues*. Québec : Centre Éducatif et Culturel.

MACKEY, W.F (1972) *Principe de la didactique analytique, Analyse scientifique de l'enseignement des langues*, Paris, Didier

MEIRIEU, P. (1988). *Apprendre…oui mais comment* ? Paris : E.S.F.

MEIRIEU, P. (1996). *Quelle pédagogie pour quelle école ?*, ESF, Paris, 10ème édition

MESSIER, G. 2004. *Enseignement/apprentissage de l'oral en classe de français langue d'enseignement au secondaire: mise en œuvre d'un modèle didactique.* Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Montréal, Montréal, 167 p

MILED, M. (2005). « Un cadre conceptuel pour l'élaboration d'un curriculum selon l'approche par compétences ». *La refonte de la pédagogie en Algérie- Défis et enjeux d'une société en mutation,* Alger : UNESCO- ONPS

MOIRAND, S. (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris, Hachette

NISUBIRE, P. (2002). *La compétence lexicale en français langue seconde: Stratégies et activités didactiques*. Cortil-Wodon: Editions Modulaires Européennes.

NOEL-JOTHY.E et SAMPSONIS .B (2006). *Certifications et outils d'évaluation en FLE,* Paris, Hachette

NOIZET .G, CAVERNI JC (1978). *Psychologie de l'évaluation scolaire*, coll. « Pédagogie d'aujourd'hui », Paris : PUF

OUTALEB-PELLE. A (2014) : « L'impact des attitudes et représentations ses langues sur l'enseignement. Le cas du français en Algérie ». En ligne : http://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/pdf/2014/05/shsconf_cmlf14_01060.pdf

PAQUAY, L (2002). « L'évaluation des compétences : nécessités, facettes, questionnement ». In PAQUAY, L., CARLIER, G., COLLES, A.M « L'évaluation des compétences chez l'apprenant, pratique, méthodes et fondements ». Presse universitaire de Louvain. En ligne : www.i6doc.com, consulté 20 décembre2012.

PARPETTE, C (2008). « De la compréhension orale en classe à la réception orale en situation naturelle : une relation interrogée ». *Les cahiers de l'ACEDLE*, vol 5, N° 1, pp, 219, 232.

PELPEL, P. (2004). *Se former pour enseigner*. Paris : Dunod

PENDANX, M. (1998). *Les activités d'apprentissage en classe de langue*. Paris, Hachette.

PERRENOUD, PH. (1988). A propos de l'oral, en ligne, http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1988/1988_14.rtf

consulté le 12 mai 2012

PERRENOUD, PH. (2001). *Construire un référentiel de compétences pour guider une formation professionnelle*. En ligne, http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_33.rtf consulté le 12/05/2012

PERRENOUD, PH. (2003). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris: ESF

PERRENOUD, PH. (2006). *Dix nouvelles compétences pour enseigner*. En ligne : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_04.html consulté le 12/05/2012

PORCHER L. (1995). *Le français langue étrangère*. Hachette Education, CNDP/Ressources formation.

ROSEN. E (2005) Construction de compétences plurielles… en ligne : http://glottopol.univ-rouen.fr/telecharger/numero_6/gpl6_07rosen.pdf consulté le 12/ 12/2014

PUREN. C (2010). « L'opérateur 'inter'… et les autres ». En ligne, http://www.christianpuren.com
Conférence plénière 24 septembre 11h00-12h00 consulté le 13/05/2012

PUREN, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris : Clé International

RAYNAL, F., RIEUNIER, A. (1997). *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés.* Paris : ESF

REBOUL. O (1980). *Qu'est- ce- qu'apprendre* ? Coll. « L'éducateur », Paris : PUF

REINHARDT, C et ROSEN, E (2010). *Le point sur le Cadre européen commun de référence pour les langues*, Paris, CLE International.

ROGIERS, X. (2000). *Une pédagogie de l'intégration : compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*, Paris-Bruxelles : De Boeck

ROUX. P.Y. (2003). « De la production à l'expression » *Français dans le monde* n°327, 2003, pp/ 36-38

RIVENC, P (2003). *Apprentissage d'une langue seconde : la méthodologie* .De Boeck

RUANO BORBALON(1998). *Éduquer et former les compétences et les débats en éducation et en formation*, Paris, édition sciences humaines

SARREMEJANE, PH. (2001). *Histoire des didactiques disciplinaires* (1960-1995), L'Harmattan.

SCALLON, G, (1991). *L'évaluation formative des apprentissages*. Tome 1 : La réflexion, Québec : Presses de l'université de Laval

SCALLON, G, (2004*). L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*, Edition du Renouveau pédagogique Inc. De Boeck.

SPRINGER, C. (1996). *La didactique des langues face aux défis de la formation des adultes*. Paris, OPHRYS

STORDEUR J., (1996). *Enseigner et/ou apprendre*. Belgique, Edition De Boeck

ST-PIERRE. L. (2004). « L'habileté d'autoévaluation : pourquoi et comment la développer ? ». *Pédagogie collégiale*, vol. 18, N° 1, pp. 33- 38.

TARDIF, J. (1992) *Pour un enseignement stratégique*, Montréal, Editions logiques.

VIAU, R. (1999). *La motivation dans l'apprentissage du français*. Québec, Editions du renouveau pédagogique.

VIAL, M. (2001). *Se former pour évaluer*, Bruxelles : De Boeck Université

VIALLET. F et MAISONNEUVE. JP (1993), *80 fiches d'évaluation pour la formation et l'enseignement*, Coll « Fiches EO/FP » Paris, Les éditions d'organisation

WEBER, C (2000). « Pour une diversité d'évaluation de l'oral ». *Acte du congrès FIPF*, Paris, juillet.

WEBER, C (2004). « Didactique de l'oral ou oralité fonctionnelle ». *Actes de congrès*, de Saint-Domingue, parution juin 2004.

WEBER, C (2006) : « Pourquoi les Français ne parlent-ils comme je l'ai appris ? ». In *Le Français dans le monde*, 345, Paris, CLE International, 31-33.

WIDDOWSON, H.G (1981) *Une approche communicative de l'enseignement des langues* : LAL, Paris : Crédif/ Hatier

YAAGOUB, L (2008). *Les difficultés des étudiants de première année licence de français en compréhension orale : inventaire et remédiation*. Mémoire de magister de l'université de Médéa, Algérie.

YAAGOUB, L (2015). « Etats des lieux de l'enseignement/ apprentissage de la compréhension orale : le cas des étudiants de première année licence de français ». *Didactiques 7*, 25-44.

SITOGRAPHIE :

http://www.courscapes1.fr consulté le 12 mai 2012

http://www.edufle.net consulté le 14mai 2012

http://leplaisird'apprendre.com consulté le 15 mai 2012

http://revues.univ-nancy2.fr/melangesCrapel/ consulté le 22 juin2012

http://www.francparler.org consulté le 26 juin 2012

http://clicnet.swarthmore.edu consulté le 29 juin2012

http://www.chass.utoronto.ca/french/res/didactique/index.html
www.fdlm.org/fle/article/330/algerie.php consulté le 13 aout 2012

http://clicnet.swarthmore.edu consulté le 13 aout 2012

http://www.rfi.fr/lffr/statiques/accueil_apprendre.asp consulté le 25/08/2012

www.oasisfle.com/ecole_doctorale_algero-francaise.htm consulté le 01/09/2012

http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/Communications/lizanne-lafontaine.pdf

consulté le 13 mai 2012

http://www.lepoint.fr/ consulté le 10/09/2012

http://tecfa.unige.ch/staf/staf-k/michel/staf11/p4/mlt.html consulté le 10/09/2012

http://www.initiatives.refer.org/Initiatives-2001/_notes/sess610.htm consulté le 12 /10/2012

http://www.bibliotheque.refer.org/livre61/16101.pdf consulté le 23/11/2012

http://www.acamiens.fr/pedagogie/arrivants/accueillir/fle_fls/didactique/clarifier_notions.htm consulté le 12 /12/2012

http : //www.alsic.u.strasbg.fr/infos consulté le 14/12 2012

http://www.ceo.fipf.org consulté le 16/12/2012

http://chass.utoronto.ca consulté le 05/01/2013

http://www.cndp.fr consulté le 05/01/2013

Résumé

Le présent travail de recherche se veut une contribution dans un champ d'investigation peu exploité dans le domaine de la didactique qu'est l'enseignement/ apprentissage de l'oral. Ce dernier est considéré comme le « parent pauvre » ou « laissé pour contre » par la plupart des didacticiens. Malgré le regain d'intérêt accordé à son enseignement, ces dernières années, les enseignants trouvent encore du mal à l'enseigner et à l'évaluer et les apprenants éprouvent des difficultés à développer leurs capacités à l'oral.

Le constat que nous venons de dresser sur l'enseignement de l'oral, nous conduit d'une part, à poser cette question centrale : pourquoi les étudiants de première licence de français ont- ils des difficultés à comprendre et à produire l'oral ? Et d'autre part, de nous interroger sur ce qui se réalise concrètement dans nos classes et sur les démarches à mettre en place afin de réformer cette partie de la didactique, partie intégrante de l'enseignement/ apprentissage des langues. En effet, les objectifs tracés dans notre recherche sont les suivants : le premier objectif est d'établir un état des lieux de l'enseignement de l'oral à l'université, le second objectif est d'améliorer la compétence orale des apprenants et d'aider les enseignants à enseigner ces compétences.

Notre expérimentation a nécessité le recours à plusieurs méthodes de recueil de données à savoir : questionnaires, test, entretiens destinés aux étudiants, questionnaires et entretiens adressés aux enseignants qui prennent en charge la matière « Compréhension et Production orale », ainsi que les enseignants qui assurent les cours et les travaux dirigés dans le département de français.

Les résultats auxquels nous sommes parvenue au terme de cette étape ont clairement montré que les étudiants éprouvent des difficultés à comprendre et à s'exprimer à l'oral. Les résultats sont globalement concluants.

Pour ce qui est de la compréhension orale, 68.85% des étudiants considèrent que leur niveau d'auditeur est au dessous de la moyenne. Quant à l'expression orale, 83.61% des étudiants trouvent que leur niveau est insuffisant.

Les réponses du questionnaire montrent que les étudiants n'ont pas encore acquis la compétence à l'oral leur permettant de comprendre et s'exprimer à l'oral sans difficulté. Cette carence est assignable au manque de pratique de la langue, 42.62% utilisent rarement le français dans la communication et 11.48% ne l'utilisent jamais, au manque d'exposition à la langue, 50.82% utilisent rarement les sources audio visuelles en français et 59.2% lisent rarement en français et à leurs représentations négatives sur l'oral. Par ailleurs, les résultats des activités expérimentales nous ont permis de constater les problèmes éprouvés par les apprenants à comprendre l'oral.

L'enquête du terrain menée auprès des enseignants montre aussi bien que les apprenants ont des difficultés à comprendre et à s'exprimer à l'oral. Même si les enseignants reconnaissent l'importance accordée à l'enseignement de l'oral, La plupart d'entre eux méconnaissent son enseignement. En effet, la majorité des enseignants interrogés ne considèrent pas l'oral comme l'oral comme objet d'enseignement.

Les résultats obtenus au terme de cette recherche nous ont permis d'élaborer une démarche de modélisation d'enseignement / apprentissage de l'oral basée sur les différents modèles didactiques de l'oral Dolz et Shneuwley (1998), Lafontaine (2001, 2007), Lafontaine et Dumais (2014). Ce modèle a un double objectif : améliorer les compétences à l'oral des apprenants d'une part, et constituer une démarche de l'enseignement de l'oral pour les enseignants.

A la suite de la mise à l'épreuve d'une séquence d'enseignement de l'oral en classe de langue, nous avons pu constater que les enseignants ont apprécié la démarche proposée et les apprenants ont pu améliorer leurs compétences à l'oral.

ملخص

هذا البحث هو المساهمة في مجال غير مستغل في مجال تعليمية الفهم والتعبير الشفوي وعلى الرغم من تجدد الاهتمام في هذا الميدان من التعليمية في السنوات الأخيرة، لا يزال الأساتذة يواجهون صعوبات في تعليم وتقييم المتعلمين و المتعلمين يجدون صعوبة في تطوير مهاراتهم في التعبير و الفهم الشفوي

هذا الاستنتاج يؤدي أولا، أن نسأل السؤال الأساسي: لماذا طلاب السنة الأولى ليسانس فرنسية لديهم صعوبة في الفهم والتعبير الشفهي؟ وثانيا، ماذا يتحقق بشكل ملموس في أقسامنا بشأن الخطوات التي أنشئت لإصلاح هذا الجزء من الجزء التعليمي لتعليم اللغات / التعلم. الأهداف المحددة في بحثنا هي: الهدف الأول هو إقامة جرد تدريس الفهم والتعبير الشفهي في الجامعة، والهدف الثاني هو تحسين كفاءة الطلبة في الفهم والتعبير الشفهي ومساعدة الأساتذة في تعليم هذه المهارات

. ولهذا استخدمنا عدة طرق لجمع البيانات هي: الاستبيانات والمقابلات، اختبار للطلاب والاستبيانات والمقابلات الموجهة لأساتذة "الفهم و التعبير الشفهي "، والأساتذة الذين يدرسون في قسم اللغة الفرنسية .النتائج التي توصلنا إليها في نهاية هذه المرحلة يظهر بشكل واضح أن الطلاب لديهم صعوبة في فهم والتعبير الشفهي.وعلاوة على ذلك، سمحت نتائج الأنشطة التجريبية أن نرى المشاكل التي يعاني منها المتعلمين على الفهم الشفهي.

ويظهر الاستطلاع من الأراضي التي أجريت بين المعلمين أيضا أن المتعلمين لديهم صعوبة في فهم والتعبير الشفهي .

في الواقع، والأساتذة يشعرون بأن مستوى المتعلمين غير كاف في كل من المهارات. 67.50٪ من مدرسي قسم اللغة الفرنسية. يعتقد أن مستوى طلابهم شفويا منخفضة، 83.33٪ من المعلمين هي مستوى المتعلمين ما بين "منخفض" و "المتوسط في التعبير الشفهي."

وقد مكنت النتائج في نهاية هذا البحث لنا لوضع نهج النمذجة لتعليم التعبير و الفهم الشفوي مأخوذة من مختلف النماذج التعليمية من دولز و شناولي (1998)، لافونتين (2001، 2007) لافونتين ودومايس (2014). هذا النموذج هو ذو شقين: تحسين المهارات الشفهية للمتعلمين، وتشكل نهجا لتعليم التعبير و الفهم الشفوي.

بعد تجريب وحدة تعليمية في الفهم و التعبير الشفهي على عينة من الطلبة، الأساتذة استحسنوا للنهج المقترح والمتعلمين تحسنت مهاراتهم في التعبير و الفهم الشفوي

Abstract

This research work is intended as a contribution in a field of investigation little exploited in the field of didactics that is the teaching / learning of the oral. The latter is considered the "poor relation" or "left for against" by most didacticians. Despite the renewed interest in teaching in recent years, teachers still find it difficult to teach and evaluate, and learners have difficulty developing oral skills.

The observation that we have just made on the teaching of the oral, leads us on the one hand, to ask this central question: why first-degree French students have difficulty in understanding and producing the oral? On the other hand, we need to ask ourselves what is actually taking place in our classes and the steps to be taken in order to reform this part of didactics, an integral part of language teaching / learning. Indeed, the objectives set out in our research are as follows: the first objective is to establish a state of play of the teaching of the oral in the university, the second objective is to improve the oral competence Learners and help teachers to teach these skills.

Our experimentation required the use of several data collection methods: questionnaires, tests, interviews for students, questionnaires and interviews addressed to teachers who take charge of the subject "Comprehension and oral production", as well as teachers who ensure Courses and tutorials in the French department.

The results we have achieved at the end of this stage have clearly shown that students have difficulty understanding and expressing themselves orally. The results are generally conclusive. In terms of listening comprehension, 68.85% of students consider their level of listener to be above average. As for the oral expression, 83.61% of the students find that their level is insufficient. The answers of the questionnaire show that the students have not yet acquired the oral competence enabling them to understand and express themselves orally without difficulty. This deficiency is attributable to lack of practice of the language, 42.62% rarely use French in communication and 11.48% never use it, lack of exposure to the language, 50.82% rarely use audio sources in French and 59.2% rarely read in French and their negative representations on the oral.

On the other hand, the results of the experimental activities allowed us to observe the problems experienced by the learners in understanding the oral. The field survey of teachers shows that learners have difficulties to understand and express themselves orally. Indeed, teachers judge that the level of learners is insufficient in both competencies. Although teachers recognize the importance of oral teaching, most of them disregard their teaching. Indeed, the majority of teachers interviewed do not consider oral as oral as an object of instruction.

The results obtained at the end of this research allowed us to develop a modeling approach to teaching / learning oral based on the different didactic models of oral Dolz and Shneuwley (1998), Lafontaine (2001, 2007) , Lafontaine, and Dumais (2014). This model has a dual objective: to improve the oral skills of the learners on the one hand, and to constitute an approach of the teaching of the oral for the teachers.

Following the testing of a sequence of oral instruction in language classes, we found that the teachers appreciated the proposed approach and the learners were able to improve their oral skills.

Table des matières

Dédicace iii

Remerciements iv

Sommaire v

Liste des figures vii

Liste des Tableaux ix

Liste des Acronymes X

Introduction générale 01

Partie I
Approche théorique de la compétence orale

Chapitre 1 : La compétence orale en compréhension et en expression et ses composantes

1. La compétence, essai de définition 13

1.1 Les composantes d'une compétence 16

1.2 La notion de compétence de communication 19

1.3 Vers un historique de la compétence de communication 20

1.3.1 La compétence selon Chomsky 20

1.3.2 La compétence de communication selon Hymes 21

1.3.3 La compétence de communication selon Halliday 22

1.3.4 La compétence de communication selon Widdowson 23

1.3.5 Les composantes de la compétence de communication 25

1.3.5.1 La compétence de communication selon Canal et Swain 25

1.3.5.1.a. Compétence grammaticale 25

1.3.5.1.b Compétence sociolinguistique 25

1.3.5.1.c Compétence stratégique 26

1.3.5.2 La compétence de communication selon Moirand 27

1.3.5.3 La compétence de communication selon le Cadre Européen Commun de Référence 28

1.3.5.3.a Compétence linguistique 30

1.3.5.3.b Compétence pragmatique 31

1.3.5.3.c La compétence sociolinguistique 31

1.4 La compétence ou la performance orale ? 33

2 Les composantes de la compétence orale 37

2.1 La compréhension orale 38

2.1.1 Qu'est-ce que comprendre ? 39

2.1.2 La compréhension et la perception auditive 39

2.1.3 La compréhension orale et la construction du sens 40

2.1.3.1 Le modèle sémasiologique 41

2.1.3.2 Le modèle onomasiologique 41

2.1.3.3 Le modèle interactif 42

2.1.4 La compréhension orale et les objectifs d'écoute 43

2.1.5 La compréhension orale et le projet d'écoute 46

2.1.5.1 La préécoute 46

2.1.5.2 L'écoute 47

2.1.5.3 La postécoute 47

2.1.6 La compréhension orale et les stratégies d'apprentissage 49

2.1.6.1 Les stratégies métacognitives ou d'autorégulation 50

2.1.6.2 Les stratégies cognitives 51

2.1.6.3 Les stratégies socio-affectives 52

2.1.7 La compréhension orale et les supports audio-visuels 55

2.1.8 Les composantes de la compréhension orale 57

2.1.8.1 Composante linguistique 58

2.1.8.2 Composante discursive 58

2.1.8.3 Composante sociolinguistique et pragmatique 59

2.1.8.4 Composante psychologique 59

2.1.8.5 Composante culturelle 59

2.1.8.6 Composante référentielle 59

2.1.8.7 Composante stratégique 59

2.2 L'expression orale 60

2.2.1 Faut- il parler de production orale ou d'expression orale ? 60

2.2.2 Composante de la compétence de l'expression orale …….. 62

2.2.2.1 La composante linguistique …… 63

2.2.2.1.a Les faits phonologiques …….. 64

2.2.2.1.b Les faits morphologiques …… 65

2.2.2.1.c Les faits syntaxiques …… 66

2.2.2.2 La composante communicative …….. 67

2.3 Rapport entre compréhension orale et expression orale …….. 72

Chapitre 2 : l'enseignement/ apprentissage de la compétence orale

1. L'enseignement de la compétence orale dans les différentes méthodologies et les dans les différentes approches didactiques …….. 77

1.1 La compétence orale et la méthodologie traditionnelle …….. 77

1.2 La compétence orale et la méthode naturelle …… 79

1.3 La compétence orale et la méthodologie directe …… 80

1.3.1 L'intuition directe …… 84

1.3.2 L'intuition indirecte …… 84

1.3.3 L'intuition mentale …… 84

1.4 La compétence orale et la méthodologie audio-orale …….. 85

1.5 La compétence orale et la méthodologie Structuro –Globale- Audio-Visuelle (SGAV) …… 88

1.6 La compétence orale et les approches communicatives …….. 89

1.6.1 Les activités orales dans les approches communicatives 92

1.6.1.a Les jeux de rôles 92

1.6.1. b Les simulations 94

1.6.1.b.1 Le choix d'un lieu thème 94

1.6.1.b.2 Le temps du déroulement de la simulation 95

1.6.1.b.3 La passation des activités 95

1.6.1.b.4 L'effectif de la simulation 96

1.6.1.b.4.a Le personnel participant 96

1.6.1.b.4.b Le personnel intervenant 96

1.6.1.b.4.c Les tâches réalisées par les apprenants 96

1.7 La compétence orale et l'approche actionnelle 98

2 La compétence orale dans les différents modèles didactiques 101

2.1 Le modèle didactique de l'enseignement de l'oral de Dolz et Schneuwly « les modèles didactiques des genres » (1998) 102

2.2 Le modèle didactique de Lafontaine (2001) 105

2.2.1 Oral médium d'enseignement 108

2.2.1.a L'oral au service des notions à enseigner 108

2.2.1.b L'oral dans des activités formelles planifiées 108

2.2.1.c L'oral dans des activités spontanées 108

2.2.2 Oral objet d'enseignement 109

2.2.2.aL'intention de communication ……. 109

2.2.2.b La situation de communication …… 110

2.2.2.c Les activités d'oral planifié et intégré …….. 111

2.3 La séquence d'enseignement de l'oral de Lafontaine (2007) ……..…… 113

2.4 Les ateliers formatifs Dumais et Lafontaine (2014) …… 115

2.4.1 Les étapes de l'atelier formatif ……. 115

2.4.1.1 L'élément déclencheur …… 115

2.4.1.2L'état des connaissances ……. 116

2.4.1.3L'enseignement …… 116

2.4.1.4La mise en pratique ……. 116

2.4.1.5Le retour en grand groupe ……... 116

2.4.1.6L'activité métacognitive ……... 116

2.4.2 Intégrer l'atelier formatif à l'enseignement de l'oral …… 117

2.4.2.a L'enseignement de l'oral ponctuel …….. 117

2.4.2.b L'enseignement de l'oral pragmatique …… 117

2.4.2.c L'enseignement de l'oral par les genres …….. 118

3 L'enseignement de l'oral et ses difficultés …….. 119

3.1 Les causes liées aux difficultés de l'enseignement de l'oral …… 120

Chapitre 3 : L'évaluation de la compétence orale

1. Notions relatives à l'évaluation 127

1.1 Qu'est-ce qu'évaluer ? ……..…… 127

1.2 Pourquoi évaluons-nous ? Les différentes fonctions de l'évaluation …… 129

1.2.1 La sélection …… 129

1.2.2 L'orientation …… 129

1.2.3Le diagnostic …… 129

1.2.4 Le contrôle …… 129

1.2.5La certification …….. 130

1.3 Les fonctions de l'évaluation …… 131

1.3.1 Le pronostic ……..... 131

1.3.2 Le diagnostic …… 132

1.3.3 L'inventaire …….. 132

1.4 Comment évaluons- nous ? …… 132

1.4.1 L'évaluation normative …… 133

1.4.2 L'évaluation critériée …… 133

1.5 Les différents types d'évaluation 133

1.5.1 L'évaluation sommative …….. 135

1.5.2 L'évaluation formative …… 138

1.5.3 L'évaluation prospective ……..... 139

1.6 Evaluation et CECR …….. 139

1.6.1 Les outils de l'autoévaluation ……. 145

1.6.1.a. Check- list (ou méthode par jugement) …… 146

1.6.1.b Le Portfolio Européen des Langues (PEL) …… 148

1.6.1.b.1 Le passeport des langues ……..…… 149

1.6.1.b.2 La biographie langagière …… 149

1.6.1.b.3 Le dossier …… 149

2. Evaluation de la compétence orale…….. 150

2.1 Les critères de l'évaluation de l'oral en FLE……. 150

2.1.1 La validité …….. 151

2.1.2 La fiabilité …… 152

1.1.1 La faisabilité
…… 152

2.2 Outils de l'évaluation de la compétence orale
…… 154

2.2.1 Les outils de l'évaluation de la compréhension orale ……. 154

2.2.2 Les outils de l'évaluation de l'expression orale …….. 157

2.2.2.a Les grilles d'évaluation de l'expression orale ……. 162

2.3 Evaluation de l'oral dans les ateliers formatif ……. 166

2.4 Les difficultés liées à l'évaluation de l'oral …… 170

Partie II
Réalité et perspectives de l'enseignement de la compétence orale

1. L'enseignement du français à l'université algérienne ……..…… 174

2. La refonte de l'enseignement supérieur, vers un nouveau dispositif …… 176

2.1 Pourquoi ce nouveau dispositif ? …….. 177

2.2 La réforme de l'enseignement supérieur et l'enseignement du français dans les départements de français …… 178

2.3 La mise en place d'un nouveau socle commun de l'enseignement ……. 178

3 L'enseignement de l'oral dans les programmes de licence de français en Algérie ……. 179

3.1 Quelle place occupe l'oral dans le nouveau socle commun ? …….. 179

3.2 Qu'en est –il des programmes d'enseignement de l'oral dans la réforme ? ……. 181

Chapitre 4 : Représentations de l'enseignement de la compétence orale chez les acteurs didactiques

1. L'enquête par questionnaires ……..……. 184

1.1 Le questionnaire auprès des étudiants ……. 184

1.1.a Le public …….. 184

1.1.b Conditions de passation du questionnaire …… 185

1.1.c Objectif et analyse du questionnaire destiné aux étudiants …… 185

1.1.d Analyse du questionnaire …… 187

1.1.e Commentaire du questionnaire ……. 202

1.2 Questionnaire pour les enseignants du département de français ……. 208

1.2.a Présentation du questionnaire destiné aux enseignants …… 208

1.2.b Objectif et analyse du questionnaire …….. 208

1.2.c Analyse et commentaire du questionnaire …… 210

1.3 Questionnaire destiné aux enseignants de l'oral …….. 230

1.3.a Objectif et analyse du questionnaire …….. 230

1.3.b Analyse et commentaire des résultats …… 232

Chapitre 5 : Evaluation diagnostique de la compétence orale

1. Activités expérimentales de compréhension ……..…….. 260

1.1 Descriptif des activités ……. 260

1.1.a les activités expérimentales de compréhension de l'oral …….. 260

1.1.b l'activité expérimentale de compréhension de l'écrit …… 262

1.2 Condition de passation des activités expérimentales …… 263

1.3 Analyses et commentaires des résultats des activités expérimentales de CO destiné aux étudiants …….. 264

1.4 Analyses et commentaires des résultats de l'activité de CE destiné aux étudiants ……. 287

1.5 Entretien juste après la passation des activités expérimentales 289

Synthèse conclusive des résultats obtenus par les différents recueils de données 297

Chapitre 6 : Pour un dispositif d'enseignement / apprentissage de l'oral

1. Description du dispositif d'enseignement de l'oral 301

2. Présentation du module comprendre et produire un exposé oral ……. 314

3. Mise à l'épreuve d'une séquence didactique …… 331

3.1 Déroulement de la séquence …… 332

3.2 Analyse des résultats …….. 334

3.2.a Analyse des exposés oraux sans enseignement …….. 335

3.3 La phase de compréhension de l'oral …….. 337

3.4 Phase de post écoute …… 339

Conclusion générale 346

Bibliographie 354

Résumé **365**

ملخص 367

Abstract 368

Tables des matières **370**

Annexes