

UNIVERSITÉ ABDELHAMID IBN BADIS MOSTAGANEM



FACULTÉ DES LANGUES ETRANGÈRES

DÉPARTEMENT DE FRANÇAIS

ÉCOLE DOCTORALE DE FRANÇAIS

(Pôle Ouest)

Antenne de Mostaganem

Thèse présentée pour obtenir le grade de docteur en didactique du FLE

Par

DOULATE SEROURI Hamida

Thème :

**LMD et didactique de l'oral dans le tronc-commun de la
licence de français : cas de l'université de Tiaret**

Volume I

Sous la direction de :

Pr. AMARA Abderrezak (Université de Mostaganem)

Membres du jury :

Présidente :	Dr. BENSEKAT Malika	MCA	Université de Mostaganem
Rapporteur :	Pr. AMARA Abderrezak	Professeur	Université de Mostaganem
Examineur :	Pr. BRAIK Saadane	Professeur	Centre universitaire de Naâma
Examineur :	Pr. FARI BOUANANI Gamel El Haq	Professeur	Centre universitaire de Naâma
Examineur :	Dr. BELLATRECHE Houari	MCA	Université de Mostaganem
Examinatrice :	Pr. MOKADDEM Khedidja	Professeure	Université de Sidi Belabbes

Année universitaire : 2017/2018

Remerciements

Je tiens à remercier d'abord mon directeur de recherche Pr. AMARA Abderrezak, sans sa compréhension et sa patience, ce travail de recherche n'aurait pas vu le jour.

Mes remerciements vont aussi à tous les membres du jury qui ont accepté de lire et d'évaluer ce travail.

Enfin, je remercie toutes les personnes qui, de près ou de loin, ont contribué à la réalisation de cette recherche.

Sommaire

INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	03
PARTIE I : CADRE THÉORIQUE ET CONTEXTUEL	11
CHAPITRE I : L'ORAL EN RÉCEPTION.....	13
CHAPITRE II : L'ORAL EN PRODUCTION ET EN INTERACTION.....	65
CHAPITRE III : LE CONTEXTE DE RECHERCHE : PLACE DE L'ORAL DANS LE SYSTÈME LMD.....	119
PARTIE II : CADRE PRATIQUE	136
CHAPITRE IV : LE CADRE MÉTHODOLOGIQUE DE RECHERCHE.....	138
CHAPITRE V : LA PRATIQUE DE LA COMPRÉHENSION DE L'ORAL	162
CHAPITRE VI : LA PRATIQUE DE LA PRODUCTION / INTERACTION ORALE.....	228
CONCLUSION GÉNÉRALE	290
BIBLIOGRAPHIE.....	296
TABLE DES ILLUSTRATIONS.....	309
TABLE DES MATIÈRES.....	314

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Introduction générale

L'oral est sans doute un moyen très important de communication. C'est pourquoi, les nouvelles conceptions¹ de l'apprentissage d'une langue insistent sur le fait que connaître une langue ne se limite pas à la connaissance du système linguistique mais savoir communiquer avec cette langue et l'utiliser dans le contexte social. L'idée de faire une recherche sur la didactique de l'oral vient de la nécessité d'apprendre la langue dans toutes ses dimensions, en s'efforçant de donner à l'enseignement de l'oral la valeur qu'il mérite tout comme l'écrit, conçu à travers une didactisation qui a permis de proposer des objets d'enseignement / apprentissage, des types de textes, des activités langagières, etc. En fait, nous nous sommes inspirée des recherches faites par plusieurs chercheurs tels que Wirthner, Martin et Perrenoud (1991) ; Gadet, Le Cunff et Turco (1998) ; Dolz et Schneuwly (1998) ; Maurer (2001) ; Garcia-Debanco et Delcambre (2002).

Parler d'une didactique de l'oral nous amène à faire référence au Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECR) du moment que cette recherche porte essentiellement sur l'enseignement / apprentissage de l'oral en réception, en production et en interaction. Dans l'approche actionnelle préconisée par le CECR, l'apprenant ou l'utilisateur de la langue est considéré comme « acteur social » ayant des tâches à accomplir (se présenter, prendre part dans une discussion, exposer un fait...), qui correspondent à des actes de parole et se réalisent à travers des genres oraux (débat, conférences, jeux de rôle). C'est pourquoi, un travail sur les genres de discours en réception orale sera nécessaire pour que les apprenants de langue étrangère puissent en découvrir la structure et les caractéristiques. Ainsi, apprendre à parler une langue exige de l'écouter. Si l'on veut étudier l'oral, il n'est pas évident d'écarter la compréhension orale. Ce qui nous conduit à étudier la pratique de l'oral dans le système LMD en mettant l'accent sur les compétences orales : la compréhension orale et la production / interaction orale.

¹ La conception de la langue dans les nouvelles méthodes de l'enseignement des langues : approche communicative et approche actionnelle.

1. Motivation du choix et constat

Le développement des compétences orales est reconnu aujourd'hui comme primordial pour la maîtrise d'une langue étrangère. Dans le système d'enseignement, en Algérie, l'oral en langues étrangères est programmé dans les trois cycles : primaire, moyen et secondaire ; et en licences de lettres et langues étrangères. Par ailleurs, en licence de langues L/LMD, de trois ans d'études, un nouveau statut lui accorde une place plus importante que celle qui lui a été réservée en licence dite « classique »¹. En effet, après avoir mis en place le système universel LMD qui a été lancé en 2004, le module classique Techniques d'expression écrite et orale (T.E.E.O) a été remplacé par deux matières fondamentales à savoir Techniques d'expression écrite (T.E.E) et Techniques d'expression orale (T.E.O). Néanmoins, les dispositifs législatifs ont apporté des réajustements notamment l'arrêté ministériel n° 500 du 28 juillet 2013 qui vient pour fixer les programmes et unifier les unités d'enseignement du socle commun de licence du domaine « lettres et langues étrangères ».

Dans les nouveaux canevas et programmes, les compétences de réception et de production à la fois écrites et orales se placent au premier rang de l'apprentissage des langues. Elles constituent des unités d'enseignement fondamental. De même, l'enseignement / apprentissage de la compréhension et de l'expression orales se fait pendant les quatre premiers semestres du tronc-commun de la licence de français. Il s'agit d'une matière importante d'un volume horaire de trois heures par semaine. Ainsi, la nouvelle répartition des matières encourage les étudiants de langue française à pratiquer la langue étrangère à l'oral comme à l'écrit.

Ce qui nous a motivée à faire une étude sur l'enseignement de l'oral dans le tronc-commun de la licence de français est ce constat né des observations que nous avons faites en tant qu'enseignante au département de français à l'université de Tiaret. En effet, nous avons remarqué que l'enseignement de la composante orale connaît des insuffisances. Ceci est dû au manque de techniques d'enseignement, absence de programmes, de contenus et du matériel didactique. De plus, la majorité d'enseignants

¹ Il s'agit d'un module de 3 ou 4 heures consacré à la fois aux techniques d'expression écrite et orale (T.E.E.O), en première année d'une licence qui en comptait quatre ans d'études.

se plaignent de la difficulté d'enseigner l'oral voire de l'évaluer. En outre, certains étudiants éprouvent un sentiment de l'inconfort durant la séance de l'oral car ils se sentent obligés de prendre la parole et d'interagir avec leurs condisciples. Cette situation de malaise les conduit à ne pas progresser dans leur apprentissage et développer cette compétence nécessaire pour la vie sociale et professionnelle des étudiants.

2. Questionnement et hypothèses de recherche

Le système LMD en Algérie comme dans le reste du monde a pour finalité l'universalisation de l'institution, des diplômes et même des contenus. À cet effet, les nouveaux canevas et programmes de la filière « lettres et langues étrangères » mettent l'accent sur la composante orale. Cette dernière constitue une matière indépendante de l'écrit, faisant partie d'unités d'enseignement fondamental. C'est pourquoi, nous nous demandons si l'enseignement de l'oral dans le tronc-commun de la licence de français à l'université de Tiaret (exemple représentatif) pourrait favoriser le développement des compétences communicatives des étudiants et comment nous pourrions leur assurer un enseignement plus ou moins efficace. Cette question représente l'ossature de notre recherche et de celle-ci se dégagent plusieurs lignes directrices à savoir :

- ✓ L'enseignement de l'oral dans le tronc-commun de la licence de français répond-il au besoin communicatif des étudiants ?
- ✓ Quel contenu peut-on enseigner en réception, en production et en interaction orales dans le tronc-commun de la licence de français ?
- ✓ En réception orale, les étudiants préparant une licence de français comprennent-ils les français natifs ? sont-ils capables de saisir le sens de différents textes oraux ? reconnaissent-ils les différentes formes de l'oral ?
- ✓ Quel genre d'activités orales peut-on travailler en production et en interaction orales, avec des apprenants de niveau intermédiaire et ou avancé ?
- ✓ Comment les étudiants du tronc-commun de la licence de français utilisent-ils la langue dans une situation d'interaction orale en classe de FLE?
- ✓ En communiquant oralement, quelles stratégies pourrait adopter un étudiant plurilingue afin de résoudre les problèmes d'expression orale ?

Pour répondre à ces questions, nous avons construit les hypothèses suivantes:

En premier lieu, nous supposons qu'un entraînement à la compréhension orale qui s'appuie sur des documents audio et ou audio-visuel réalisés par des français natifs pourrait améliorer la compétence de réception orale chez les étudiants du tronc-commun de la licence de français. Ces derniers pourraient reconnaître les différentes formes de l'oral et repérer l'information essentielle à partir de documents traitant des thèmes variés : discussion entre plusieurs personnes, information scientifique, reportage filmé, conversation informelle, émission radiophonique, débat, etc. Ainsi, il serait convenable de les exposer, en réception orale, à des genres de discours oraux pour qu'ils puissent produire eux-mêmes leur propre discours.

En deuxième lieu, il est possible que les étudiants du tronc-commun de la licence de français soient capables de s'engager dans la communication orale à travers des activités langagières orales de production (l'exposé oral) et d'interaction (le débat et les activités théâtrales). En fait, une pratique suffisante de l'oral en classe de FLE pourrait amener les étudiants à prendre la parole, exposer des informations, interagir avec autrui, discuter un thème, justifier un point de vue et prendre position. Cela pourrait développer leur compétence de communication orale en langue étrangère et les conduire à réaliser des tâches analogues à la vie réelle.

En troisième lieu, nous supposons que les étudiants du tronc-commun de la licence de français à l'université de Tiaret pourraient développer la compétence à communiquer langagièrement en se référant à ses différentes composantes : linguistique (lexique, vocabulaire) ; sociolinguistique (recours au répertoire verbal plurilingue) ; discursive (construire des énoncés cohérents, structurer le discours oral). Ils seraient capables d'utiliser la langue avec aisance et de parler spontanément.

En quatrième lieu, nous supposons que les étudiants du tronc-commun de la licence de français à l'université de Tiaret pourraient mobiliser différentes ressources stratégiques en situation de production / interaction orale pour mener à bien la communication orale : préparation, coopération, compensation, remédiation, etc.

Pour valider ces hypothèses sur le terrain, nous avons opté pour le choix de différents outils méthodologiques : observations de classe dans le tronc-commun de la licence de

français à l'université de Tiaret pendant deux ans ; réalisation et analyse des activités orales en réception et en production / interaction orale ; préparation, distribution, et analyse de deux questionnaires destinés aux étudiants du tronc-commun de la licence de français à l'université de Tiaret.

3. Objectifs de recherche

Notre recherche en deuxième post graduation est une suite de ce qui a été fait en première post-graduation. En effet, nous voudrions élargir notre champ d'étude en nous intéressant à une pratique de l'oral qui va au-delà de la réception orale de textes appartenant à l'écrit oralisé. Nous aimerions nous focaliser surtout sur la compétence communicative orale à proprement parler en jetant la lumière sur cette partie de l'oral dite « oral spontané » et sa pratique en milieu universitaire.

À travers cette étude, nous chercherons à vérifier les insuffisances, les difficultés et les problèmes de l'enseignement de l'oral en milieu universitaire pour y proposer des solutions car la maîtrise de l'oral garantit la réussite des étudiants notamment lorsque ces derniers n'ont pas le même niveau de langue et les mêmes motivations.

Nous veillons aussi à vérifier l'efficacité des séquences didactiques que nous avons proposées en réception, en production et en interaction orales (documents sonores, activités orales, choix des thèmes, etc.) pour susciter l'intérêt des étudiants et orienter l'enseignant du moment que nous avons remarqué l'absence d'un programme commun dans l'enseignement supérieur.

Ce projet de recherche portera alors sur la didactique de l'oral. Il a pour but de mettre en pratique un dispositif instrumental qui pourrait faciliter l'enseignement / apprentissage de l'oral : en réception, en production et en interaction, mais aussi qui peut correspondre à la réforme LMD. Nous pensons qu'il est nécessaire de travailler avec les nouvelles méthodes d'enseignement qui permettraient aux enseignants de pratiquer l'oral et former des apprenants compétents en français langue étrangère.

4. Plan de recherche

L'architecture générale de cette recherche comprend deux grandes parties. La première partie que nous avons intitulée « Cadre théorique et contextuel » est composée de trois chapitres :

Le chapitre I, intitulé « L'oral en réception », aborde les notions théoriques liées au processus d'enseignement / apprentissage de la compréhension orale. Nous y parlerons de l'écoute en tant que faculté humaine ou objet d'enseignement, la compréhension orale dans les méthodes de l'enseignement des langues, les niveaux de compétence du Cadre Européen Commun de Références pour les langues (CECRL), l'enseignement de la compréhension orale, et enfin l'utilisation de nouvelles technologies en classe de FLE pour développer cette compétence.

Le chapitre II, intitulé « L'oral en production et en interaction », s'intéresse à la production / interaction orale. Nous allons montrer les dimensions enseignables de l'oral, la place qu'occupe l'oral dans les méthodes de l'enseignement des langues notamment l'approche communicative et l'approche actionnelle. Nous parlerons aussi de l'importance de la production orale dans le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (niveaux de compétence, modalités de l'évaluation). Nous présenterons les formes de l'oral ainsi que les paramètres (verbal et non-verbal) qui interviennent lors d'un échange oral. Enfin, nous évoquerons la façon d'apprendre l'oral en classe de FLE, et cela à travers la disposition de la classe et en particulier les activités orales (exposé, débat, entretien, etc.) à travailler en classe de FLE.

Le chapitre III, intitulé « Le contexte de recherche : place de l'oral dans le système LMD », a pour but de décrire le contexte de notre recherche expérimentale. Nous allons définir le système LMD en mettant l'accent sur l'organisation des parcours de la formation du domaine « lettres et langues étrangères » en nous focalisant sur la licence de français à l'université de Tiaret, lieu de notre expérimentation. Nous présenterons la répartition des enseignements en unités dans le but de voir l'importance accordée à l'enseignement des compétences orales selon les instructions officielles récentes (2013). Enfin, nous montrerons les objectifs pédagogiques fixés, le contenu d'enseignement et les modalités de l'évaluation de l'oral.

Quant à la deuxième partie que nous avons intitulée « Cadre pratique » est composée de trois chapitres :

Le chapitre IV, intitulé « Le cadre méthodologique de recherche », explicite la méthodologie suivie pour la réalisation de notre recherche. Nous y présenterons le pré-test que nous avons effectué auprès des étudiants du tronc-commun de la licence de français à l'université de Tiaret au cours de l'année universitaire (2011-2012). Nous décrirons ensuite le cadre de notre expérimentation : constitution de corpus oral, échantillon, lieu et période de l'expérimentation. Nous justifierons encore notre choix de la méthode de cas, les supports, les outils de recueil de données (l'observation de la classe, les activités de classe, les questionnaires), la méthode de traitement des données et leur validation grâce à l'utilisation des logiciels : Hyperbase et XLSTAT pour l'application du test χ^2 .

Le chapitre V, intitulé « La pratique de la compréhension de l'oral », vise la présentation et l'interprétation des résultats de notre première étude expérimentale qui concerne la compréhension de l'oral. Nous aborderons d'abord l'étude du diagnostic, en faisant une description des tests diagnostiques, présentation et interprétation des résultats obtenus ainsi que leurs effets sur le contenu que nous avons proposé. Ensuite, une analyse du contenu (documents sonores / audio-visuel, thématique) sera effectuée pour mesurer l'adéquation de ce contenu avec le niveau des participants. En outre, nous allons faire l'analyse des tâches de compréhension orale à réaliser par les étudiants. Enfin, nous faisons l'analyse du premier questionnaire qui porte sur la compréhension orale et cela dans le but de confronter les réponses des étudiants interrogés aux observations de classe.

Le chapitre VI, intitulé « La pratique de la production / interaction orale », sera consacré à la présentation et l'interprétation des résultats de la deuxième étude expérimentale qui concerne la pratique de l'oral en production et en interaction. Nous allons faire l'analyse quantitative / qualitative des différentes activités orales (débat, exposés oraux, dramatisation) que nous avons testées avec les étudiants du tronc-commun de la licence de français. Par la suite, nous analyserons les résultats du deuxième questionnaire.

PARTIE I

CADRE THÉORIQUE

ET CONTEXTUEL

Partie I: Cadre théorique et contextuel

Beaucoup de chercheurs se sont intéressés à la didactique de l'oral citant par exemple les travaux de B. Maurer, M. Wirthner, D. Martin, P. Perrenoud, J. Dolz et B. Schneuwly. Mais, nous avons remarqué que ces travaux portent sur la didactisation de l'expression orale ou les interactions orales en classe de langue. Cette primauté donnée à la compétence de production orale résulte du fait que l'oral est difficile à enseigner et notamment à évaluer de manière objective.

En revanche, l'oral est comme l'écrit. Il se fait en réception et en production. En parlant de la didactique de l'oral dans cette recherche, nous privilégions étudier à la fois les différentes compétences orales. Nous avons donc réservé la première partie au cadre théorique et contextuel de la recherche. Cette partie est composée de trois chapitres : le premier chapitre récapitule toutes les notions théoriques liées au processus de la réception de la parole en langue étrangère, le deuxième chapitre s'intéresse à la production / interaction orale en tant qu'objet d'enseignement et le troisième chapitre porte sur l'enseignement de l'oral en milieu universitaire algérien dans le cadre du système LMD. En d'autres termes, nous voulons mettre l'accent sur le contexte dans lequel nous allons faire notre expérimentation.

CHAPITRE I

L'oral en réception

Chapitre I : L'oral en réception

Le présent chapitre aborde le processus d'enseignement / apprentissage de la compréhension orale, c'est-à-dire la première compétence orale à acquérir. Nous y parlerons de la capacité d'écoute en tant que faculté humaine ou objet d'enseignement, la compréhension orale dans les méthodes de l'enseignement des langues, les niveaux de compétence du Cadre Européen Commun de Références (CECR), l'enseignement de la compréhension orale, et enfin l'utilisation de nouvelles technologies en classe de FLE pour le développement de cette compétence.

1. Apprendre à écouter : faculté humaine ou objet d'enseignement ?

Les recherches qui ont été faites en langue maternelle (Saffran et coll., 1996 ; Nazzi et coll., 1998 ; Bertoncini et Nazzi, 2004 ; Kuhl, 2004), ont montré que l'enfant, dans les premiers mois, est capable de percevoir beaucoup de sons de la langue ; il est sensible à l'intonation et les diverses régularités rythmique et mélodique (mots fortement accentués, terminaisons de phrases). Il apprend à écouter en reconstituant les formes sonores à partir de ce qu'il entend et ce qu'il voit (mimiques, gestes, froncement de sourcils, etc.). Il essaye d'adapter de manière progressive ce qu'il est capable de produire à ce qu'il entend. « *L'enfant construit son écoute sans y prêter attention* ». (Lhote, 1995, cité dans Cornaire, 1998, p. 107). Petit à petit, il apprend à entendre, à reconnaître et à comprendre les énoncés exprimés par les personnes de son entourage.

En outre, la segmentation des unités (mots, syllabes, phonèmes) est importante pour la compréhension. Selon l'étude de Huang et Hatch (1978), elle se réalise de façon naturelle en langue maternelle et même en langue étrangère « *lorsque les apprenants sont de jeunes enfants. Mais, ce n'est plus le cas lorsqu'on a affaire à des adolescents ou à de jeunes adultes qui ont déjà acquis des habitudes perceptives dans leur langue maternelle* ». (Cornaire, p. 108)

Alors, les recherches en langue étrangère montrent qu'une pratique de la phonétique peut améliorer la compréhension orale. A titre d'exemple, les expériences de Leblanc (1986) ; Champagne-Muzar (1992) citées par Cornaire (1998, p. 112). Les chercheurs

arrivent au fait que l'analyse prosodique et les exercices de phonétique pourraient aider les apprenants dans le processus de construction de sens. Cependant, les sons entrent en contact les uns avec les autres dans la chaîne sonore et subissent des influences. Ces dernières se traduisent par des contradictions qui rendent le décodage du message difficile notamment pour les apprenants qui n'ont pas atteint un bon niveau en langue étrangère.

De même, Vanderplank (1986) s'est intéressé à la perception de l'accent comme facteur qui facilite la compréhension du texte. À travers, une expérience menée auprès des locuteurs natifs anglophones et des apprenants d'anglais langue étrangère, le chercheur a pu mettre en évidence la relation entre la perception de l'accent et le développement de la compréhension orale : « *les locuteurs natifs repéraient assez facilement la place de l'accent dans les énoncés, alors que seul un petit nombre d'apprenants en langue étrangère étaient capables de le faire* ». (Cité dans Cornaire, 1998, p. 113).

Ainsi, l'écoute en langue étrangère peut être considérée comme objet d'enseignement lorsqu'on éduque l'oreille des apprenants grâce à des exercices de perception auditive. On les amène progressivement à construire le sens.

2. La compréhension orale dans les méthodes de l'enseignement des langues

Comme la compréhension orale est un objet d'enseignement, il est nécessaire de montrer la place qu'occupe cette compétence dans les méthodes de l'enseignement des langues. Nous citerons la méthode directe, la méthode audio-orale (MAO), la méthode audio-visuelle (MAV), la méthode structuro-globale audiovisuelle (SGAV), la méthode situationnelle et enfin les méthodes et approches non conventionnelles.

2.1. La méthode directe (MD)

La méthode dite directe donne la priorité à l'oral. Elle s'appuie sur la prononciation dans la mesure où on procède à l'écoute des énoncés sans l'aide de l'écrit. Elle est apparue en réaction à la méthode traditionnelle « grammaire-traduction ». Cette

méthode a pu remplacer la fonction formative de la langue par la fonction pratique. Grâce à la méthode directe, la langue est devenue un instrument de communication qui s'intéresse beaucoup plus aux compétences orales. L'écrit n'est que le prolongement de l'oral, il sera développé dans un second temps.

Avec la méthode directe, on peut imaginer un dispositif qui fait usage de la didactique de l'oral mais en employant un vocabulaire limité.

« La gestuelle, le mime, la verbalisation par l'enseignant seront les adjuvants de cette didactique. On amène l'apprenant à répéter, assimiler peu à peu des éléments linguistiques en situation, de manière à le faire penser dès que possible dans la langue seconde ». (Martinez, 2004, p. 52)

Dans ce sens, la méthode directe se base sur l'écoute des énoncés afin d'amener l'apprenant à produire lui-même des énoncés oraux dans la langue étrangère. Ainsi, on développe la compétence de production orale plutôt que la compétence de réception.

2.2. La méthode audio-orale (MAO)

La méthode audio-orale s'est développée aux Etats-Unis entre 1940-1970 et s'est inspirée d'une expérience menée dans l'armée qui avait pour but d'amener les militaires à comprendre et à parler les langues étrangères des différents champs de bataille de la Seconde Guerre Mondiale.

Cette méthode se base théoriquement sur le modèle structuraliste de Leonard Bloomfield et les théories béhavioristes sur le conditionnement. En effet, l'apprentissage de la langue étrangère est conçu comme un processus mécanique à partir duquel l'apprenant est appelé à acquérir des structures linguistiques à travers des exercices sous forme de dialogues de langue enregistrés sur des magnétophones qu'il doit mémoriser et répéter avant de comprendre le fonctionnement grammatical des phrases qui les composent.

En outre, les exercices structuraux proposés sont élaborés en fonction d'une progression. On propose à l'apprenant un modèle lui permettant de construire ses

propres énoncés en utilisant deux opérations : la substitution sur l'axe paradigmatique et l'addition sur l'axe syntagmatique.

« Chaque réplique est construite sur une structure de base qui sert de modèle pour produire d'autres phrases grâce à des opérations de substitution qui s'effectuent sur l'axe paradigmatique et d'addition sur l'axe syntagmatique. A la fin, l'apprenant fait des transformations ou des intégrations (réunir deux éléments en une phrase) ou même des transpositions ». (Cuq & Gruca, 2005, p. 259)

En fait, la conception du langage selon la théorie behavioriste surtout celle de Burrhus Frédéric Skinner n'est qu'un type du comportement humain. Apprendre une langue c'est acquérir un certain nombre d'habitudes qui reposent sur le modèle : stimulus-réaction- renforcement. Ainsi, la réponse est liée de façon automatique à l'apparition de stimulus.

Par ailleurs, Cornaire souligne que la compétence de compréhension orale n'est pas forcément liée à la maîtrise du vocabulaire et des formes grammaticales. *« Les manipulations de formes, conformément à des consignes grammaticales strictes et à un vocabulaire limité ne sont pas des conditions d'un véritable apprentissage de la compréhension orale ». (1998, p. 16)*

Le même problème est posé par Claude Germain qui tente de montrer « l'absence du transfert, hors de la salle de classe, de ce qui avait été acquis en classe ». Autrement dit, l'apprenant comprend et répond aux consignes de manière automatique, mais dans une nouvelle situation de communication, en dehors de la classe, et si la question s'écarte un peu du modèle, il ne sera pas capable d'y répondre et même de réemployer de façon spontanée ses acquis.

La méthode audio-orale a été mise en cause par Noam Chomsky car elle privilégie la forme au détriment du sens. Selon ce linguiste, l'acquisition d'une langue relève de processus innés c'est-à-dire tous les individus possèdent une faculté du langage, une connaissance des principes de la grammaire universelle et, à partir des phrases que l'enfant entend, il construit les règles de sa langue.

Néanmoins, cette méthode a joué un rôle primordial dans l'acquisition des langues étrangères et elle a été la première à placer les moyens audiovisuels au centre du renouvellement méthodologique.

2.3. La méthode audio-visuelle (MAV)

Les travaux des didacticiens américains et britanniques ont conduit à élaborer une nouvelle approche audio-orale situationnelle s'appuyant sur les nouvelles technologies de l'époque (magnétophone, film de couleur, etc.) ont trouvé leur répondant en Europe après la Seconde Guerre Mondiale car le terrain a été mieux préparé notamment sur le plan scientifique pour permettre l'évolution et le développement des pratiques enseignantes.

Les technologies de reproduction de l'image et du son sont arrivées à un niveau de fiabilité et de coût qui a permis leur entrée dans la classe de langue. Et peu à peu s'est fondée la méthode audiovisuelle (MAV) entre 1950-1970. En fait, cette méthode semble être le résultat de deux courants théoriques ; l'un aux Etats-Unis, l'autre en Europe, particulièrement en France.

Pour caractériser une méthode audiovisuelle, Martinez montre qu'il n'est pas évident de parler d'une simple association de l'oral et de l'image :

« À ce compte, beaucoup d'outils où interviennent des auxiliaires visuels tels que schéma, carte, tableau, vignette... pourraient être répertoriés, depuis longtemps. On qualifiera de méthode audiovisuelle celle qui, ne s'en tenant pas seulement à associer l'image et le son à des fins didactiques, les unit étroitement, de sorte que c'est autour de cette association que se construisent les activités ». (2004, p. 59)

Ainsi, cette méthode vise à intégrer le son accompagné de l'image dans le cours de langue et de préparer des exercices en fonction de ces éléments qui peuvent être des aides à la compréhension orale.

2.4. La méthode structuro-globale audiovisuelle (SGAV)

C'est à Petar Guberina, de l'institut de phonétique de l'université de Zagreb en ex-Yougoslavie que revient le mérite de proposer les premiers fondements théoriques de la méthode structuro-globale audiovisuelle dite aussi SGAV qui a prédominé entre 1960-1980. Elle s'est développée en Belgique avec les travaux de Paul Rivenc de l'Ecole Normale de Saint-Cloud et Raymond Renard de l'université de Mons.

La méthode SGAV s'appuie sur les théories de référence apportées sur la langue de Ferdinand De Saussure et notamment celles de Charles Bally qui considère la langue comme moyen d'expression et de communication orales. Cette méthode accorde beaucoup d'importance à la parole en situation. Elle montre que la structure s'exerce non seulement par des moyens verbaux mais aussi par d'autres non verbaux tels que les gestes, les mimiques, l'intonation, le rythme, le contexte social et psychologique qui interviennent dans la communication orale. Ainsi, la structure est liée forcément à une situation de communication qui la fait naître et qu'il faut envisager globalement sans séparer tous les éléments qui interviennent au moment de la communication. L'objectif principal de toute leçon audiovisuelle est de mettre en scène une situation de la vie quotidienne. Et par conséquent, cette représentation de la parole (dialogue représentant une scène de la vie) permet à l'apprenant d'accéder au sens. Donc, la méthode SGAV s'intéresse à la fois au sens et à la forme.

De plus, les éléments acoustiques du langage jouent un rôle important dans ce système méthodologique. En effet, Petar Guberina définit la langue comme un ensemble acoustico-visuel dans lequel l'importance est donnée à l'oreille (audio) et à la vue (visuel). De même, la théorie verbale-tonale est une théorie de perception auditive qui s'intéresse à la correction phonétique et met l'accent sur la maîtrise des éléments prosodiques (intonation et rythme) de la langue cible.

Les leçons de VIF (*Voix et Images de France*) apparues en 1960, mettent en pratique les principes de la méthode SGAV. Elles reposent sur différentes étapes appelées les moments de la classe auxquelles sont rattachés des objectifs précis :

1. Présentation du dialogue enregistré accompagné de film fixe qui a pour objectif de vérifier la compréhension globale de la situation.

2. Répétition avec correction phonétique et mémorisation des énoncés qui composent le dialogue.
3. Réutilisation des éléments appris et mémorisés par cœur dans des situations différentes de celle dans laquelle ils ont été employés.
4. Appropriation des structures grammaticales utilisées au cours de la leçon sous forme d'exercices structuraux au laboratoire de langue.
5. Transposition conduisant l'apprenant à réutiliser les éléments acquis (vocabulaire, structures grammaticales, etc.) dans des situations de même type (jeu de rôle, activités de dramatisation).

En revanche, la pratique de cette méthode montre que la reproduction du dialogue du départ, l'imitation de l'intonation et du rythme priment sur la compréhension du message. Cette méthode comme le souligne Claude Germain ne répond pas au besoin d'une communication efficace. Elle ne permet pas aux apprenants de comprendre les locuteurs natifs.

En fait, nous retrouvons que la méthode audio-orale ainsi que la méthode SGAV ont des points communs : la priorité à la langue parlée, dialogues élaborés en fonction d'une progression rigoureuse permettant d'atteindre des objectifs fixes. Mais, dans les deux méthodes, l'accent est mis surtout sur la reproduction orale à partir d'un modèle donné. Les questions et les exercices de départ ne visent pas la compréhension orale mais plutôt l'imitation, la répétition et la reproduction des énoncés oraux.

2.5. La méthode situationnelle

Cette méthode s'est développée durant la période 1920 à 1930 grâce aux travaux des linguistes appliqués britanniques Harold Edward Palmer et Albert Sydney Hornby. Elle met l'accent sur les structures syntaxiques qui sont considérées selon Claude Germain comme le cœur même de la langue orale. Ces structures sont utilisées en situation à l'aide d'images, de gestes, de mimiques, d'objets, etc.

En outre, la formation d'habitudes et d'automatismes est importante dans l'apprentissage de la langue étrangère. Elle se concrétise à travers la répétition et les exercices structuraux. Au début de l'apprentissage, l'apprenant se contente d'écouter

des énoncés et de les répéter. Ainsi, l'écoute représente une étape nécessaire avant la production.

La méthode situationnelle considère la langue même orale comme un ensemble de structures et son apprentissage implique l'acquisition d'un système d'habitudes. Ainsi, elle réunit la conception linguistique et la conception behavioriste sur l'apprentissage de la langue étrangère tout en excluant la dimension cognitive du langage.

2.6. Les méthodes non conventionnelles

Certaines méthodes et approches telles que la méthode par le mouvement, l'approche axée sur la compréhension et l'approche naturelle sont considérées comme méthodes non conventionnelles ou marginales. Elles font partie des approches psychologiques qui se basent soit sur des conditions particulières de l'apprentissage, soit sur les processus cognitifs.

2.6.1. La méthode par le mouvement

Cette méthode est conçue en 1960 par James Asher, appelée aussi approche de compréhension car elle privilégie la compréhension orale au début de tout apprentissage de langue étrangère. Selon Cuq, elle repose sur quatre analogies : « *l'absence de stress au moment de l'apprentissage, le rôle de la compréhension orale, le droit au silence pour l'enfant / apprenant, l'association des mouvements corporels à l'apprentissage langagier* ». (2003, p. 23)

Etant donné que le discours des parents consiste souvent à donner des ordres, des instructions et des interdictions aux enfants, cette méthode réinvestit cette caractéristique en classe de langue en invitant les apprenants à imiter le comportement physique de l'enseignant. Par exemple, en partant d'une position assise, l'enseignant dira « levez-vous » en se levant lui-même. Cette méthode permet de vérifier si les apprenants sont capables de retenir le sens des instructions données par l'enseignant et de les mémoriser.

Les limites de cette méthode sont remarquables. Non seulement, elle ne permet pas le traitement des concepts abstraits ou de certains actes de parole, elle ne facilite pas le traitement de la compréhension orale à cause de l'absence au recours à des documents authentiques.

2.6.2. L'approche naturelle

L'approche naturelle résulte d'un travail de collaboration réalisé par Tracy Terrel et Stephen Krashen. Elle s'est développée aux Etats-Unis à partir de 1977. C'est une approche qui repose sur le principe de transposition selon lequel l'apprentissage de la langue étrangère en milieu scolaire est analogue à la manière dont les enfants acquièrent leur langue maternelle en milieu naturel. Cette approche se caractérise par le refus d'un enseignement grammatical systématisé ainsi que le recours à la traduction ; et elle accorde une importance au vocabulaire. Enfin, elle s'intéresse au sens plutôt qu'à la forme car elle place les compétences réceptives au début de l'apprentissage. Celles-ci sont envisagées comme préalables aux compétences productives.

Quant au matériel didactique, elle privilégie les documents dits authentiques provenant des médias (articles de journal, journal télévisé, émission de radio ou de télévision). Ce matériel doit répondre aux besoins et aux intérêts des apprenants et doit être utilisé dans diverses activités de compréhension.

Dans l'approche naturelle, la compétence de compréhension orale vise à acquérir un matériau linguistique qui sera réemployé en production orale. La maîtrise de la langue orale ne se réalise pas uniquement grâce à une compétence d'expression mais également elle demande un niveau élevé de compréhension. Ainsi, Stephen Krashen a ouvert la voie aux recherches menées dans le domaine de la compréhension orale.

2.6.3. L'approche axée sur la compréhension de l'oral

Germain souligne que beaucoup de chercheurs ont donné naissance à une approche axée sur la compréhension de l'oral. Cette dernière est caractérisée par la mise en œuvre de différentes modalités d'enseignement de la compréhension de l'oral. Il s'agit

« *d'assurer un délai entre la phase de compréhension de l'oral et la phase de production orale, et le cas échéant, entre la phase de compréhension de l'écrit et la phase de production écrite* ». (1993, p. 283). En fait, il apparaît clairement que le processus d'écoute précède la prise de parole ou plus particulièrement la compréhension se développe avant la production.

Les précurseurs de l'approche axée sur la compréhension sont nombreux, citant en premier lieu Harold Edward Palmer qui propose à partir de 1917 une méthode allant de la compréhension à la production orale. Pour lui, il ne s'agit pas d'un véritable enseignement de l'écoute mais plutôt d'exposer plusieurs fois des énoncés linguistiques que l'apprenant aura l'occasion de les produire :

« Il recommande de s'attarder à la compréhension avant de faire produire les énoncés à apprendre. Il faut préciser qu'il n'est question que d'une période « d'exposition » répétée aux unités linguistiques que l'apprenant aura par la suite à produire : il n'est pas fait mention d'un enseignement de l'écoute ». (Germain, 1993, p. 283)

Un autre précurseur est le linguiste britannique John R. Firth qui a suggéré, pendant la Seconde Guerre Mondiale, d'enseigner le japonais mais du point de vue de la compréhension de l'oral.

Parmi les chercheurs les plus reconnus d'une approche axée sur la compréhension, nous avons James Asher qui a mis l'accent sur le rôle de l'écoute à travers sa propre approche « la méthode par le mouvement » que nous avons déjà explicitée en haut. Enfin, l'arrivée de la psychologie cognitive à la fin des années soixante-dix- exactement en 1975- renforce l'idée de Stephen Krashen qui suppose que la compréhension orale est la première compétence à apprendre en langue étrangère tout comme la langue maternelle.

D'autres chercheurs ont développé le sujet, citons Valerian Postovsky au début des années 70 au Defense Language Institute de Montrey, Californie ; Simon Belasco, James R. Nord, Harris Winitz et James Reeds. Ces deux derniers ont rédigé un ouvrage sur le thème en 1975. Ajoutons aussi les travaux de Byrnes en 1984 et de Dunkel en 1986 sur la valeur intégrative de l'écoute.

Cette approche a été mise en œuvre grâce aux cours tenus sur les habiletés réceptives à l'Université d'Ottawa en 1986. Un groupe de professeurs de langue ont élaboré un programme permettant aux apprenants de développer leurs compétences réceptives à l'oral comme à l'écrit. Ce programme fonctionne à partir d'un ensemble d'objectifs d'ordre linguistique, stratégique et culturel.

L'approche axée sur la compréhension de l'oral donne une nouvelle conception à la langue, à l'apprentissage, à l'enseignement et aussi à la relation pédagogique. Dans les lignes qui suivent, nous montrerons ces conceptions.

2.6.3.1. Conception de la langue

Dans cette perspective, la compréhension est vue comme la première étape de l'apprentissage de la langue. Or, l'apprentissage de la production orale devient facile lorsqu'on suit une démarche qui va de la compréhension à l'expression, mais il faut laisser un temps entre le processus de réception et celui de la production comme en langue maternelle. Courchêne et Pugh voient que l'expression orale est un « sous-produit » qui dérive naturellement de la compréhension orale et on ne peut demander à l'apprenant de s'exprimer que lorsqu'il se trouve capable de le faire :

« La phase de production ne doit pas suivre immédiatement la phase de compréhension. Il faut accorder un certain délai, variable selon les individus, entre ces deux étapes de l'apprentissage d'une L2, tout comme cela se produit en milieu naturel lorsque l'enfant apprend sa L1 [...] l'apprenant ne doit parler en classe qu'à partir du moment où il se sent prêt à le faire, et non sur commande ».

(Courchêne et Pugh, 1986, cité dans Germain, 1993, p. 284)

En fait, la compréhension de l'oral ouvre la porte à l'apprenant afin de prendre la parole. Dans certains cas, les situations d'écoute présentent des modèles d'expression orale.

Quant à la langue de façon générale, elle est considérée comme un moyen d'interaction sociale et non comme un ensemble d'habitudes. Dans cette approche, on amène l'apprenant à comprendre des textes oraux ou écrits dans des situations de communication semblables à celles de la vie afin de pouvoir produire ses propres textes.

Et dans ce cas, on privilégie les activités de résolution de problème qui s'intéressent à la compréhension et non à l'analyse systématique. On insiste surtout sur l'accès au sens et non pas uniquement sur les formes linguistiques.

En outre, la culture en tant que telle est liée à la L2. Et dans cette approche, on veille que l'enseignant propose des textes marqués culturellement de sorte que les étudiants apprennent à les décoder dans leur intégralité.

2.6.3.2. Conception de l'apprentissage

Les recherches qui ont été faites sur l'acquisition de la L1 chez les enfants ont montré que la phase de compréhension précède environ un an la phase de production. Ce qui a conduit certains didacticiens de la L2 à élaborer une approche qui se base sur les habiletés réceptives.

L'approche axée sur la compréhension est fondée sur deux postulats : l'écoute ou la lecture sont conçues comme des démarches intellectuelles indépendantes de la production. Et les structures phonologiques, grammaticales et sémantiques ne doivent pas être présentées isolément mais dans toutes leurs interrelations.

Cette approche a pu trouver ses fondements dans la psychologie cognitive et la théorie psychologique des schèmes qui expliquent les problèmes de compréhension orale par des lacunes soit dans l'intrant soit dans le système interne de l'apprenant :

«Le recours à la psychologie cognitive et à la théorie psychologique des schèmes permet d'attribuer les problèmes de compréhension de l'oral soit à une lacune dans l'intrant (causée, par exemple, par des bruits ou un fort accent), soit à une lacune dans le système interne de l'apprenant (causé, par exemple, par les schèmes culturels), qui oblige à recourir aux procédures d'inférence pour en arriver à comprendre ». (Duquette, 1989, cité dans Germain, 1993, p. 286)

En outre, le processus de compréhension orale met en relation une information nouvelle avec celle qui est déjà présente en mémoire. En effet, en insistant sur le développement des habiletés réceptives, on veille à réduire l'écart entre les connaissances antérieures et les nouvelles connaissances.

Ainsi, apprendre une L2 ne signifie pas apprendre à parler mais bien à construire mentalement le sens. Parler une L2 est un signe qu'il y a eu effectivement apprentissage, et la meilleure façon de faire cet apprentissage consiste à faire tout d'abord de l'écoute active signifiante.

En fait, cette méthode s'intéresse aussi à l'apprenant dans la mesure où l'apprentissage se centre sur lui en tant qu'individu actif, conscient et capable de gérer le processus d'apprentissage grâce aux stratégies qu'il adopte.

2.6.3.3. Conception de l'enseignement

Dans l'approche axée sur la compréhension, le rôle de l'enseignant de L2 consiste à créer un environnement qui facilite l'apprentissage de la compréhension orale ou écrite, il propose des activités de résolution de problèmes, il aide l'apprenant à utiliser des stratégies individuelles.

Quant au matériel didactique, il place l'apprenant dans des situations naturelles d'écoute. Il est choisi en fonction des besoins de l'écoute, à savoir le contexte, la dimension culturelle et les éléments pertinents du code linguistique. L'enseignant encourage l'apprenant à mettre en œuvre diverses stratégies en utilisant ses connaissances antérieures pour construire des hypothèses sur le contenu avant d'exploiter le document.

Le matériel didactique qui a été utilisé à l'université d'Ottawa contient des leçons enregistrées sur des cassettes et accompagnées d'un cahier d'exercices de phonétique permettant de saisir graduellement les éléments sonores et prosodiques de la L2. Dans ce programme, l'apprentissage commence par une phase d'audition qui vise à développer chez les apprenants de L2 les habiletés à comprendre les phénomènes articulatoires et prosodiques ; la deuxième phase du matériel, appelée phase de production, permet à mettre en pratique les traits articulatoire et prosodique présentés dans la phase précédente.

2.6.3.4. Conception de la relation pédagogique

D'après Claude Germain, la relation pédagogique apparaît clairement dans la relation didactique, la relation pédagogique et la relation d'enseignement.

En ce qui concerne la relation didactique, l'approche axée sur la compréhension met l'accent sur la sélection du contenu. Postovsky privilégie un contenu langagier choisi en fonction de sa simplicité et de sa facilité de représentation à l'aide d'images. Par contre, l'université d'Ottawa favorise une approche thématique qui prend en considération les besoins et les intérêts des apprenants ainsi que leur mode d'apprentissage. C'est pourquoi, une liste de domaines appropriés est choisie de façon à présenter les formes langagières dans un contexte qui leur correspond.

De même, cette approche s'intéresse à l'organisation du contenu à travers la présentation des éléments de la L2 du plus simple au plus complexe. Il s'agit de passer d'activités qui favorisent le simple repérage d'informations à des tâches qui exigent l'application des connaissances à de nouvelles situations ; et enfin à des activités qui demandent de la réflexion critique.

Pour ce qui est de la relation d'apprentissage, Germain souligne le rôle important de la L1 dans l'apprentissage de la L2. Il tente de montrer que l'apprenant recourt le plus souvent à la première langue pour dire ce qu'il a compris, construire des hypothèses de sens, poser des questions sur différents aspects du texte, ou pour interagir avec l'enseignant sur les stratégies appropriées à son apprentissage. Il ajoute que l'apprenant peut améliorer son habileté à comprendre les textes oraux ou écrits à travers l'exécution de différentes tâches :

« Il s'agit d'activités du type suivant : choisir des mots pour compléter un énoncé, choisir le plan / l'illustration qui correspond au texte, choisir un titre pour le texte, choisir une phrase qui résume le passage, suivre des directives, compléter un formulaire à partir des renseignements contenus dans un texte [...] Ces tâches sont graduées en ce sens qu'elles vont de la sélection parmi des possibilités suggérées jusqu'à la reconstruction de textes en passant par des activités de repérage et d'association ». (1993, p. 291)

Quant à la relation d'enseignement, elle concerne le processus d'interaction entre enseignant-apprenants. En effet, l'enseignant est en échange régulier avec l'apprenant ; il prépare les contextes de différents textes, dirige les sessions de remue-méninges pour permettre à l'apprenant de formuler des hypothèses, il contrôle la mise en place des divers processus de compréhension. En somme, l'enseignant et les apprenants sont en relation de partenariat.

Cette approche s'intéresse aussi au traitement de l'erreur. En effet, l'erreur principale résulte de la mauvaise interprétation du contenu. On la corrige à partir de la réponse de l'apprenant qui est amené à identifier dans le texte les éléments lui permettant de parfaire sa compréhension. Concernant les erreurs qui portent sur la forme linguistique, elles seront rectifiées dans la mesure où elles ont un effet sur l'interprétation du texte.

3. Le Cadre Européen Commun de Référence (CECR) et l'échelle de compétence en compréhension orale

Etant donné que les apprenants de langue étrangère n'ont pas les mêmes capacités et n'adoptent pas les mêmes stratégies d'apprentissage, le Cadre Européen Commun de Référence (CECR) propose six niveaux. Ce ne sont pas des niveaux de classes scolaires mais des niveaux de compétences. Ils permettent de classer les apprenants, de choisir les types d'activités à travailler en classe de FLE, et d'évaluer les apprenants de la même manière.

En outre, pour chaque niveau de compétence, nous soulignons des tâches à accomplir. Mais nous nous intéressons à ce que l'apprenant devrait maîtriser en compréhension orale.

3.1. Le niveau introductif (A1)

Ce niveau a été réalisé pour l'anglais sous l'appellation « Breakthrough ». Il correspond à un utilisateur élémentaire débutant. Il offre l'avantage de proposer un objectif réaliste d'apprentissage qui peut être effectué lors d'une formation courte qui peut durer entre 60 et 100 heures selon la langue maternelle.

En compréhension orale, l'apprenant peut comprendre « *des mots familiers et des expressions très courantes au sujet de soi-même, de sa famille et de l'environnement concret et immédiat, si les gens parlent lentement et distinctement* ». (Tagliante, 2007a, p. 66).

3.2. Le niveau intermédiaire (A2)

C'est un niveau inférieur, appelé en anglais « Waystage Level » a été réalisé en 1991, destiné aussi à un utilisateur élémentaire. Il est nommé aussi « *niveau de survie, considéré comme nécessaire et suffisant, par exemple, en Grande Bretagne, pour les chauffeurs de taxi* ». (Porcher, 2004, p. 103)

Il désigne le niveau d'un apprenant qui peut comprendre des expressions et un vocabulaire très fréquent, c'est-à-dire tout ce qui concerne sa famille, les achats, l'environnement proche, le travail. Il peut saisir l'essentiel d'annonces et de messages simples à condition que la diction soit claire et le débit lent. « *Il a été réalisé pour répondre à la demande des organismes et formations et des enseignants* ». (Tagliante, 2007a, p. 65).

3.3. Le niveau seuil (B1)

Ce niveau est plus avancé et bien entendu que le précédent. Il a été défini en 1975 pour l'apprentissage de l'anglais par le professeur John Trim sous l'appellation « Threshold Level ». Pendant le processus d'écoute, l'apprenant peut comprendre :

« Les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de sujets familiers concernant le travail, l'école, le loisir, etc. Il peut comprendre aussi l'essentiel de nombreuses émissions de radio ou de télévision sur l'actualité ou sur des sujets qui l'intéressent à titre personnel ou professionnel si l'on parle d'une façon relativement lente et distincte ». (Tagliante, 2007a, p. 66)

Ainsi, ce niveau exige que le registre de langue soit soutenu. De même, le discours devrait être soigneusement articulé avec un débit plus ou moins lent notamment lorsqu'il s'agit d'émissions radiophoniques ou de télévision.

3.4. Le niveau avancé (B2)

C'est le niveau supérieur, appelé en anglais « Vantage level ». Il a été réalisé en 2000 et destiné à un utilisateur indépendant. *« A ce niveau, l'apprenant peut comprendre le contenu essentiel de sujets concrets ou abstraits dans un texte complexe ou dans une discussion ».* (Cuq et Gruca, 2005, p. 235)

En compréhension orale, l'utilisateur peut comprendre des conférences et des discours assez longs et même suivre une argumentation complexe si le sujet lui semble familier. Il peut comprendre aussi la plupart des émissions de radio et de télévision sur l'actualité et les informations ainsi que des films en langue standard.

3.5. Le niveau autonome (C1)

Appelé en anglais « Efficiency Level », il est déjà fort élevé parce qu'il permet à l'apprenant de se perfectionner soi-même et d'exercer une profession dans la langue. Il correspond alors à un utilisateur expérimenté qui a une bonne maîtrise de la langue. Il peut comprendre un discours long même s'il n'est pas clairement structuré et saisir des significations implicites. De même, il peut construire le sens à partir d'émissions de télévision et de radio sans faire beaucoup d'efforts.

3.6. Le niveau maîtrise (C2)

Ce niveau est destiné aussi à un utilisateur expérimenté, il est nommé « Mastery Level ». À ce niveau, l'apprenant peut comprendre sans effort tout ce qu'il entend, restituer les faits et les arguments en les résumant de façon cohérente.

« Selon la définition de Brian North, le niveau C2 peut être atteint par tout étudiant ayant brillamment réussi son apprentissage de la langue. Il constitue ainsi le niveau maximal que peuvent se fixer les organismes de formation et les concepteurs de certifications officielles ». (Tagliante, 2007b, p. 43)

En fait, l'utilisateur expérimenté ne trouve aucune difficulté pour comprendre le langage oral, que ce soit dans les conditions du direct ou dans les médias et même lorsque le débit est rapide à condition qu'il ait du temps pour se familiariser avec un accent particulier.

4. La compréhension orale en classe de langue étrangère

Dans les lignes qui suivent, nous définissons la compréhension orale comme activité langagière qui se déroule en classe voire de langue étrangère, nous montrerons les objectifs et les types d'écoute ainsi que les stratégies adoptées par l'apprenant de langue étrangère lors du processus d'écoute. Nous expliquerons aussi les modèles de construction du sens à l'oral et les types d'activités que l'on peut exécuter en classe.

4.1. Qu'est-ce qu'on entend par la compréhension orale ?

Le dictionnaire de didactique du français définit la compréhension orale comme étant « *l'aptitude résultant de la mise en œuvre de processus cognitifs, qui permet à l'apprenant d'accéder au sens d'un texte qu'il écoute* ». (Cuq, 2003, p. 49)

En effet, l'acte de comprendre est une opération mentale permettant de construire les significations que recouvrent les signifiants sonores. Elle met à l'épreuve la capacité de l'apprenant à saisir d'abord les indices sonores afin d'accéder au sens.

Selon Bailly, l'accès au sens à travers un message sonore conduit l'apprenant à mettre en œuvre différentes capacités à savoir l'anticipation du contenu, le repérage des informations à travers la prosodie et l'accentuation, la compensation des éléments inconnus en se basant sur ce qui est connu, la mémorisation de détails et l'émission d'hypothèses. La compréhension orale exige encore que l'apprenant ait un minimum d'informations sur le thème traité dans le document sonore.

« La compréhension orale oblige l'auditeur à anticiper, à s'adapter d'avance à la teneur d'un message qu'il doit accueillir, en s'aidant des indices à sa disposition (éléments tonals, fragments perceptivement saillant, signifiants connus. Ces indices sont sonores, donc fugitifs et continus) ». (2001, p. 60)

Ainsi, la compréhension de l'oral suppose que l'apprenant-auditeur sache le système phonologique, les règles socioculturelles de la communauté dans laquelle s'effectue la communication ainsi que les facteurs extralinguistiques qui interviennent à l'oral comme les gestes, les mimiques, etc. L'acte d'écouter place l'auditeur dans un endroit où il se trouve obligé de suivre le raisonnement de l'interlocuteur, de saisir sa pensée à travers l'enchaînement des mots qu'il écoute et les éléments non linguistiques qui accompagnent la parole.

4.2. Les objectifs d'écoute

La compréhension de l'oral est un savoir-faire difficile à maîtriser. Il nécessite la mise en place de certains objectifs pour permettre aux apprenants de construire le sens du message émis. Selon Jean-Michel Ducrot, il n'est pas question de faire comprendre tout le document sonore à l'apprenant qui a tendance à s'arrêter à chaque mot incompris. Développer l'autonomie de l'apprenant est un objectif qui vise à former un auditeur sûr de lui-même, capable de construire le sens du message mis à sa disposition. Cet auditeur est appelé à mobiliser de nouvelles connaissances se rapportant au document sonore et à réinvestir toutes les connaissances acquises en classe et à l'extérieur pour faire des hypothèses sur ce qu'il a compris, tout comme dans sa langue maternelle.

« Il a dans son propre système linguistique des stratégies qu'il va tester en français. Il va se rendre compte que ses stratégies ne fonctionnent pas tout à fait et les activités de compréhension orale vont l'aider. Il sera progressivement capable de repérer des informations, de les hiérarchiser, de prendre des notes ».
(Ducrot, 2005b)

Un autre objectif de compréhension orale consiste en l'acquisition progressive des méthodes qui permettent aux apprenants de s'adapter et de progresser dans des situations authentiques de compréhension. Elle a pour but de *« former des apprenants à comprendre des natifs dans des situations similaires à celles où ils auront à les comprendre en dehors de la classe »*. (Puren, Bertocchini et Costanzo, 2004, p. 97) En fait, le développement de cette compétence vise la compréhension de messages oraux dans des situations de communication réelle.

Quant à Elisabeth Lhote, elle relève un certain nombre d'objectifs d'écoute qui peuvent être réalisés en situation d'apprentissage : « *écouter pour entendre, pour détecter, pour sélectionner, pour identifier, pour reconnaître, pour lever l'ambiguïté, pour reformuler, pour synthétiser, pour faire, pour juger* ». (1995, cité dans Cuq & Gruca, 2005, p. 162). Mais il s'agit de porter l'attention, au moins, sur un objectif à travers la mise au point d'un projet d'écoute.

1. **Ecouter pour entendre** : l'enseignant exerce l'ouïe de l'apprenant pour entendre quelqu'un qui s'exprime sans crier.
2. **Ecouter pour sélectionner** : cette forme permet à l'apprenant de chercher des indices linguistiques et phonétiques qui caractérisent un individu qui a peur, qui est énervé, qui est joyeux, etc. Cette écoute conduit à éliminer les informations inutiles.
3. **Ecouter pour identifier** : il s'agit de regrouper les informations jugées utiles pour identifier par exemple la personne qui parle.
4. **Ecouter pour reconnaître** : cette activité consiste à reconnaître une personne à sa façon de parler et au contenu de l'information qu'elle donne.
5. **Ecouter pour reformuler** : il s'agit de savoir pratiquer l'analyse et la synthèse pour rédiger un résumé.
6. **Ecouter pour synthétiser** : cette écoute est complémentaire de la précédente. Elle correspond à un niveau d'écoute difficile qui fait appel à une grande attention de la part de l'auditeur.

Ainsi, les objectifs d'apprentissage en compréhension de l'oral sont d'ordre phonétique, lexical, morphosyntaxique, socioculturel, discursif. L'apprenant cherche à reconnaître les différents accents et les registres de langue employés par le locuteur. C'est le moment où il rend compte de ses capacités à découvrir le lexique employé à l'oral, et à identifier les sons ainsi que les valeurs de l'intonation dans le discours. C'est une activité qui lui permet de découvrir les faits civilisationnels et culturels car chaque langue véhicule une culture.

4.3. Les types d'écoute

Les types d'écoute se diffèrent d'un didacticien à l'autre. Lhote propose les quatre types explicités ci-dessous (1995, cité dans Cuq & Gruca, 2005, p. 162):

1. **L'écoute de veille** : C'est une écoute inconsciente, elle ne vise pas la compréhension ; mais un indice sonore peut attirer l'attention de l'auditeur. Par exemple écouter la radio pendant qu'on conduit une voiture.
2. **L'écoute globale** : Elle permet de découvrir le sens général du document sonore.
3. **L'écoute sélective** : L'auditeur est orienté, il sait ce qu'il cherche ; il peut repérer les moments où se trouvent les informations qu'il cherche et n'écoute attentivement que ces passages.
4. **L'écoute détaillée** : Elle consiste à reconstituer mot à mot le document écouté.

Quant à Pierre Bickel, il tient compte d'autres types d'écoute (Silva, p. 13) :

1. **L'écoute distraite** : Elle ne nécessite pas une attention particulière et aboutit à une réception partielle du document sonore.
2. **L'écoute attentive** : Elle découle de l'association entre la motivation et la mise en pratique de stratégies d'anticipation. Elle correspond à l'écoute globale.
3. **L'écoute dirigée** : Elle implique la connaissance des finalités de l'activité d'écoute. Elle correspond à l'écoute sélective.
4. **L'écoute créative** : Elle demande de la part de l'apprenant une participation mentale active, permettant l'interaction entre ce qu'il entend et ce qu'il connaît.
5. **L'écoute critique** : Elle additionne l'implication créative et le jugement critique.

En somme, nous pouvons dire que la compréhension orale peut se faire en classe de langue grâce à deux types importants : l'écoute globale à partir de laquelle l'apprenant peut avoir une idée générale sur le document ; et l'écoute détaillée durant laquelle il peut faire des tâches un peu compliquées. Que ce soit, on lui demande de donner un jugement critique ou d'écouter un passage pour répondre à une question précise.

Cependant, nous voyons que l'écoute détaillée telle qu'elle a été définie par Lhote est difficile à réaliser parce que l'auditeur ne peut pas reconstituer le texte qu'il a écouté mot par mot notamment quand il s'agit d'un document sonore enregistré. De même,

l'écoute de veille ne se fait pas en classe de langue parce qu'elle n'a pas pour but la compréhension.

4.4. Les stratégies d'écoute

La construction du sens à l'oral est un processus difficile à réaliser. Il exige la mobilisation de savoir et de savoir-faire ainsi que l'utilisation pratique d'un ensemble de stratégies qui assurent en fait l'autonomie de l'apprenant. Selon les théoriciens de l'approche communicative, l'apprenant possède des capacités. Il ne reste qu'investir ses propres stratégies pour accomplir la tâche que l'enseignant lui attribue.

« Le véritable enjeu des stratégies de l'apprenant consiste en la construction de l'autonomie grâce à laquelle l'élève s'investit dans le processus d'apprentissage en s'appropriant l'objectif visé, les compétences et les savoir-faire recherchés [...] c'est à lui de trouver les moyens par lesquels il atteint l'objectif qu'il s'est lui-même donné, en transformant à sa façon, dans ses propres termes, ce qu'a enjoint le professeur ».(Porcher, 2004, p. 45)

Dans ce cas, l'apprenant devient responsable de son apprentissage et devrait profiter de toute occasion lui permettant de pratiquer et d'améliorer ses compétences en langue étrangère.

Les théoriciens ont cerné plusieurs stratégies d'apprentissage qui peuvent être investies dans n'importe quelle situation d'apprentissage, même si durant le processus d'écoute. Mais, avant de les aborder, nous voyons qu'il est nécessaire de définir la notion de « stratégie ».

4.4.1. Qu'est-ce qu'une stratégie ?

Le terme stratégie est utilisé pour désigner « un ensemble d'opérations mises en œuvre par les apprenants pour acquérir, intégrer et réutiliser la langue cible ». (Borg, 2001, p. 42). Pour Cornaire, 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 » (1998, p. 54). Dans ce sens, elle

rejoint Porcher qui affirme lui aussi qu'un bon apprenant est celui qui est « *conscient des résultats qu'il atteint, des moyens qu'il utilise pour les atteindre et de la distance qui reste à parcourir entre ceux-ci et les objectifs de l'enseignant* ». (2004, p. 46)

Il est à remarquer que la notion de stratégie a plusieurs appellations : c'est une opération, démarche ou action qui implique la prise de conscience de l'apprenant qui est considéré comme responsable du processus d'apprentissage et l'efficacité de ce dernier car c'est lui qui devrait choisir les stratégies jugées les plus appropriées pour réussir sa tâche.

Enfin, un essai de classification des stratégies d'apprentissage a été proposé par plusieurs chercheurs parmi eux Borg qui voit que l'on peut diviser les stratégies en deux types : directes et indirectes. Il ajoute que plusieurs facteurs influent sur le choix de telle ou telle stratégie comme par exemple la personnalité, la biographie, l'ordre situationnel ou affectif. Il récapitule les stratégies d'apprentissage que nous allons expliquer en détail dans les lignes qui suivent dans le **Tableau 1** ci-dessous. (2001, p 43)

	Les stratégies indirectes		Les stratégies directes
I. Stratégies métacognitives	Centrer ses apprentissages	I. Stratégies mnémoniques	Créer des liens mentaux
	Planifier et aménager ses apprentissages		Utiliser des images et des sons
	Evaluer ses apprentissages		Bien réviser
II. Stratégies affectives	Diminuer son anxiété	I. Stratégies cognitives	Utiliser des actions
	S'auto-encourager		Pratiquer la langue
	Prendre son pouls émotif		Recevoir et émettre des messages
II. Stratégies sociales	Poser des questions	I. Stratégies compensatoires	Analyser et raisonner
	Coopérer avec les autres		Créer des structures
	Cultiver l'empathie		Deviner intelligemment
			Surmonter ses lacunes à l'oral et à l'écrit

Tableau 1: Les classifications des stratégies d'apprentissage (Source : Borg, 2001 :43)

4.4.2. Les stratégies directes

Ce type de stratégies regroupe les stratégies de mémorisation, les stratégies cognitives et les stratégies de compensation.

4.4.2.1. Stratégies de mémorisation

Les stratégies de mémorisation appelées aussi stratégies mnémoniques sont définies comme des techniques qui aident l'apprenant à mémoriser une nouvelle information et, à l'occasion de la retrouver. Ce type de stratégies permet de créer de liens mentaux en regroupant les mots par champ sémantique ou lexical. Elles facilitent aussi l'association et la mise en contexte des mots dans des phrases : association avec images et sons par l'utilisation d'une imagerie visuelle ou image auditive ; association d'un mot à une action ou un mouvement. Elles contribuent à relever les mots clés, les idées importantes d'un texte et de regrouper les éléments d'informations sous forme de tableaux récapitulatifs et de listes.

Ainsi, ce type de stratégies fait appel à la mémoire de l'apprenant et sa capacité à mémoriser des informations jugées les plus importantes pour accéder facilement au sens du message sonore. L'auditeur devrait être capable de relever les éléments significatifs et de les conserver en mémoire afin de réussir sa tâche en compréhension orale. Pour ce faire, il pourrait choisir des moyens (tableaux, listes, schéma) qui lui facilitent la réalisation des activités communicatives et qui lui permettent de se contrôler et vérifier sa compréhension.

4.4.2.2. Stratégies cognitives

Les stratégies cognitives impliquent une interaction entre le sujet et le matériel d'apprentissage. Elles correspondent au traitement de la matière à étudier et s'appuient sur les connaissances textuelles. Elles reflètent différentes actions :

- **Action de pratiquer** : la stratégie de pratiquer permet à l'apprenant de répéter les sons de différentes façons, d'utiliser les fonctions de langue, de combiner des éléments connus afin de produire des séquences plus longues et de pratiquer le nouveau vocabulaire dans des contextes naturels.
- **Action de comprendre des messages** : cette stratégie se fait à travers l'utilisation de la technique du *skimming*, c'est-à-dire faire une lecture rapide qui vise la compréhension globale et la technique du *scanning* dans la mesure où l'apprenant fait une lecture de sélection pour une compréhension détaillée.
- **Action d'analyser et raisonner** : à l'aide de cette stratégie, l'apprenant sera capable d'analyser des expressions ou des mots en les décomposant, de raisonner déductivement en appliquant les règles générales de la langue à apprendre, de comparer de façon contrastive des éléments de la langue cible aux éléments de la langue maternelle, de transférer des structures de la langue maternelle vers la langue étrangère et de traduire des mots ou expressions en langue maternelle.
- **Action de créer une structure pour réception et production** : l'apprenant utilise la technique du résumé, la prise de notes et la mise en évidence de certains passages.

Ainsi, les stratégies cognitives sous-entendent une interaction entre l'auditeur et le document à écouter en faisant des inférences et en utilisant des élaborations, c'est-à-dire l'utilisation des connaissances antérieures de l'auditeur. Ce dernier peut prendre des notes, analyser les mots écoutés afin d'en décoder le sens. Il cherche aussi la traduction de quelques mots qui empêchent la compréhension orale. Dès la première écoute, il tente de retrouver les éléments de la situation de communication : les personnes qui parlent, leur sexe, leur âge, le thème traité.

4.4.2.3. Stratégies de compensation

Ces stratégies permettent de suppléer à certaines difficultés que l'apprenant peut éprouver en langue étrangère. Il s'agit de l'utilisation des indices linguistiques comme la recherche des synonymes, des hyperonymes ou des paraphrases lorsque l'apprenant ne connaît pas le mot exact ainsi que l'utilisation des indices non linguistiques comme les gestes, les mimiques, le dessin ou les onomatopées dont la signification tient uniquement en contexte d'utilisation.

Les stratégies d'évitement par lesquelles l'apprenant s'abstient de recourir à une formulation difficile sur le plan phonétique ou morphologique peuvent être incluses dans les stratégies compensatoires parce qu'elles permettent à l'apprenant d'adapter le message à son niveau en évitant toute formule qui fait obstacle et en la remplaçant par d'autres faciles selon ses connaissances.

4.4.3. Les stratégies indirectes

Les stratégies indirectes englobent les stratégies métacognitives, les stratégies affectives et les stratégies sociales.

4.4.3.1. Stratégies métacognitives

Les stratégies métacognitives correspondent à une réflexion sur l'apprentissage, elles permettent à l'apprenant de planifier et de diriger lui-même son apprentissage tout en évaluant ses progrès. « *Il doit aussi apprécier sa propre performance, avant le jugement de l'enseignant et aussi après, pour être en mesure de se situer à coup sûr dans son propre progrès* ». (Porcher, 2004, P. 45)

Ainsi, la stratégie métacognitive se définit comme l'aptitude à réfléchir et à contrôler les processus cognitifs, elle inclut des connaissances sur : pourquoi, comment et quand s'engager dans des activités cognitives. Ces connaissances sont de trois ordres :

- **Connaissances déclaratives (quoi faire)** : elles sont constituées de faits, de règles, de lois et peuvent correspondre à une liste verbalisable de connaissances. Citons par exemple la connaissance des différents graphèmes du phonème « k », la connaissance du rôle de l'imparfait et du passé simple dans un récit, la connaissance des phases constitutives d'une histoire, connaissance de celui qui parle à partir de la voix du locuteur.
- **Connaissances procédurales (comment faire)** : elles correspondent à la manière de réaliser des tâches variées. Donc, elles impliquent la mise en œuvre des stratégies à partir des règles d'action par exemple l'anticipation de la suite d'un récit à partir de la situation initiale, le découpage de texte narratif à partir de sa structure, ou encore

le repérage de tous les mots comportant les graphèmes qui correspondent au phonème « k » dans un texte lu.

- **Connaissances conditionnelles (quand et pourquoi faire) :** elles concernent les conditions d'application des stratégies en fonction du contexte et des objectifs à atteindre par exemple reconnaître entre deux textes narratifs lus celui dont les caractéristiques sont celles du conte, relier le vocabulaire du conte à la matière déjà vue.

En somme, les stratégies métacognitives conduisent l'apprenant à accorder une attention particulière à la tâche à réaliser en décidant les éléments sur lesquels il devrait se focaliser. Elles lui permettent aussi de chercher les opportunités d'une bonne pratique de compréhension orale. Et enfin, elles ouvrent la voie au jugement critique et au contrôle de l'activité afin de rectifier les erreurs. L'apprenant ne devrait pas se contenter de remarquer seulement ses erreurs mais il doit être capable de les identifier. Il importe qu'il sache les raisons pour lesquelles il a fait ses choix pour définir ses objectifs et choisir les démarches qu'il a suivies pour les atteindre. Il faut qu'il prenne conscience de ce qu'il a voulu faire et de ce qu'il a déjà fait, comme il le confirme Porcher : « *C'est justement cela l'autonomie, la capacité à situer avec précision les actions que l'on a accomplies et leurs cohérences avec les intentions, de même que leur adéquation avec les consignes de l'enseignant* ». (2004, p. 46)

L'apprenant devrait savoir que la rectification de ses erreurs est un aspect essentiel dans son apprentissage et que son progrès passe essentiellement par là. Gaston Bachelard souligne que « *ce n'est pas le succès ou l'échec qui tient le plus de poids, mais la capacité à repérer et à rectifier ce que l'on a accompli* ». (Bachelard, 1971, cité dans Porcher, 2004, p. 46). Ainsi, l'apprenant sera capable de s'améliorer et développer ses capacités d'apprentissage.

2.4.3.2. Stratégies affectives

Les stratégies affectives aident l'apprenant à avoir confiance en soi au moment de l'écoute d'un document sonore en langue étrangère. Elles se manifestent à travers l'utilisation des techniques de relaxation, de la musique et du rire. Elles permettent à l'auditeur de s'encourager, de prendre des risques calculés et de se récompenser.

« *Il importe qu'il se sente chez lui, désireux d'apprendre selon une démarche qu'il invente en se servant des divers outils dont il dispose : les consignes et explications de l'enseignant, les instruments méthodologiques et les supports (y compris médiatiques)* ». (Porcher, 2004, p. 45).

Ainsi, la confiance en soi et la décontraction sont des aspects essentiels qui facilitent l'apprentissage d'une langue étrangère.

2.4.3.3. Stratégies sociales

Les stratégies sociales impliquent une interaction avec une autre personne durant l'écoute. L'apprenant peut poser des questions à l'enseignant pour obtenir des explications, des clarifications et des informations. Il peut aussi travailler en collaboration avec ses condisciples dans le but d'échanger des idées et être corrigé.

En définitive, les stratégies de compréhension orale explicitées en haut ont été testées sur des apprenants de différents niveaux en français langue étrangère par Laurens Vandergrift qui conclut que les apprenants de tous les niveaux utilisent des stratégies cognitives. Cependant, les stratégies métacognitives sont utilisées par des apprenants habiles qui peuvent vérifier leur compréhension, reconnaître et rectifier un problème.

D'après Cornaire, les recherches menées dans le domaine de stratégies de compréhension orale (Anna Uhl CHAMOT et al, 1988 ; Michael O'Malley et al, 1989 ; Laurens Vandergrift, 1992) montrent que la compréhension de l'oral est un processus actif de construction de sens. (1998, pp. 60-64). De même, Jean Mouchon confirme que :

« *L'écoute n'est pas un acte de soumission à ce qui est entendu. La pratique un peu systématique montre qu'écouter est un acte complexe où alternent des moments désinvestis de sens et des périodes de forte activité interprétative [...] la restitution auditive comporte des variantes d'un sujet à l'autre voire d'un moment à l'autre* ». (Mouchon, cité dans Coste, 1994, p. 74)

En fait, la construction du sens dépend des capacités de l'auditeur et du choix de stratégies qu'il fait pour réaliser la tâche demandée et celui qui n'investit pas ses

stratégies, ne se préoccupe pas de comprendre l'objet et n'exploite pas les ressources offertes par la classe de langue est un apprenant passif et n'est même pas apprenant comme le dit Porcher parce qu'il ne possède aucune autonomie.

4.5. Les modèles de construction du sens à l'oral

Les recherches en psycholinguistique qui portent sur la construction du sens à partir d'un message sonore notamment celles d'Herbert Clarke et Eve Clarke, apparues en 1977 décrivent le processus de compréhension orale selon deux modèles différents : le modèle de bas en haut et le modèle de haut en bas que nous expliquerons ci-dessous.

4.5.1. Le modèle de bas en haut

Appelé aussi le modèle sémasiologique dans lequel l'accès au sens est envisagé comme une démarche ascendante (de la forme au sens). Il décrit la compréhension de l'oral comme un processus à quatre étapes dont les deux premières constituent ce que l'on appelle la discrimination c'est-à-dire la compréhension au niveau formel et les deux dernières s'intéressent à la compréhension au niveau conceptuel, ce qui est appelé « l'appréhension ». D'abord, l'auditeur isole la chaîne phonique du message et identifie les sons. Puis, il délimite les mots, les groupes de mots, les phrases que représentent ces sons. Ensuite, il attribue un sens à ces mots. Et enfin, il construit une signification globale du message.

Selon Holec, « *chacune de ces étapes présuppose celle qui la précède et exerce sur elle une influence en retour* ». (1970, p. 3). Il décrit les processus qui se déroulent au cours de chaque étape comme suit :

a) La perception

Durant cette étape, les signaux perçus sont analysés en bruits non pertinents et signaux informatifs. Ces derniers sont les seuls retenus par l'auditeur. Parmi eux, les signaux linguistiques qui se représentent sous forme d'un continuum phonique. Ils sont perçus comme une succession d'unités distinctives dont l'unité minimale est la syllabe car

certaines expériences de phonétique acoustique montrent que les consonnes sont reconnues autant à partir de leurs caractéristiques propres qu'à partir des « déformations » qu'elles entraînent sur les caractéristiques des voyelles qui les suivent.

b) La segmentation

C'est l'étape durant laquelle le continuum phonique est découpé en segments formels successifs correspondant aux unités significatives (mots ou groupes de mots). A la fin de cette opération, l'auditeur arrive à structurer les signaux informatifs en signes formels pertinents et à retrouver leurs organisations syntaxiques.

c) L'interprétation

Les unités significatives relevées dans l'étape précédente sont interprétées. C'est durant cette étape que l'aspect sémantique du lexique, de la morphosyntaxe, de la phonétique et de la ponctuation est appréhendé.

d) La relativisation

C'est la dernière étape de la compréhension pendant laquelle l'auditeur fait des opérations de relativisation. Parmi elles, la synthèse de données en termes grammaticaux, passage au niveau du groupe, de la proposition et de la phrase. Il met des relations avec le contexte, avec l'expérience personnelle. De même, il établit des relations entre les différents signaux c'est-à-dire entre le signal linguistique et non linguistique. Et à la fin, il hiérarchise les informations reçues selon leur degré d'importance. C'est au terme de cette opération que l'objectif de la compréhension orale est atteint.

Ce modèle donne la priorité à la perception des signifiants du message. En effet, tout signifiant non discriminé et segmenté échappe à l'interprétation et laisse un vide de sens ; et tout signifiant mal segmenté conduit à un contresens. Cela veut dire que l'auditeur qui se trouve incapable d'identifier différents sons et de segmenter les énoncés oraux d'un message n'arrive pas à en décoder le sens.

En outre, ce modèle de réception orale présente une conception linéaire du processus de compréhension orale c'est-à-dire la construction du sens d'un message sonore se réalise en sens unique, du texte à l'auditeur d'où l'appellation bas-haut. L'auditeur reçoit au fur et à mesure le contenu du message sonore. Cela montre clairement que l'apprenant-auditeur est un acteur actif dans le processus de compréhension. Son rôle, lors de la phase de discrimination et de segmentation, ne se délimite pas dans l'enregistrement des formes sonores mais plutôt dans la reconnaissance de ces formes. Et dans la phase d'interprétation, c'est lui qui attribue un sens aux formes sonores.

De plus, il est nécessaire de rappeler que le processus d'écoute passe par le repérage de l'information, l'analyse et le traitement de cette dernière et enfin son stockage. Ce qui implique l'intervention de la mémoire de l'auditeur qui se trouve face à deux types de compréhension : analytique et synthétique. La démarche analytique fait appel à la mémoire à court terme parce qu'il s'agit d'identifier par exemple un son, de repérer un mot. La démarche synthétique fait appel à une opération mentale plus complexe qui concerne surtout la synthèse des résultats recherchés. Et par la suite, l'auditeur arrive à la phase d'appropriation des informations notamment celles qui seront mémorisées et stockées dans la mémoire à long terme.

En revanche, l'analyse du processus de compréhension orale faite par Gremmo et Holec s'appuie surtout sur « *les recherches précédentes des psycholinguistes* » (1990, p. 1). Ceux-ci ont montré les limites de ce modèle notamment celles de Ronald Miler et Walter Isard (1963) qui affirment que la perception des mots est plus basse lorsque l'énoncé est grammaticalement incorrect et sémantiquement ininterprétable. Quant aux Irwin Pollack et James Pickett (1964), ils soulignent que les mots qui composent un discours spontané ne sont pas perçus ni comme mal prononcés ni comme déformés à cause du bruit qui accompagne la parole. Et en ce qui concerne Warren (1970), il montre que l'auditeur se trouve incapable de remarquer les élisions lorsque les sons d'un énoncé sont remplacés par un bruit.

En fait, Holec montre clairement les insuffisances du modèle sémasiologique qui décrit la compréhension orale comme étant une activité envisagée en elle-même en dehors de la situation de communication dans laquelle elle s'effectue. Il souligne que l'auditeur ne pourrait pas dégager les signaux informatifs du bruit. De plus, la relativisation implique

la mise en jeu des aptitudes intellectuelles et psychologiques comme l'attention et la mémoire et sont toutes liées à l'intérêt ainsi que la capacité de déduction, d'induction et de classification. D'où la nécessité d'établir un autre modèle de compréhension orale plus performant.

4.5.2. Le modèle de haut en bas

Ce modèle est appelé aussi le modèle onomasiologique à partir duquel la construction du sens est considérée comme une démarche descendante (du sens à la forme). D'après ce modèle, l'auditeur mobilise toutes ses connaissances afin d'accéder au sens du thème abordé dans le message sonore. D'abord, il construit des hypothèses sémantiques qui se basent sur le contenu du message à partir des connaissances dont il dispose à priori de la situation de communication (qui parle ? à qui ? où se passe la scène ? quand se passe-t-elle ? quelle est l'intention probable de communication ?) ainsi que les informations qu'il repère du message au fur et à mesure de son déroulement. Ces hypothèses anticipent le sens du message aussi bien au niveau global, et sont dans ce cas imprécises, qu'au niveau limité des différentes unités de sens qui sont représentées par des unités formelles de surface telles que le tour de parole, l'énoncé, la préposition, le groupe de mots, le mot.

L'auditeur établit en parallèle des hypothèses formelles qui se fondent sur les connaissances qu'il a sur le code comme les structures phonématiques des signifiants lexicaux, structures syntaxiques et les marqueurs de l'architecture du message.

Ensuite, il vérifie les hypothèses émises, mais cette vérification ne s'opère pas par une discrimination linéaire de la chaîne phonique mais plutôt par la prise d'indices qui permettent de confirmer ou d'infirmer les attentes sémantiques et formelles qui sont liées comme dans leur existence linguistique : signifiant et signifié d'un signe linguistique. Cette opération, dit Holec, s'effectue en fonction des hypothèses formelles car la place syntaxique d'un mot par exemple détermine les indices qui devraient être recherchés. De plus, les différents sons d'un mot que l'on repère peuvent être utilisés comme indices présentant plusieurs possibilités afin de vérifier la même hypothèse. Prenons par exemple l'énoncé présenté par Gremmo et Holec « Le chat a attrapé une souris », pour vérifier l'hypothèse que c'est un animal que le chat a attrapé, il faut

rechercher des indices à la place syntaxique du complément d'objet après l'article. Et pour vérifier qu'il s'agit de « souris » et non de « mésange », il est nécessaire de repérer le « s » initial mais aussi les sons [u], [r] et [i] peuvent être utilisés comme indices. Ainsi, l'énoncé présente différentes possibilités afin de vérifier la même hypothèse.

Enfin, la dernière étape du processus de compréhension selon ce modèle dépend de la vérification des hypothèses. Lorsque l'auditeur arrive à confirmer ses hypothèses, la signification du message déjà construite s'intègre dans la construction du sens en cours. Mais si les hypothèses ne sont ni confirmées ni infirmées, l'auditeur suspend la construction du sens en conservant les informations recueillies pour qu'il reprenne cette opération de manière différente grâce aux répétitions qui permettent l'apparition de nouveaux indices. En cas où les hypothèses sont infirmées, l'auditeur reprend la procédure de nouveau en établissant d'autres hypothèses sur la base des informations recueillies en appliquant cette fois la procédure sémasiologique à la partie de l'énoncé stockée dans la mémoire à court terme ou il abandonne simplement la construction de signification localement entreprise.

En définitive, le modèle onomasiologique donne la priorité à la pré-construction de signification du message. Par ailleurs, la place accordée au message et à ses formes de surface (signifiants) est secondaire. Cela s'explique par les expérimentations psycholinguistiques et même les observations courantes qui montrent la capacité de l'auditeur à comprendre des messages bruités, des messages prononcés avec un accent et à saisir ce que veut dire un interlocuteur avant qu'il finisse de le dire.

D'après ce modèle, le sens se construit par *interaction entre l'information apportée par l'auditeur et l'information donnée par le texte*. En d'autres termes, plus l'auditeur apporte des informations au texte à partir des hypothèses qu'il établit, moins il a besoin du texte pour rechercher des indices afin de comprendre. Ceci relève d'une expérience de compréhension orale en langue étrangère, « *un message dont on a lu la transcription avant de l'écouter, est perçu comme étant facile à comprendre et formellement très clair* ». (Gremmo et Holec, 1990, p. 3). Bref, l'auditeur décode facilement le message sonore quand il a l'occasion de le lire avant de l'écouter.

En fait, l'anticipation de signification du message se base sur les connaissances de l'auditeur, sur la situation de communication, sur le producteur du message, sur le type

du discours (histoire, dialogue, présentation d'une personne, explication de phénomène, etc.), sur le code utilisé, sur la thématique abordée et sur la culture à laquelle appartient le producteur du message. En somme, ces connaissances sont d'ordres linguistiques, socio-psychologiques, sociolinguistiques, discursifs, référentiels et culturels.

3.5.3. Le modèle interactif

La compréhension de l'oral ne peut pas être considérée comme un traitement ni ascendant ni descendant de l'information mais plutôt une opération mentale interactive au cours de laquelle l'auditeur fait appel à ses acquis et à ses connaissances linguistiques. Cette opération mentale est gérée par des processus ascendants et descendants :

« Les processus ascendants sont d'ordre automatique et partent des récepteurs pour retrouver le sens. Ils permettent le tri, la sélection et le stockage de l'information. Ce sont eux qui interviennent en premier lieu lors du traitement de l'information, puis il y a mise en œuvre des processus descendants. [...] C'est par le jeu des processus de haut niveau que le cerveau va comparer l'information nouvelle à l'information antérieure, et en tirer des conclusions ». (Narcy-Combes, 2005, p. 53)

Ainsi, les deux processus interagissent car c'est le contexte qui permet de déterminer la manière dont on analyse la chaîne sonore. Le processus descendant, en permettant d'anticiper, de compenser et de prendre en compte le contexte, facilite la compréhension.

Selon Michael Rost, l'utilisation d'un processus plutôt qu'un autre dépend des connaissances que l'auditeur a sur le sujet et surtout du but de l'écoute. En effet, au moment de l'écoute, les auditeurs écoutent de manière sélective en suivant un objectif précis. Plus leur écoute est orientée, plus ils arrivent à décoder le message. La connaissance du but communicatif de l'écoute aide l'auditeur à décider quoi écouter, quel processus choisir et à quel moment de l'écoute doit-il l'activer car il ne reçoit pas tout en même temps.

En somme, la compréhension de l'oral est une compétence qui implique l'utilisation des deux modèles à tour de rôle et en fonction de l'individu voire même de sa culture. Il construit le sens d'un document sonore en langue étrangère par interaction entre les éléments apportés par le document et ses connaissances antérieures.

Ainsi, les recherches menées sur la compréhension orale permettent de cerner les démarches qui doivent être mises en œuvre dans le traitement de l'information afin de faciliter la tâche pour l'apprenant et de rendre l'apprentissage de cette compétence efficace.

4.6. Les activités de compréhension orale

Tout au long de la compréhension de l'oral, l'enseignant utilise divers moyens pour évaluer non seulement ce que l'apprenant a retenu par rapport aux résultats d'apprentissage, mais aussi la manière dont il apprend et ce qu'il valorise dans le processus d'enseignement / apprentissage. Il est important de mentionner que l'enseignant choisit les exercices en fonction du niveau des apprenants et du document exploité. Par exemple, pour les étudiants ayant un niveau avancé, il peut proposer un exercice sous forme de « questions ouvertes ». Cela n'empêche pas de citer les différentes activités d'évaluation de la compréhension orale telles que la grille d'information, le schéma à compléter, la grille d'accompagnement, les questionnaires, l'exercice de réparation de texte, l'exercice de reconstitution de texte, l'exercice de mise en relation, l'exercice du « blanc vidéo », et l'exercice de type « image avec ou sans son », etc.

4.6.1. La grille d'information

Cette grille aide l'apprenant à reconstituer le contenu d'un discours oral. Dans la phase de préécoute, l'enseignant prépare les apprenants à l'écoute en leur expliquant le type du message qu'ils vont écouter et ou regarder quand il s'agit d'un support audio-visuel (émission de télévision, histoire, journal télévisé, etc.) Il présente la grille d'information et leur demande, à partir du titre de faire quelques prédictions et de les inscrire dans leurs grilles. Ils écoutent le segment trois fois et à la suite, ils remplissent un tableau qui

les aide à identifier l'idée principale et les idées secondaires. Il faut montrer aux apprenants que lorsqu'il y a ambiguïté, ils peuvent s'aider des indices visuels, de faire des inférences ou attendre la deuxième écoute avant de demander des clarifications. Après avoir écouté la présentation ou l'introduction, il est nécessaire de demander aux apprenants de faire de nouvelles prédictions. Mais, c'est la deuxième écoute qui permet aux apprenants de remplir la colonne d'information avec des mots clés. Après la troisième écoute, les apprenants inscrivent un cochet à côté des informations confirmées et un « x » à côté des informations infirmées. L'enseignant peut aussi diviser la classe en groupes coopératifs afin qu'ils puissent comparer leurs réponses et faire eux-mêmes les ajustements nécessaires.

4.6.2. Le schéma à compléter

Le schéma permet de regrouper les informations jugées essentielles dans le message. Il peut être réalisé sous forme de pyramide, schéma de constellation ou schéma de relations des personnages selon la nature et le type du discours traité (informatif, argumentatif, narratif, etc.) C'est à l'enseignant de choisir le schéma qui répond à ses objectifs.

La pyramide ou le schéma de constellation permettent de construire le contenu du document sonore en idée principale, idées secondaires et détails. L'enseignant devrait aider les apprenants en leur expliquant que le sujet est le thème développé dans le document. L'idée principale représente l'aspect le plus important du sujet. Les idées secondaires sont toutes liées à l'idée principale ; elles renforcent, explicitent ou justifient des faits, des exemples, des anecdotes. Les détails illustrent les idées secondaires. Enfin, il leur demande d'identifier l'idée principale en faisant recours aux éléments ou aux mots clés de leur grille d'information et de remplir le schéma avec ces informations.

L'apprenant est capable aussi de dégager la dynamique des personnages à partir d'un segment de film ou d'un dessin animé. Dans ce cas, l'enseignant devrait amener ses apprenants à comprendre que les actions des personnages sont dictées par les relations qu'ils entretiennent et qui sont affectés par leurs sentiments. Pour ce faire, il les amène à développer une liste de mots qui décrivent les relations entre les personnages et leur

qualité selon les sentiments que les personnages éprouvent les uns pour les autres. Ce type de tâche peut être réalisé à l'aide d'un schéma de relations des personnages.

4.6.3. La grille d'accompagnement

Le schéma de relations des personnages peut être suivi d'une grille d'accompagnement qui a pour objectif de donner des informations et des précisions sur chaque personnage telles que le nom, le rôle et la relation qu'il entretient avec les autres personnages. Cette grille constitue une aide pour les apprenants afin qu'ils puissent remplir le schéma explicité en haut.

4.6.4. Les questionnaires

Il existe plusieurs types de questionnaire qui permettent à l'enseignant d'évaluer la compréhension orale en classe de langue étrangère. Ils orientent aussi les apprenants et facilitent leur processus de compréhension.

6.6.4.1. Le questionnaire à choix multiple

Le questionnaire à choix multiple est un exercice qui répond mieux aux attentes de l'enseignant. Il présente une facilité parce qu'il propose un certain nombre de questions accompagnées d'items variés. L'apprenant aura l'occasion de choisir la réponse correcte parmi plusieurs propositions : il s'agit soit de cocher une case, soit de souligner ou d'entourer l'item approprié.

L'élaboration d'un QCM nécessite une attention particulière pour atteindre les objectifs. En effet, les distracteurs ou les réponses incorrectes qui figurent dans le choix doivent être proches sémantiquement et formellement de la réponse sans causer aucune ambiguïté à l'apprenant.

Ce type d'exercices convient à tous les niveaux et connaît plusieurs variantes. Pour construire des distracteurs, l'enseignant peut reprendre les termes du texte ou bien qui ressemblent formellement à ceux-ci. Il peut également présenter les items dans un ordre

différent de celui du document support. Pour évaluer la compréhension lexicale, il ajoute des mots intrus dans une liste de mots de même famille ou de même champ lexical en demandant à l'apprenant de les relever. On peut ajouter une case en ne précisant pas de réponse à choisir car « *l'apprenant peut en effet décider de cocher une case au hasard s'il ne connaît pas la réponse [...]. On peut prévoir une case " pas de réponse " ou "on ne sait pas", ce qui implique la construction d'un QCM d'au moins 4 cases* ». (Desmons et al, 2005, p.31) Enfin, l'avantage du questionnaire à choix multiple réside dans la correction qui est simple et rapide.

6.6.4.2. Le questionnaire à réponses fermées

Ce questionnaire invite les apprenants à répondre par « oui / non » ou par « vrai / faux ». Ce questionnaire est particulièrement efficace avec les documents longs parce qu'il permet de soutenir l'attention et favorise l'accès à la compréhension lorsque le document est difficile.

6.6.4.3. Le questionnaire à réponses ouvertes

Ce type de questionnaire invite l'apprenant à répondre en utilisant ses propres mots et en reformulant le discours écouté. Il implique des réponses plus ou moins élaborées, plus ou moins longues. Cette procédure permet de vérifier si une mauvaise réponse relève d'une difficulté de compréhension ou de production. C'est pourquoi, « *on évitera de se laisser influencer par la rédaction au détriment de la réponse elle-même* ». (Desmons et al, 2005, p.32)

Contrairement au questionnaire à choix multiple et au questionnaire à réponses fermées, le questionnaire à réponses ouvertes permet à l'apprenant de justifier les raisons qui le conduisent à donner telle réponse. C'est un outil approprié pour vérifier si l'apprenant adopte réellement des stratégies pour résoudre un problème ou bien il répond au hasard.

6.6.4.4. Les exercices de réparation de texte

Ces exercices s'appellent aussi les textes lacunaires. Ils sont de deux sortes : texte à trous et test de closure.

Le texte à trous peut être fabriqué à partir d'un énoncé dans lequel l'enseignant laisse des blancs à remplir par l'apprenant. Il consiste à supprimer « *les mots d'un même champ lexical ou d'une même catégorie grammaticale, il est possible de supprimer les lettres, les accents* ». (Cuq et Gruca, 2005, p. 448).

L'enseignant peut donner les mots manquants dans l'ordre ou dans le désordre, avec ou sans distracteurs selon le niveau des apprenants. Le texte à « coquilles » est une variante du texte à trous dans lequel l'enseignant efface un mot sans laisser un blanc ou il met un blanc là où il ne faut pas être ; puis il demande à l'apprenant de relever la faute et d'effectuer la correction.

Le test de closure consiste à supprimer un mot sur cinq ou les mots à intervalles entre cinq et dix. A l'inverse du texte lacunaire, les mots effacés n'appartiennent pas à une catégorie précise. Ils peuvent être donnés dans l'ordre ou dans le désordre. Ce type d'exercice correspond à une classe dont le niveau est hétérogène parce qu'il fait appel à diverses connaissances : vocabulaire, grammaire, thème.

6.6.4.5. Les exercices de reconstitution de texte

Ces exercices invitent l'apprenant à remettre dans l'ordre les éléments d'un texte. Le découpage d'un texte en plusieurs fragments ne doit pas causer une ambiguïté. Pour reconstituer un texte, il faut amener l'apprenant à analyser la ponctuation, les majuscules, les articulateurs logiques.

Les puzzles s'appliquent aux textes narratifs ou aux textes dont la chronologie est marquée, aux textes argumentatifs dont les phrases sont introduites par des articulateurs logiques et aux dialogues. L'enseignant peut conserver le début et la fin du texte. Cette activité peut être réalisée avec une bande dessinée (bulles et images mises dans le désordre).

6.6.4.6. Les exercices de mise en relation

Les exercices de mise en relation permettent d'assortir une liste d'éléments à une autre par l'intermédiaire de flèches lorsque le nombre d'éléments à relier n'est pas trop important ou par l'intermédiaire de lettres ou chiffres.

Cette activité est connue également sous l'appellation d'exercice d'appariement, elle vise la compréhension de textes. Dans ce cas, l'enseignant peut demander à l'apprenant d'associer un texte à un dessin, un schéma ou une image par exemple un bulletin de météo sonore face à différentes cartes météorologiques. Il peut aussi décomposer un texte en phrases isolées, de les paraphraser et de mettre ces dernières dans le désordre. Il demande à l'apprenant de relier les phrases aux paraphrases qui leur correspondent.

6.6.4.7. Les exercices du « blanc vidéo »

Il s'agit de recopier une bande vidéo en remplaçant un passage d'environ une minute par un blanc. Les apprenants visionnent, par conséquent, une séquence de trois minutes dont il manque une partie et ils seront appelés à imaginer le déroulement de la séquence manquante.

Cet exercice a pour but non seulement d'évaluer la capacité de compréhension d'un document audio-visuel mais aussi d'améliorer la cohérence. Il permet aux apprenants d'émettre des hypothèses qui impliquent une adéquation entre la séquence précédente et la séquence suivante.

6.6.4.8. Les exercices « image avec son »

Ce type d'utilisation de document vidéo permet de mettre l'accent à la fois sur l'image et le son. En effet, l'image constitue une aide à la compréhension surtout pour les apprenants ayant une difficulté.

L'enseignant projette un extrait de la vidéo en demandant aux apprenants d'identifier le type du document. Avant de visionner la séquence choisie une seconde fois, l'enseignant leur demande de repérer toute information qui permet de décrire le cadre

spatio-temporel, les personnages, les actions, les registres de langue utilisés par les personnages, les sentiments de chacun, etc. Cette activité leur donne l'occasion de faire appel à leur créativité.

En somme, il existe d'autres activités de la compréhension orale tels que les exercices sous forme de prise de notes, de tableau à compléter, les exercices d'analyse et de synthèse ; et comme il serait beaucoup trop long de les exposer tous en détail, on s'est borné à présenter en haut ceux qui sont plus utilisés par les enseignants du français langue étrangère.

Il est aussi souhaitable de choisir différents exercices pour une évaluation de la compréhension orale. « *Pour varier une évaluation, on peut mélanger des types d'exercices (exemple : QCM + questionnaire à réponses ouvertes courtes) comme le proposent les épreuves du DELF et du DALF* ». (Desmons et al, 2005, p. 32)

5. Les documents authentiques et le développement de la compréhension orale

5.1. Qu'est-ce qu'un document authentique ?

Nous désignons par «documents authentiques », les supports pédagogiques utilisés par l'enseignant en classe de langue étrangère. Selon Besse, ce sont « *des messages (verbaux ou verbo-iconiques) prélevés au sein d'échanges ayant réellement eu lieu entre des natifs de la langue enseignée* ». (Cité dans Cortes et al, 1987, p. 183). En effet, ces documents correspondent aux pratiques communicatives mais ne sont pas produits essentiellement dans le but d'enseigner / apprendre la langue. D'une part, ils sont choisis (par le maître ou par les étudiants) en fonction des besoins d'apprentissage, de l'intérêt qu'ils éveillent, des connaissances qu'ils présupposent ; d'autre part, ils sont exploités en classe pour faciliter le processus d'acquisition de la langue. Enfin, l'utilisation de ces documents fait appel aux techniques modernes (magnétophone, magnétoscope) pour sélectionner des morceaux dans les médias (presse, radio, télévision) ou dans la paralittérature (la bande dessinée).

En outre, le document authentique permet aux apprenants d'observer la langue dans sa nature (différents accents et registres de langue, rythme de parole, intonation, etc.) ; mais il n'est pas accessible pour des apprenants débutants. C'est pourquoi, il vaut mieux se tourner vers d'autres types de documents appelés « *semi-authentiques ou pseudo-authentiques, fabriqués, mais ressemblant à de l'authentique, peuvent être adaptés au niveau d'apprenants débutants. Ils sont simplifiés, de façon à respecter les conditions naturelles d'utilisation de la langue* ». (Narcy-Combes, 2005, p. 57)

5.2. Le développement des documents authentiques en didactique des langues

Les documents authentiques se sont développés en didactique des langues en réaction aux dialogues artificiels des manuels audio-oraux et audio-visuels qui ont été élaborés par les auteurs en fonction d'une progression d'enseignement (lexicale et grammaticale) et des capacités de compréhension linguistiques et culturelles. Ils ont pour but de présenter la langue étrangère dans des contextes dialogués et des situations visualisées pour l'audio-visuel. En conséquence, les étudiants sont confrontés à une langue simplifiée, appauvrie sur le plan socio-culturelle, différente de celle dont les natifs font usage. Enfin, les théoriciens supposent que :

« Si les étudiants développent une habileté à la compréhension orale en face-à-face (un étudiant moyen parvient à comprendre un natif qui s'adresse à lui et à se faire comprendre de lui, dans un certain nombre de situations quotidiennes), il n'en va pas de même en ce qui concerne la compréhension des messages (oraux ou écrits) que les natifs échangent entre eux (conversations, discours, émissions, articles, etc.) ». (Besse, cité dans Cortes et al, 1987, p. 184)

En outre, la didactique des langues aboutit au fait que l'exposition des documents authentiques en classe de langue étrangère, va rendre les apprenants plus motivés et capable de faire face aux pratiques langagières des natifs :

« Si les étudiants sont confrontés, dans la classe et dès le début de leur apprentissage, à des échantillons de la langue étrangère qui correspondent authentiquement aux pratiques langagières des natifs, ils seront mieux à même

d'affronter ces pratiques quand ils auront affaire à elles en dehors de la classe. Ils ne pourront qu'en être plus motivés ». (Besse, cité dans Cortes et al, 1987, p. 184-185)

Ainsi, l'approche communicative a intégré à la fin des années 70 les documents authentiques en classe de langue pour transgresser certaines règles de la méthodologie SGAV. Cette dernière préconise l'utilisation des documents pédagogiques vraisemblables qui s'inscrivent dans une perspective proche de l'authentique.

«La revendication authentique dénonce le caractère « factice » et « aseptisé » des dialogues de la MAV et rejette catégoriquement le poids de la technicité de cette dernière. La recherche de la communication authentique entre Français est l'élément central de cette revendication. Dès lors, tous les supports seront mis à contribution pour y parvenir pourvu qu'ils soient considérés comme authentiques : chanson, correspondances, facture, feuille de paye, photo, article de presse, émission de radio et de télé, etc. » (Borg, 2001, p. 16)

D'où la nécessité de développer l'utilisation des documents authentiques dans la classe de français langue étrangère.

5.3. L'exploitation de documents authentiques oraux en classe de FLE

Le Cadre Européen Commun de Référence a entamé la notion dite « authentique » dans le but de qualifier le matériel ainsi que les tâches effectuées dans des situations de communication réelles et cela par « *l'exposition directe à l'utilisation authentique de la langue en L2 ; par l'exposition directe à des discours oraux et à des textes écrits sélectionnés ; par la participation directe à une interaction communicative authentique en L2...* ». (CECRL, 2001, p. 110-111). Mais, il n'a pas pris position quant à l'application didactique strict des documents authentiques en classe de langue étrangère ; il a laissé le libre choix aux autorités, aux concepteurs de manuels et aux enseignants :

« Le Cadre de référence se veut aussi exhaustif que possible, ouvert, dynamique et non dogmatique. C'est pour cela qu'il ne peut prendre position d'un côté ou de

l'autre dans les débats théoriques actuels sur la nature de l'acquisition des langues et sa relation à l'apprentissage ; pas plus qu'il ne saurait préconiser une approche particulière de l'enseignement. Il a pour fonction d'encourager tous ceux qui s'inscrivent comme partenaires dans le processus d'enseignement / apprentissage à énoncer de manière aussi explicite et claire que possible leurs propres bases théoriques et leurs démarches pratiques ». (CECRL, 2001, p. 21)

Pour cet effet, beaucoup de didacticiens ont montré que l'utilisation de documents authentiques oraux en classe de langue étrangère peut développer la compréhension orale. Mais, il importe de distinguer « *l'oral spontané (conversations à vif, interviews, débats, échanges quotidiens, etc.) et l'écrit oralisé (informations radiophoniques ou télévisées, discours politiques, chansons, etc.)*, car ils constituent différents types d'oral ». (Cuq et Gruca, 2005, p. 435)

En outre, l'exploitation des documents authentiques a de nombreux avantages. Ils permettent aux apprenants d'avoir un contact direct avec la langue cible ; ils montrent les situations dans lesquelles ils peuvent se trouver lorsqu'ils séjournent à l'étranger (dans un hôtel ou dans un restaurant, etc.). Enfin, ils peuvent régler un sérieux problème didactique des langues en unifiant l'enseignement de la langue et celui de la culture-civilisation.

En revanche, des inconvénients qui limitent l'utilisation de ces documents en classe de langue étrangère ont été soulignés. Tout d'abord, ils ne peuvent pas être considérés comme supports fondamentaux dans un cours de langue. De plus, ils ne peuvent pas résoudre tous les problèmes de l'enseignement d'une langue étrangère, ils n'ont aucun sens que dans le cadre d'un programme pédagogique bien élaboré. Enfin, leur choix doit tenir compte du niveau des apprenants, de leur besoin d'apprentissage, de leur âge et de leur culture. Ainsi, Coste synthétise les caractéristiques des documents authentiques comme suit :

« L' " authentique ", qu'il soit ou non littéraire, ne saurait être conçu ni comme un objectif, ni comme un contenu, ni comme un moyen d'enseignement du français langue étrangère. Il n'a de sens que pris dans un projet méthodologique qui lui donne une fonction et une place ». (1970, cité dans Cuq et Gruca, 2005, p. 433)

6. Les nouvelles technologies au service de l'enseignement de la compréhension orale

L'enseignement de la compréhension orale ne se fait parfaitement qu'avec l'utilisation de nouvelles technologies qui permettent l'enregistrement des documents afin d'être exploités pendant les séances de compréhension orale. Ils peuvent présenter le son (voix, bruit de fond), le son avec image animée comme ils permettent l'auto-apprentissage de la compréhension orale en langue étrangère ; c'est le cas des activités disponibles sur le site web.

Cependant, dans un apprentissage centré sur l'apprenant, ce qui importe le plus ce n'est pas l'outil mais ce qu'on en fait et à quel degré il peut faciliter l'apprentissage de la langue étrangère. Chaque outil a ses caractéristiques, son potentiel et ses limites. Son utilisation dépend des théories didactiques, des pratiques et des méthodologies de l'enseignement mais aussi des représentations des enseignants et des apprenants sur l'apprentissage. Il est donc utile de reconnaître l'intérêt de nouvelles technologies et de les mettre au service de l'enseignement de la compétence de réception orale.

6.1. Le support audio

Les méthodes de français s'appuient généralement sur des supports audio. Ces supports se présentent sous forme de cassettes ou de CD enregistrés par des natifs ou des francophones. En effet, l'utilisation du magnétophone a été nécessaire pour faire des enregistrements. Ces derniers permettent aux apprenants de se familiariser avec la langue étrangère en écoutant d'autres voix, d'autres accents, etc.

« Le magnétophone fait partie de l'équipement de la classe de langue depuis l'avènement des méthodes audio-orales. Il permet à l'élève d'entendre d'autres voix que celle du professeur, donc d'autres accents, d'autres rythmes, d'autres niveaux de langue, et en cela, il répond aux exigences de l'institution qui demande que les élèves puissent avoir accès aux diverses variétés de langue existants. Grâce au magnétophone, l'élève peut écouter un énoncé modèle, le répéter en s'enregistrant dans les blancs ménagés à cet effet, écouter de nouveau

et comparer sa production au modèle et répéter l'opération ». (Narcy-Combes, 2005, p. 88)

En s'aidant du magnétophone, l'enseignant peut fabriquer son propre matériel didactique lorsque les objectifs d'apprentissage ne correspondent pas à ceux qu'il veut travailler avec ses apprenants. Dans ce cas, il peut faire ses propres enregistrements en fabriquant un dialogue sur une situation de la vie réelle. Il peut aussi enregistrer des interviews, des chansons, des annonces publicitaires, etc. Enfin, pour s'assurer que le document fabriqué s'adapte au niveau des apprenants et aux objectifs déjà fixés, il doit faire attention aux caractéristiques du document sonore telles que le débit, les pauses et les hésitations.

La radio offre généralement une gamme de produits médiatiques divers : bulletin météo, journal radiophonique, reportages, émissions traitant des thèmes variés ; ces produits ont été utilisés dans les pratiques d'enseignement. Néanmoins, la compréhension d'un message oral spontané est différente de la compréhension d'un message écrit oralisé car la structuration du contenu dit Holec n'est pas identique dans les deux cas et l'écrit oralisé correspond à « *un véritable "ré-encodage" parce que le message ayant déjà été compris par le lecteur* ». (1970, p.13). En d'autres termes, le décodage d'un message écrit oralisé est plus facile qu'un message oral spontané.

De sa part, Gruca rejoint ce point de vue. Elle souligne que « *l'écoute des émissions radiophoniques, soit en direct, soit en différé et avec plusieurs écoutes grâce aux enregistrements, reste difficile au niveau de la compétence linguistique (débit de la parole, absence de visuel, méconnaissance de référent)* ». (Gruca, 2006). Donc, il importe d'adopter les stratégies d'enseignement adéquates pour faciliter l'accès au sens. Enfin, elle insiste sur le fait que cet outil d'information constitue une clé pour la didactique des langues car le contact direct avec l'utilisation réelle de la langue dans des situations de communication différentes est l'objet de toute situation d'enseignement / apprentissage.

6.2. La vidéo

À la diversité de documents sonores s'ajoute un autre support qui offre une spécificité particulière, car il mêle deux éléments complémentaires : le texte oral et l'image ; c'est le document audio-visuel.

Dans le cadre de l'utilisation du support audio-visuel, Cornaire affirme que plusieurs expériences ont été menées à l'aide de documents vidéo. (1998, pp 129-130) Carol Herron et Julia Hanely (1992) ont fait une expérience avec 57 élèves de cinquième année en français langue étrangère, et ont montré que le document vidéo est un élément facilitateur pour l'appropriation d'une culture étrangère. Elles ajoutent que les indices visuels peuvent améliorer la compréhension de textes lus directement après le visionnement. De même, Maryse Quéré a confirmé que l'utilisation du support vidéo est importante pour le développement de la compréhension orale de l'anglais en disant que « *pour l'apprentissage de la langue orale, l'usage de la vidéo est bien sûr essentiel* ». (1991, cité dans Pasquier, 2000, p. 41)

Quant à Iva Baltova (1994), elle a analysé l'importance des indices visuels dans la compréhension orale, en exposant des groupes d'apprenants de français, en huitième année, à l'écoute d'une histoire en français dans différentes conditions : vidéo et son, vidéo sans son et son sans vidéo. Après avoir comparé leur performance de compréhension avec la vidéo et avec l'audition, elle conclut que le visuel permet d'améliorer la compréhension globale d'un type de texte surtout narratif. Cette recherche montre aussi que la vidéo permet de réduire le degré d'inquiétude face à un texte difficile.

À travers ses recherches sur l'utilisation de la vidéo en classe de langue, Carmen Compte a montré que la télévision est considérée comme l'une des meilleures sources de données culturelles car elle offre plusieurs possibilités à l'enseignement à partir de documents variés (journaux, débats, publicités, etc.). En choisissant un document vidéo, il est préférable de le visionner sans son pour s'assurer que l'apprenant peut retenir des éléments de compréhension grâce à l'image. « *Un travail à partir de l'image peut mener à la compréhension du texte, même pour des apprenants de niveau linguistique*

limité. Avec des débutants, l'identification des personnages, de leurs actions, etc., se fait facilement à partir des grilles [...] » (1993, cité dans Cornaire, p. 180)

Elle ajoute que le visionnement des contenus peut se faire par le découpage du document en segments significatifs ; ce qui rend l'apprenant plus actif car il ne reste pas dans une situation de décodage automatique qui ne lui permet pas de recevoir les nouveaux éléments. « *L'arrivée du vidéodisque et du CD Rom [...], permet de faire avancer l'apprenant vers une préhension des éléments de compréhension, l'aide étant offerte par l'image elle-même, qui apporte de la signification par simple déstructuration d'une séquence* ». (Compte, 1995, cité dans Pasquier, 2000, p. 43)

Enfin, l'image n'est jamais immédiatement décodable, elle devrait être un objet d'étude. Il importe d'aider les apprenants de langue étrangère à décoder, à comprendre et à saisir le sens. « *La vidéo est le moyen de susciter chez les apprenants des réactions différentes car ils focalisent leur attention sur un support très attractif* ». (Ducrot, 2005a). C'est pour cela, son utilisation suppose une variation des activités dans le but de développer et de faire acquérir chez l'apprenant des compétences diverses à savoir la capacité à sélectionner et à hiérarchiser des informations ; la capacité à décrire ce qui a été vu et entendu et enfin la capacité à anticiper le contenu du message.

La vidéo, cette image animée exerce alors une influence remarquable sur les apprenants en classe de langue étrangère. Elle facilite la compréhension orale car elle permet de contextualiser le thème à travers la présentation de la situation de communication et le non-verbal (gestes, mimiques, proxémique) qui apporte en lui-même beaucoup d'informations qui aident à la construction du sens. Elle favorise aussi la compréhension et l'acquisition d'une véritable compétence culturelle.

6.3. Le multimédia

Le multimédia a pu séduire les enseignants des langues étrangères parce qu'il présente beaucoup d'avantages par rapport au support audio et même audio-visuel notamment en ce qui concerne le développement de la compréhension auditive. Selon Desmarais, parmi les avantages du support informatisé :

« La présentation multimodale (texte, son, vidéo) facilitant l'accès au sens, les rétroactions immédiates appropriées aux réponses des apprenants, l'accès à des options (glossaire, liens hypertextes, transcriptions ou sous-titres, etc.) et l'enseignement individualisé avec des branchements correspondant aux difficultés des apprenants ». (1998, cité dans Legros et Crinon, p. 141)

Ce moyen permet alors l'individualisation des apprentissages ; il prend en considération l'hétérogénéité des groupes d'apprenants ; on peut répéter la séquence plusieurs fois en répondant à la demande de l'apprenant qui en a besoin.

En outre, l'oral peut être abordé grâce aux nouvelles technologies, citant l'exemple de *Virtual Cabinet*, un logiciel qui a été développé à l'université de Lyon 2. Il permet l'apprentissage de la langue anglaise par des spécialistes d'autres disciplines.

« Le scénario d'apprentissage consiste à proposer aux apprenants d'endosser le rôle de conseillers de ministres britanniques, pour aider ces derniers à prendre une décision au sujet d'un projet de loi, et ce faisant de développer leurs connaissances linguistiques, culturelles et pragmatiques ». (Grobois, 2012, p. 87)

À partir d'un document vidéo central, on invite l'étudiant à prendre des notes afin de rédiger une synthèse. Il est aussi appelé à confronter son opinion sur le sujet de loi avec les autres membres du groupe, en échangeant par l'intermédiaire d'un forum.

« On constate que le scénario de formation prévoit un usage des technologies en vue du développement de la compréhension de l'oral qui débouche sur une production (écrite dans ce cas). C'est là un moyen de contourner les insuffisances de toute évaluation de la compréhension de l'oral ». (Grobois, 2012, pp. 87-88)

Un autre exemple de projet qui permet aux étudiants de travailler sur l'oral, c'est le projet *Macao (modules d'aide à la compréhension de l'anglais oral)* développé à l'université Montpellier 3. Il s'appuie sur une recherche en phonétique et en phonologie. Grâce au format QCM :

« Les apprenants sont invités à réfléchir au fait que son et sens sont intrinsèquement liés, et ainsi à développer progressivement une grammaire de l'oral. Le travail explicite d'aide au repérage peut, à terme, contribuer au

développement des connaissances implicites et favoriser l'automatisation en matière de production orale ». (Grobois, 2012, p. 87)

Enfin, on ne peut pas négliger les limites des nouvelles technologies car la masse d'informations offertes par le multimédia et l'internet peut poser un problème. Elle risque de décentrer le navigateur qui se trouve en surcharge cognitive. De même, les apprenants qui utilisent les services en ligne abandonnent peu à peu le cours de l'enseignant qui n'aura pas l'occasion de suivre leur progression et évaluer leur travail. Ainsi, il est recommandé d'utiliser le multimédia en classe de langue étrangère en permettant à l'enseignant de faire le choix des logiciels, des sites web, etc.

Conclusion partielle du chapitre I

En résumé, nous avons exposé, tout au long du premier chapitre, la compétence de compréhension orale. À travers les recherches faites par les linguistes et les didacticiens, nous avons essayé de montrer que l'écoute : cette faculté humaine, peut être un objet d'enseignement en langue étrangère ; et cela grâce aux exercices qui visent l'éducation de l'oreille. Nous avons vu aussi la place qu'occupe cette compétence dans les méthodes de l'enseignement des langues. Ensuite, nous avons évoqué la notion de l'échelle de compétence en compréhension orale telle qu'elle a été envisagée par le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues. En outre, nous avons présenté les aspects permettant de travailler la compréhension orale en classe de langue étrangère à savoir les objectifs et les types d'écoute ainsi que les stratégies adoptées par l'apprenant. Les modèles de construction du sens et les exercices de compréhension orale ont pris encore place. Enfin, nous avons parlé de la nécessité de développer cette compétence en exploitant les documents authentiques et en utilisant les nouvelles technologies.

Dans le deuxième chapitre, nous allons exposer en détail, la compétence de production / interaction orale. Nous allons montrer comment l'expression orale : cet objet de communication peut être un objet d'enseignement. Nous allons mettre l'accent sur les formes de l'oral et surtout les genres oraux à travailler en classe langue étrangère car cela fait l'objet de notre recherche expérimentale.

CHAPITRE II

L'oral en production et en interaction

Chapitre II : L'oral en production et en interaction

Dans le présent chapitre, nous parlerons de l'oral en production / interaction, une compétence qui pourrait se réaliser indépendamment de la première compétence que nous avons déjà entamée dans le chapitre I, pourtant il est privilégié de travailler l'oral en interaction après avoir fait un entraînement à l'écoute des textes oraux. Certes, l'oral est un moyen de communication mais notre souci, dans cette recherche, est de le traiter comme objet d'enseignement / apprentissage en classe de français langue étrangère. Pour ce faire, nous essayons de montrer, en premier lieu, les dimensions enseignables de l'oral. En deuxième lieu, nous verrons la place qu'occupe l'oral dans les méthodes de l'enseignement des langues notamment l'approche communicative et par la suite l'approche actionnelle. En troisième lieu, nous parlerons de l'importance de la production orale dans le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (niveaux de compétence, modalités de l'évaluation). En quatrième lieu, nous présenterons les formes de l'oral à savoir l'oral spontané, l'oral formel et l'écrit oralisé. En cinquième lieu, l'accent sera mis sur les paramètres (verbal et non-verbal) qui interviennent lors d'un échange oral. En dernier lieu, nous évoquerons la façon d'apprendre l'oral en classe de FLE, et cela à travers la disposition de la classe et en particulier les genres oraux (exposé, débat, entretien, etc.) à travailler en classe avec des apprenants de niveau avancé.

1. L'oral comme objet d'enseignement

Lire, écrire, écouter, parler : tels sont les objectifs d'un enseignement d'une langue. En effet, les pratiques écrites ont constitué depuis longtemps un enseignement nécessaire pour la réussite scolaire. La didactisation de l'écrit n'a pas posé beaucoup de problèmes du moment qu'on a pu trouver des objets d'enseignement, sélectionner des types textuels et reconnaître les opérations linguistiques requises à leur production. En somme, une démarche bien connue, allant de la lecture de textes jusqu'à l'appropriation des connaissances dans des activités d'écriture complexes, a été mise en place :

«On a d'abord repéré les régularités d'écriture de certaines séquences avant de pouvoir penser la didactique de l'écrit en termes de progression sur la base du dispositif suivant :

–Lecture de textes, analyse, dégagement d'un certain nombre de caractéristiques linguistiques récurrentes ;

–mise en place d'exercices systématiques visant à l'acquisition de ces caractéristiques ;

–réinvestissement dans des tâches d'écriture plus complexes ». (Maurer, 2001, p. 10)

Cependant, l'oral n'a pas été conçu à partir d'unités didactiques comme dans le cas de l'écrit mais il s'agissait plutôt de la mise en pratique des exercices oraux. Selon Maurer, faire de l'oral un objet d'enseignement dépend de l'élaboration d'unités sujettes à être développées. *« Si l'on veut faire de l'oral un objet d'enseignement comme les autres, il faudra, comme cela a été fait pour l'écrit, passer par l'identification d'unités pouvant constituer un programme et susceptibles d'être mises en progression ».* (2001, p. 10)

Alors, avant d'entamer le modèle didactique de l'oral, ou ce qui pourrait faire de l'oral un objet d'enseignement ; nous pensons qu'il est nécessaire de passer par l'histoire de la pratique de l'oral en classe.

1.1. L'histoire de la pratique de l'oral en classe

L'histoire de la pratique de l'oral en classe a été marquée par deux grandes périodes. La première période a commencé dans la seconde moitié du XIX^e, elle est fondée sur une conception qui considère la langue comme discipline scolaire s'appuyant sur une démarche. Cette dernière se base sur la lecture et la récitation, la bonne élocution en est l'objectif principal. Ceci se réalise dans le cadre d'un enseignement axé sur la grammaire, le vocabulaire, la conjugaison et l'orthographe. Bref, l'oral et l'écrit se confondent. *« Le travail sur le parler de l'élève se faisant alors en fonction de l'écrit, parole et écriture étant conçues comme faisant partie d'une même et unique langue ».* (Erard & Schneuwly, 2005, p. 70)

Après la Première Guerre Mondiale, le mouvement de l'éducation nouvelle a fortement influencé le domaine de la pédagogie. En effet, on s'est contenté, à cette époque, de faire parler l'élève en classe à travers des discours oraux en particulier la narration, la discussion, l'exposé et le débat qui correspondent mieux à l'institution scolaire ; mais l'écrit a été toujours prédominé et les occasions d'expression permises en classe ne constituaient à aucun moment des objets d'enseignement. Ce qui a rendu la didactisation de l'oral difficile.

Quant à la seconde période, elle est caractérisée par l'apparition du tournant communicatif qui a commencé en français langue première dans les années 60. Et dans les années 70, il est apparu en Suisse romande au niveau des plans d'étude. En effet, le terme « oral » a été introduit pour décrire des objets du travail scolaire. D'abord, il s'agissait de montrer la différence entre l'oral et l'écrit sur tous les plans linguistiques, mais il vise aussi la transformation du parler de l'élève selon les situations de communication. Cette démarche a été complétée par des approches s'appuyant sur l'apprentissage de l'oral spontané dans des situations variées d'expression orale.

« [...] dans une perspective influencée par la linguistique, il s'agit de faire apparaître la différence entre l'oral et l'écrit, à tous les niveaux du fonctionnement langagier (morphologique, syntaxique, phrastique, textuel). La visée principale demeurant une meilleure maîtrise de l'écrit, fondée sur le langage de l'élève, mais également une transformation du parler des élèves en fonction des situations de communication ». (Erard & Schneuwly, 2005, p. 71)

Par ailleurs, une autre position a dominé après le tournant communicatif. En effet, on a pu distinguer deux approches différentes. La première considère l'oral comme outil principal d'apprentissage d'où la nécessité de développer les capacités des élèves dans des situations liées à la vie de la classe. L'intervention didactique sert à améliorer la maîtrise des genres scolaires.

« Dans cette perspective, les objets de recherche sont essentiellement ces pratiques orales, dont le fonctionnement est décrit avec minutie, et sur lesquelles les enseignants pourraient intervenir plus ou moins directement, pour les transformer et les rendre plus efficaces. [...], il s'agit d'un interactionnisme

intersubjectif, dans la mesure où la démarche donne la priorité à la dynamique des échanges lors de l'apprentissage ». (Erard & Schneuwly, 2005, p. 71-72)

Par contre, dans la deuxième approche, l'enseignement de l'oral sert à développer la maîtrise de différentes situations de communication : à l'école, au travail, dans la vie politique, etc. Elle se distingue de la première approche sur deux points. Premièrement, elle transforme les genres oraux qui peuvent être des genres scolaires (compte rendu) ou des genres non scolaires (débat) en objets de travail didactique. Deuxièmement, elle propose des outils langagiers afin de permettre à l'élève de manipuler ces genres.

«La seconde approche part du postulat selon lequel enseigner l'oral signifie développer la maîtrise de diverses situations de communication publiques [...] par l'appropriation des genres correspondant à ces situations. On pourrait donc parler ici d'un interactionnisme non seulement intersubjectif, mais instrumental... ». (Erard & Schneuwly, 2005, p. 72)

Bref, la difficulté de concevoir l'oral comme objet d'enseignement autonome résulte du fait que la langue orale ou les multiples façons de parler n'ont pas fait l'objet d'études scientifiques que récemment, en particulier avec les travaux de (Gadet, 1989, 1992 ; Blanche-Benveniste, 1997 ; Berrendonner, 1993). (Cité dans Dolz & Schneuwly, 2014, p.19). En fait, ces derniers ont permis d'étudier le « parler » sans se référer aux modèles de l'écrit. C'est pourquoi, nous suggérons de proposer, dans ce qui suit, le modèle didactique de l'oral selon la conception de Dolz et Schneuwly.

1.2. Le modèle didactique de l'oral

Le groupe de recherche genevois propose un modèle didactique pour l'enseignement de l'oral qui repose sur le fait que l'institution scolaire est appelée à introduire les genres formels en classe de langue car ces derniers reflètent des situations de communication qui se réalisent dans la vie sociale. Cette réflexion a pour avantage de concevoir l'enseignement de l'oral à partir d'unités de programmation dont l'objectif est d'insérer les genres formels dans ce type d'enseignement.

« Il est facile sur la base des genres formels, de répartir les éléments de contenu tout au long d'une scolarité afin de créer véritablement des programmes d'apprentissage de l'oral, et de conférer ainsi à cette sous-discipline de l'enseignement du français une plus grande légitimité ». (Maurer, 2001, p. 35)

Le travail sur les genres oraux peut se faire grâce à la mise en place d'un dispositif : l'étude d'un certain nombre de corpus, la réalisation des exercices pour maîtriser les règles qui régissent ces genres, et enfin la production de discours oraux. En fait, cette démarche est calquée sur celle élaborée pour la production d'écrit. L'élaboration de séquences didactiques à l'oral permet de bénéficier de l'expertise des enseignants dans le domaine de l'écrit. *« Il s'agit fondamentalement de la même démarche d'enseignement, du même type de problématique, du même déroulement de séquence, et les enseignants, déjà largement sensibilisés à ce type d'approche, pourrait être des agents efficaces d'une telle didactique de l'oral ».* (Maurer, 2001, p. 35)

1.2.1. Observation et analyse des textes oraux

Sur le modèle de l'écrit, il est nécessaire de fonder une didactique de l'oral s'appuyant sur l'observation de genres oraux ordinaires qui s'effectuent dans la vie sociale. *« C'est l'observation de ces genres qui guide l'ingénierie mise en place dans l'enseignement, et c'est leur analyse qui fait apparaître leurs régularités ».* (Erard et Schneuwly, 2005, p. 74)

1.2.2. Constitution d'un corpus

La didactique de l'oral nécessite la constitution d'un corpus permettant à l'enseignant d'emprunter des exemples, des propositions et des recommandations. *« Ce réservoir devrait comporter des modèles de genres de provenances les plus diverses, des travaux d'apprenants inégalement réussis illustrant les difficultés rencontrées, ou encore des exercices de prise de parole et d'écoute ».* (Erard et Schneuwly, 2005, p. 74)

1.2.3. Entraînement à l'écoute

Un entraînement à l'écoute de discours oraux permettra aux apprenants de reconnaître les caractéristiques de tel genre. Ils peuvent focaliser leur attention sur le contenu et la thématique évoquée, sur la prosodie et sur les traits linguistiques qui constituent le discours. De plus, les activités qui visent la compréhension comme la reformulation de la parole de l'autre donneront l'occasion aux apprenants d'entrer en dialogue et d'échanger des idées avec autrui.

« Par le truchement d'activités d'écoute orientée, les apprenants seront amenés à centrer leur attention sur une problématique particulière au genre travaillé : il peut s'agir de l'organisation du contenu ou de la progression thématique, des types d'échanges et de leur gestion [...], des éléments de prosodie comme l'intonation, le débit [...], des mimiques et des gestes, des faits de langue (les unités linguistiques caractéristiques, comme les marqueurs de discours et les organisateurs textuels...) ». (Erard et Schneuwly, 2005, p. 74)

1.2.4. Elaboration d'exercices de production orale

Comme nous l'avons déjà cité en haut, l'étude des genres oraux en classe pourra faire l'objet d'activités de production orale. L'enseignant peut élaborer des exercices permettant à l'apprenant par exemple de prendre position et de justifier son point de vue (débat) ; formuler des questions (interview) ; annoncer un plan, définir, informer, expliquer (exposé). Ainsi, l'enseignant a pour fonction d'aider les apprenants à maîtriser les conduites discursives. *« Mais construire des savoirs ensemble, c'est participer aux échanges, aux discussions en particulier ou aux verbalisations qui permettent de construire les notions. Ces échanges sont constitués de tâches discursives attendues ».* (Le Cunff et Jourdain, 1999, p. 180)

1.2.5. Enregistrement des productions des élèves

L'enregistrement audio et ou vidéo des productions orales des apprenants permet d'abord de conserver leurs travaux et de les évaluer de manière plus ou moins objective.

« Sans celui-ci, les opérations d'objectivation, de révision, de régulation et d'évaluation seraient pour le moins difficiles ». (Erard et Schneuwly, 2005, p. 75). Ensuite, grâce à cette technique, on peut observer la progression de l'élève en matière de l'oral en comparant ses productions initiales et finales. « Comme à l'écrit, une première production peut devenir un brouillon à améliorer, à réviser ; dans un premier temps en effet, l'élève peut analyser ses réussites, puis ensuite prendre conscience des difficultés rencontrées ». (Erard et Schneuwly, 2005, p. 75)

1.2.6. Elaboration de normes

En réalité, la didactique de l'oral ne peut être envisagée qu'à partir d'une réflexion approfondie sur les questions d'évaluation. Ces questions conduisent à élaborer deux types de normes. Premièrement, les normes liées au code oral qui nécessitent d'être étudiées pour ne pas évaluer l'oral selon les critères de l'écrit. Deuxièmement, les normes liées au genre oral travaillé, régi par des règles d'usage qui devraient être connues et révisées par les apprenants avant qu'ils passent à la production finale.

2. La production orale dans les méthodes de l'enseignement des langues

En ce qui concerne la place qu'occupe la compétence de production orale dans les méthodes de l'enseignement des langues, nous aimerions focaliser notre intérêt sur les nouvelles approches à savoir l'approche communicative et par la suite l'approche actionnelle.

2.1. L'approche communicative

Les origines de l'approche communicative s'expliquent par la remise en question de certains principes de la méthode audio-orale et la méthode audio-visuel. Elle s'est développée dans le début des années soixante-dix, « et connue sous les noms de méthode cognitive (surtout aux Etats-Unis), de méthode fonctionnelle, ou notionnelle-fonctionnelle, de méthode communicative, voire interactionnelle ». (Besse, 2012, p. 47-

48). Cette approche est née d'un croisement de facteurs politiques et de nouvelles théories de référence. Premièrement, la construction de la communauté européenne rend nécessaire un enseignement des langues qui répond aux besoins langagiers de différentes catégories : touristes et voyageurs, spécialistes et professionnels dans leur pays, adolescents scolarisés, jeunes adultes, etc. Deuxièmement, la linguistique n'est plus la seule discipline de référence. Cette approche emprunte à la sociolinguistique, à la psycholinguistique, à la linguistique de l'énonciation, à l'analyse du discours et à la pragmatique. Toutes ces théories mettent en place de solides bases pour les matériaux d'apprentissage. Nous verrons, dans les lignes suivantes les éléments sur lesquels se base l'approche communicative en mettant l'accent sur la composante orale.

2.1.1. La notion de compétence de communication

C'est à partir de 1970 que la didactique des langues commence à s'intéresser à la notion de "compétence de communication", concept clé créé par Dell Hymes aux Etats-Unis. « *L'expression "compétence de communication" est comme une nouvelle forme de réponse à la question : que veut dire "savoir" une langue ?* » (Martinez, 2004, p. 73). La didactique considère la langue comme un instrument de communication et surtout d'interaction sociale. Savoir communiquer, dans cette perspective, consiste dans la capacité à préparer les apprenants aux échanges avec les locuteurs natifs.

La compétence de communication se met en place grâce aux diverses composantes qui contribuent à l'élaboration du message. Les plus importantes sont celles proposées par Canale, Swain et Moirand à savoir la composante linguistique, la composante sociolinguistique, la composante discursive et la composante stratégique. (Cité dans Cuq et Gruca, 2005, p. 265)

- 1. La composante linguistique** consiste en la connaissance des règles et des structures grammaticales, phonologiques, et du vocabulaire, etc. Elle est nécessaire mais non suffisante pour pouvoir communiquer en langue étrangère.
- 2. La composante sociolinguistique** renvoie à la connaissance des règles socioculturelles d'emploi de la langue et l'utilisation appropriée des formes linguistiques.

3. La composante discursive assure la cohésion et la cohérence des types du discours conformément aux paramètres de la situation de communication.

4. La composante stratégique consiste en l'utilisation des stratégies verbales et non verbales qui servent d'aide à la communication.

Ces composantes constituent le noyau des unités didactiques que ce soit pour l'oral ou pour l'écrit. La compétence de communication permet aux apprenants d'adapter les énoncés linguistiques, pour pouvoir interpréter leurs significations, à la situation de communication (statut, âge et rang social de l'interlocuteur, etc.) ; et à l'intention de communication (demander une information, donner un conseil ou un ordre, convaincre, etc.) Donc, il n'est pas suffisant de connaître le système linguistique de la langue étrangère, il faut également savoir s'en servir des règles d'emploi mises en valeur par les quatre composantes citées en haut.

2.1.2. L'utilisation de documents authentiques

L'approche communicative favorise l'utilisation des documents authentiques qui doivent être déterminés selon les besoins langagiers des apprenants et non pas en fonction d'une progression de type grammatical. En matière de l'oral, ils peuvent déclencher l'expression libre, les échanges langagiers et les interactions dans la classe de langue. Par exemple, faire un commentaire oral à partir d'une image (publicité, caricature, dessin, etc.) ou faire un débat en classe après avoir écouté à la radio un événement social.

« De tels documents, articles de journaux, schémas, photos publicitaires, bandes dessinées, etc., sont souvent perçus comme plus motivants, plus propres à faire naître l'expression personnelle et l'autonomie. Ils sont aussi plus proches de l'usage langagier réel, donc de nature à susciter connaissances et réflexion chez l'apprenant sur les conditions sociales et culturelles de leur production ».
(Bérard, 1991, cité dans Martinez, 2004, p. 77)

2.1.3. Une nouvelle conception de l'apprentissage

Cette approche apporte une nouvelle conception de l'apprentissage. En effet, la théorie béhavioriste est remplacée par la psychologie cognitiviste qui place l'apprenant au cœur de l'apprentissage. Elle lui rend responsable et conscient du processus d'apprentissage, actif dans la négociation du sens. « *On parle alors de “conscientisation”, d'un “éveil à l'attention à la langue”* ». (Hawkins, 1984, cité dans Martinez, 2004, p. 76). Dans cette perspective, on s'intéresse à la construction des connaissances et non pas à la transmission de celles-ci :

« [...] la pensée joue un rôle primordial dans la découverte des règles qui permettent de produire de nouveaux énoncés et la mémoire à long terme intègre les nouvelles informations aux connaissances antérieures, qui constituent ce que l'on appelle la connaissance du monde ou l'encyclopédie de tout individu ». (Cuq et Gruca, 2005, p. 267)

En outre, la centration de l'apprentissage sur l'apprenant a modifié le rôle de l'enseignant. Certes, il reste la référence linguistique, il corrige et évalue les performances des apprenants. Mais, il est censé développer leur autonomie, favoriser les interactions entre eux, et leur proposer des situations de communication stimulantes.

Enfin, l'expression orale se réalise à travers des activités de simulation et des jeux de rôle. Les canevas proposés dans les années quatre-vingt (Archipel) favorisent les échanges qui se déroulent dans des situations authentiques, suggèrent de varier les réalisations linguistiques pour une même intention langagière, tout en intégrant les compétences socioculturelle et stratégique. Par ailleurs, l'appropriation des actes de parole peut s'appuyer sur un enseignement de la grammaire centré sur la communication. Tous ces facteurs vont permettre de constituer une grammaire de l'oral.

2.2. L'approche actionnelle

L'approche dite actionnelle n'est pas en rupture méthodologique avec la perspective communicative, mais elle est plutôt un prolongement de celle-ci. En effet, dans le courant communicatif, on place l'apprenant au centre de l'apprentissage ; on le rend

actif, dynamique, autonome et conscient de ses progrès. L'approche actionnelle reprend tous ces concepts et y ajoute la notion de « tâche » à accomplir dans diverses situations que peut confronter un apprenant dans la vie sociale. Elle le considère comme « acteur social » capable de mobiliser l'ensemble de ses compétences et utiliser différentes ressources (linguistiques, stratégiques, cognitives, etc.) pour réussir la tâche qu'on lui a attribuée. C'est dans l'ouvrage intitulé *Cadre européen commun de référence pour l'apprentissage et l'enseignement des langues* que l'approche actionnelle a été bien définie. « Il préconise une approche de type actionnel qui considère l'apprenant comme acteur social ayant à accomplir des tâches à l'intérieur d'un domaine d'action particulier, dans des circonstances et un environnement donnés ». (Cuq et Gruca, 2005, p. 269). Nous allons aborder les points principaux sur lesquels s'appuie l'approche actionnelle.

2.2.1. La notion de « tâche langagière »

Dans le CECR, on parle de « tâche » pour désigner une action qui se réalise par un ou plusieurs sujets qui font appel à leur savoir, savoir-faire et savoir-être dans le but d'atteindre un résultat final. Alors, la « tâche » est comprise dans une action, mais elle peut représenter un ensemble d'actions finalisées. Il s'agit, avant tout, d'un agir social du moment que les actes de parole qui s'effectuent dans des activités langagières ne pourront avoir du sens hors contexte social :

« Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. Il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé ».
(CECR, 2001, p. 15)

Pour mieux définir la « tâche langagière », Christian Tagliante présente des exemples qui se réalisent quotidiennement dans la vie et dans tous les domaines : personnel, public, professionnel et éducationnel. Et à travers ces exemples qui peuvent se transformer en activités de classe, on amènera l'apprenant à interagir avec autrui.

« Dans la vie quotidienne, on effectue tous les jours de nombreuses tâches, grandes ou petites, dans tous les domaines. On passe un coup de téléphone à un ami pour prendre de ses nouvelles, [...]. On prend les transports en commun, on achète son billet. On se rend à son travail, on participe à une réunion. On prend rendez-vous avec un secrétariat d'université, on va suivre un cours de langue. Toutes ces tâches demandent de recourir au langage oral ou écrit. [...], mais cela peut poser problème dès qu'il s'agit de les accomplir dans un pays étranger, dans une langue étrangère ». (Tagliante, 2007a, p. 68)

2.2.2. Les activités langagières à l'oral

La compétence à communiquer langagièrement d'un apprenant se concrétise dans diverses activités langagières relevant de la réception, de la production et de l'interaction. En effet, les activités de production ont une grande importance dans le domaine professionnel (exposés oraux) et dans l'évaluation sociale (jugements portés sur la prise de parole). Par ailleurs, il est nécessaire de mettre l'accent aussi sur l'interaction dans l'usage de l'apprentissage car celle-ci joue un rôle fondamental dans la communication. Elle exige la présence au moins de deux interlocuteurs qui participent à un échange oral ; ils alternent des moments de production et de réception comme le cas dans un débat.

3. Le Cadre Européen Commun de Référence (CECR) et l'échelle de compétence en production orale

Comme nous l'avons déjà évoqué dans le chapitre 1, le Cadre Européen Commun de Référence (CECR) propose six niveaux de compétences dans le but de présenter les catégories principales de l'utilisation de la langue. Nous les avons décrits et définis ; et avons mis l'accent sur les tâches à accomplir en compréhension orale et les modalités d'évaluation. Mais, en ce qui concerne la production orale, nous allons focaliser notre attention sur les capacités orales à développer ainsi que les critères d'évaluation de la langue parlée sur lesquels nous nous baserons dans notre deuxième étude expérimentale.

3.1. Le niveau introductif (A1)

À ce niveau, l'apprenant peut prendre part à une conversation. On lui demande de communiquer de façon simple : formuler des énoncés simples, poser des questions portant sur un sujet qui lui est familier. Quant à la prise de la parole en continu, il peut s'exprimer en utilisant des phrases simples pour décrire par exemple la région où il habite ou les gens qu'ils connaissent :

« Peut se présenter ou présenter quelqu'un et poser à une personne des questions la concernant – par exemple, sur son lieu d'habitation, ses relations, ce qui lui appartient, etc. – et peut répondre au même type de questions. Peut communiquer de façon simple si l'interlocuteur parle lentement et distinctement et se montre coopératif ». (CECR, 2001, p. 25)

3.2. Le niveau intermédiaire (A2)

Il désigne le niveau d'un apprenant qui peut participer à un échange d'informations simples même si, il n'arrive pas à comprendre toute la conversation. De même, il peut utiliser des expressions et un vocabulaire très simple pour décrire sa famille, l'environnement proche, le travail, ses activités professionnelles récentes, etc. :

« Peut communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets familiers et habituels. Peut décrire avec des moyens simples sa formation, son environnement immédiat et évoquer des sujets qui correspondent à des besoins immédiats ». (CECR, 2001, p. 25)

3.3. Le niveau seuil (B1)

L'apprenant acquière un niveau plus avancé, il peut communiquer dans diverses situations qu'il peut rencontrer lors d'un voyage par exemple ; il peut discuter sur des sujets familiers ou d'intérêt personnel sans préparation préalable. De même, il peut

s'exprimer pour montrer ses réactions, raconter des événements ou donner des explications :

« Peut se débrouiller dans la plupart des situations rencontrées en voyage dans une région où la langue cible est parlée. Peut produire un discours simple et cohérent sur des sujets familiers et dans ses domaines d'intérêt. Peut raconter un événement, une expérience ou un rêve, décrire un espoir ou un but et exposer brièvement des raisons ou explications pour un projet ou une idée ». (CECR, 2001, p. 25)

3.4. Le niveau avancé (B2)

À ce niveau, l'utilisateur de la langue peut communiquer spontanément et avec aisance ; il peut entrer en interaction avec un locuteur natif ; il peut aussi développer un point de vue et participer à un débat :

« Peut communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance tel qu'une conversation avec un locuteur natif ne comportant de tension ni pour l'un ni pour l'autre. Peut s'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets, émettre un avis sur un sujet d'actualité et exposer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités ». (CECR, 2001, p. 25)

3.5. Le niveau autonome (C1)

À ce niveau, l'utilisateur de la langue est expérimenté. Il est capable de s'exprimer spontanément et couramment sans chercher les mots. Il peut faire des descriptions claires aussi bien que détaillées liées à des thèmes complexes, tout en montrant son intervention de façon appropriée :

« Peut s'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment devoir chercher ses mots. Peut utiliser la langue de façon efficace et souple dans sa vie sociale, professionnelle ou académique. Peut s'exprimer sur des sujets complexes de façon claire et bien structurée et manifester son contrôle des outils d'organisation, d'articulation et de cohésion du discours ». (CECR, 2001, p. 25)

3.6. Le niveau maîtrise (C2)

L'apprenant peut prendre part dans une conversation ou discussion sans faire d'efforts ; il peut s'exprimer couramment et présenter ses idées de manière fine. De même, il est capable d'argumenter en adaptant son discours au contexte et exposer des informations de manière logique afin de permettre à son interlocuteur de se rappeler des éléments importants. « *Peut s'exprimer spontanément, très couramment et de façon précise et peut rendre distinctes de fines nuances de sens en rapport avec des sujets complexes* ». (CECR, 2001, p. 26)

3.7. Les aspects qualitatifs de l'utilisation de la langue parlée

Il s'agit là d'un certain nombre de critères qui ont été soulignés par le CECR en vue de permettre aux enseignants d'évaluer de la même façon les capacités des apprenants en ce qui concerne l'utilisation de la langue parlée. Ainsi, le CECR met l'accent sur le répertoire linguistique, la correction de la langue, l'aisance dans la communication, la capacité d'interagir, et la production d'un discours oral cohérent. Nous proposons de reprendre ces éléments dans tableau ci-dessous extrait du CECR.

	ÉTENDUE	CORRECTION	AISANCE	INTERACTION	COHÉRENCE
C2	Montre une grande souplesse dans la reformulation des idées sous des formes linguistiques différentes lui permettant de transmettre avec précision des nuances fines de sens afin d'insister, de discriminer ou de lever l'ambiguïté. A aussi une bonne maîtrise des expressions idiomatiques et familières.	Maintient constamment un haut degré de correction grammaticale dans une langue complexe, même lorsque l'attention est ailleurs (par exemple, la planification ou l'observation des réactions des autres).	Peut s'exprimer longuement, spontanément dans un discours naturel en évitant les difficultés ou en les rattrapant avec assez d'habileté pour que l'interlocuteur ne s'en rende presque pas compte.	Peut interagir avec aisance et habileté en relevant et en utilisant les indices non verbaux et intonatifs sans effort apparent. Peut intervenir dans la construction de l'échange de façon tout à fait naturelle, que ce soit au plan des tours de parole, des références ou des allusions, etc.	Peut produire un discours soutenu cohérent en utilisant de manière complète et appropriée des structures organisationnelles variées ainsi qu'une gamme étendue de mots de liaisons et autres articulateurs.
C1	A une bonne maîtrise d'une grande gamme de discours parmi lesquels il peut choisir la formulation lui permettant de s'exprimer clairement et dans le registre convenable sur une	Maintient constamment un haut degré de correction grammaticale ; les erreurs sont rares, difficiles à repérer et généralement autocorrigées quand	Peut s'exprimer avec aisance et spontanéité presque sans effort. Seul un sujet conceptuellement difficile est susceptible de gêner	Peut choisir une expression adéquate dans un répertoire courant de fonctions discursives, en préambule à ses propos, pour obtenir la parole ou pour gagner du temps pour	Peut produire un texte clair, fluide et bien structuré, démontrant un usage contrôlé de moyens linguistiques de structuration et d'articulation.

	grande variété de sujets d'ordre général, éducationnel, professionnel ou de loisirs, sans devoir restreindre ce qu'il/elle veut dire.	elles surviennent.	le flot naturel et fluide du discours.	la garder pendant qu'il/elle réfléchit.	
B2	Possède une gamme assez étendue de langue pour pouvoir faire des descriptions claires, exprimer son point de vue et développer une argumentation sans chercher ses mots de manière évidente.	Montre un degré assez élevé de contrôle grammatical. Ne fait pas de fautes conduisant à des malentendus et peut le plus souvent les corriger lui/elle-même.	Peut parler relativement longtemps avec un débit assez régulier ; bien qu'il/elle puisse hésiter en cherchant structures ou expressions, l'on remarque peu de longues pauses.	Peut prendre l'initiative de la parole et son tour quand il convient et peut clore une conversation quand il le faut, encore qu'éventuellement sans élégance. Peut faciliter la poursuite d'une discussion sur un terrain familier en confirmant sa compréhension, en sollicitant les autres, etc.	Peut utiliser un nombre limité d'articulateurs pour lier ses phrases en un discours clair et cohérent bien qu'il puisse y avoir quelques « sauts » dans une longue intervention.
B1	Possède assez de moyens linguistiques et un vocabulaire suffisant pour s'en sortir avec quelques hésitations et quelques périphrases sur des sujets tels que la famille, les loisirs et centres d'intérêt, le travail, les voyages et l'actualité.	Utilise de façon assez exacte un répertoire de structures et « schémas » fréquents, courants dans des situations prévisibles.	Peut discourir de manière compréhensible, même si les pauses pour chercher ses mots et ses phrases et pour faire ses corrections sont très évidentes, particulièrement dans les séquences plus longues de production libre.	Peut engager, soutenir et clore une conversation simple en tête-à-tête sur des sujets familiers ou d'intérêt personnel. Peut répéter une partie de ce que quelqu'un a dit pour confirmer une compréhension mutuelle.	Peut relier une série d'éléments courts, simples et distincts en une suite linéaire de points qui s'enchaînent.
A2	Utilise des structures élémentaires constituées d'expressions mémorisées, de groupes de quelques mots et d'expressions toutes faites afin de communiquer une information limitée dans des situations simples de la vie quotidienne et d'actualité.	Utilise des structures simples correctement mais commet encore systématiquement des erreurs élémentaires.	Peut se faire comprendre dans une brève intervention même si la reformulation, les pauses et les faux démarrages sont évidents.	Peut répondre à des questions et réagir à des déclarations simples. Peut indiquer qu'il/elle suit mais est rarement capable de comprendre assez pour soutenir la conversation de son propre chef.	Peut relier des groupes de mots avec des connecteurs simples tels que « et », « mais » et « parce que ».
A1	Possède un répertoire élémentaire de mots et d'expressions simples relatifs à des situations concrètes particulières.	A un contrôle limité de quelques structures syntaxiques et de formes grammaticales simples appartenant à un répertoire mémorisé.	Peut se débrouiller avec des énoncés très courts, isolés, généralement stéréotypés, avec de nombreuses pauses pour chercher ses mots, pour prononcer les moins familiers et pour remédier à la communication.	Peut répondre à des questions simples et en poser sur des détails personnels. Peut interagir de façon simple, mais la communication dépend totalement de la répétition avec un débit plus lent, de la reformulation et des corrections.	Peut relier des mots ou groupes de mots avec des connecteurs très élémentaires tels que « et » ou « alors ».

Tableau 2: Aspects qualitatifs de l'utilisation de la langue parlée (source: CECR, 2001:28)

4. Les formes de l'oral

En ce qui concerne la réalisation des échanges langagiers, il est nécessaire de montrer les différentes formes de l'oral à savoir l'oral spontané, l'oral scriptural et l'écrit oralisé comme elles ont été présentées par Fritsch (2004). Chacune d'elle a ses propres caractéristiques que nous allons expliciter ci-dessous.

4.1. L'oral spontané

On désigne par oral spontané tout acte en train de se faire ; c'est un mode de réalisation de l'oral immédiat, naturel qui se développe dans les interactions orales de la vie privée sans contrôle. Il autorise la répétition, l'erreur et la rectification. Il permet à l'individu de parler comme il le veut.

« Le message oral est immédiat, on mesure son effet sur l'auditeur, on bénéficie du droit de repentir, de reprises (ce que les linguistes appellent la redondance), les paroles sont confortées par la gestuelle, le regard, la mimique, la voix du locuteur [...] La personnalité, le charme de l'individu tiennent aussi à son langage. Dans l'intimité ou les situations quotidiennes, il faut parler comme l'on est, comme on le désire » (Baril, 2008, p. 211)

De même, Luzzati (2013, 193) souligne que l'aptitude à communiquer de manière spontanée est une compétence particulière qui varie entre les locuteurs natifs, entre les pratiques langagières d'une même langue et entre les langues. Elle permet à l'orateur d'interagir, de se tromper, d'improviser... En fait, l'énoncé oral spontané est un énoncé interactif, conversationnel, déictique en temps réel, erratique et spontané :

« [...] Il s'agit d'un discours à la fois interactif (caractérisé par l'existence de tours de paroles, superpositions, bribes, rectifications..., associées à des mimiques et à une gestuelle), conversationnel (où le sens est une construction commune et négociée avec des interlocuteurs), déictique en temps réel (destiné à être interprété hic et nunc, hors de toute distorsion spéciale et surtout temporelle), erratique (qui hésite, et où l'erreur se traduit inéluctablement par un supplément de message), et spontané (qui s'improvise en parlant, et où le locuteur découvre

l'énoncé qu'il produit en même temps qu'il en est le premier auditeur ». (Coursil, 2000, cité dans Luzzati, 2013, p.192-193)

En outre, l'oral spontané est marqué par des traits spécifiques qui le différencient de l'écrit ou même des oraux scripturaux que nous allons évoquer. Ces traits relatifs à l'oral spontané par exemple la présence de morphèmes difficiles à classer dans une catégorie grammaticale comme *ben* ou *hein*, absence de la marque de négation « *ne* », etc. ne doivent pas être perçus comme des erreurs mais ils constituent une grammaire de l'oral. Enfin, le tableau ci-dessous présente quelques traits spécifiques à l'oral sur le plan syntaxique, lexical, de l'économie linguistique et de la récurrence :

Lexique	Ruptures et changement de niveaux de langue ou de registres	
	Fréquence de certains termes	Ils peuvent constituer des tics
	Vocabulaire approximatif	<i>faire, chose, truc ...</i>
Syntaxe	Nombreux phatèmes qui ponctuent le discours et permettent à la pensée de « suivre »	<i>alors, quoi, hein, bon ...</i>
	Répétitions	Elles peuvent avoir plusieurs causes : - hésitation - effet rhétorique - désir de garder la parole - volonté d'être compris...
	Certains connecteurs sont très fréquents	<i>puis, et puis, mais, donc, enfin, oui mais ...</i>
	Ruptures de construction et phrases inachevées	
	Présentatifs	<i>c'est, il y a ...</i>
	Thématisation (thème / propos)	Le thème est souvent en début de phrase et prend plus d'importance que le propos. La progression privilégiée est celle à thème constant
Principe d'économie	Prononciation	Syncopes : <i>y disent, pa(r)sque...</i>
	Syntaxe	Abandon de la double négation : <i>je sais pas...</i>
	Lexique	<i>prof, récré ...</i>
Principe de réajustement et de récurrence	Dénominations successives	« ... <i>alors le type, le jeune, le mec des Coteaux, il lui a dit ...</i> »
	Retours en arrière	
	Redondances	
	Dislocations	<i>mon frère, il va venir...</i>

Tableau 3: Quelques traits spécifiques de l'oral spontané (source: Fritsch : 2004)

4.2. L'oral scriptural

On l'appelle aussi un oral formel, institutionnel ou contrôlé. C'est un mode de réalisation orale privilégié dans les pratiques scolaires notamment l'exposé ou dans les pratiques institutionnelles par exemple lors de réunions, de débats publics, d'une conférence. Il se distingue de l'oral spontané à cause de ses conditions de production et les modalités de sa planification, mais il est proche de l'écrit oralisé dans la mesure où l'orateur focalise son attention sur l'emploi d'un lexique et la production de structures syntaxiques qu'on utilise généralement à l'écrit.

En ce qui concerne les caractéristiques formelles de l'oral scriptural, elles se diversifient selon la situation de communication, le lieu, le niveau des interlocuteurs et la nature de l'interaction. Cependant, il conserve quelques traits de l'oral spontané comme par exemple le retour en arrière et la redondance. Enfin, Bernard Lahire insiste sur la nécessité d'intégrer cette forme d'oral dans les pratiques scolaires. Pour lui, l'enseignement des pratiques langagières à l'école n'aura pas de sens que lorsque ces dernières sont reliées à des formes de relations sociales possibles dans une réalisation écrite :

« Les pratiques langagières orales ne prennent leur sens [à l'école] que si on les rapporte à des formes sociales scripturales, c'est-à-dire des formes de relations sociales qui ont été historiquement rendues possibles par des pratiques de l'écriture, des savoirs scripturaux et le rapport au monde et au langage qui en est indissociable ». (Lahire, 1993, cité dans Fritsch, 2004)

4.3. L'écrit oralisé

Pour cette forme d'oral, il s'agit d'un texte écrit « mis en voix », il peut être lu ou restitué après mémorisation. La lecture à haute voix et la récitation sont les activités de classe qui privilégient ce mode de réalisation orale. On se contente de développer les compétences liées à la voix (articulation, prononciation, débit, volume, etc.).

Enfin, il est à noter que certaines activités orales pourraient se transformer en écrit oralisé. À titre d'exemple, l'exposé oral qui est rédigé et lu par l'apprenant devant ses

condisciples alors que sa pratique comme nous l'avons déjà évoquée en haut devrait donner lieu à un apprentissage de l'oral scriptural en s'appuyant sur un canevas ou des notes prises.

5. Caractéristiques de l'expression orale

En parlant de l'expression orale, il est à noter qu'il ne s'agit pas uniquement d'une expression verbale (énoncés prononcés par le locuteur) ; mais cette dernière est accompagnée d'une expression corporelle qui renforce le sens. Ainsi, nous aborderons les caractéristiques des deux aspects de l'expression orale.

5.1. L'expression verbale

L'oral se fonde sur l'émission sonore, c'est pourquoi l'orateur, pour convaincre son auditoire et attirer son attention, veille à soigner son expression verbale : prononciation, intonation, rythme de parole, pauses, etc. En classe de langue étrangère, l'enseignant peut entraîner ses apprenants à l'expression verbale grâce à des exercices de prise de parole, de lecture...

5.1.1. L'élocution

Ce qui caractérise l'expression verbale, c'est l'élocution ; c'est-à-dire la manière de s'exprimer, de choisir les mots et de les arranger dans le discours. Elle reflète, selon Bizouard, la pensée du locuteur : « *L'élocution ou manière globale de parler, d'enchaîner les mots, les phrases repose sur une pensée claire. Elle se concrétise par une bonne diction, le soin de bien dire* ». (2006, p. 63). Pour bien parler, il faut alors contrôler des phénomènes tels que la diction, le débit et la modulation :

« *L'élocution (émission des mots) se caractérise par :*

- *la diction : manière d'émettre les voyelles (prononciation) et les consonnes (articulation) ;*
- *le débit : vitesse moyenne d'élocution ;*

- *la modulation : variation des éléments de l'expression orale autour de leur valeur moyenne (hauteur - intensité - débit) »* (El korso, 2005, p. 24)

5.1.2. La prononciation

La prononciation concerne la qualité d'émettre les voyelles et les sons vocaliques. Elle donne au discours oral une valeur du moment que l'orateur peut attirer l'attention de l'auditeur en l'incitant à écouter son discours. Cependant, Bizouard montre que ce phénomène n'est pas pris en compte : « *La prononciation d'une observance plus délicate, est la correction des formes sonores, très négligée dans notre parler actuel. La prononciation porte plutôt sur les voyelles* ». (2006, p. 64)

De même, Bellenger confirme que la prononciation donne un sens aux propos de celui qui parle ; elle peut nous informer sur l'appartenance régionale de l'orateur. « *Comme la langue qui peut être populaire, vulgaire, châtiée, pédante, la prononciation va donner une signification aux propos de l'orateur : familiarité, académisme, culture, laisser-aller, emphase... La prononciation va aussi renseigner sur l'appartenance régionale* ». (2009, p. 63)

5.1.3. L'articulation

Contrairement à la prononciation, l'articulation vise la manière d'émettre les consonnes de la langue : « *Souvent confondue avec la prononciation, l'articulation concerne plus précisément le détachement et l'enchaînement correct des sons de la langue, organisés autour des consonnes* ». (Bellenger, 2009, p. 64)

Selon Bellenger, une bonne articulation indique que l'orateur fournit un effort pour transmettre le message. Il veille à ce que ce dernier soit partagé par l'auditeur : « *Articuler, c'est le signe d'un effort produit pour se mettre à la portée d'un auditoire car celui-ci ressent bien que la bonne qualité articulatoire est le résultat d'une intention, d'une volonté, d'un désir de transmettre, de partager* ». (2009, p.65)

5.1.4. L'intonation

L'intonation ou la prosodie concerne la mélodie que produit un énoncé significatif. C'est à partir d'elle que le système phonologique peut s'organiser. Elle constitue une véritable structure d'accueil de tous les autres éléments de la parole (rythme, accent) qui sans elle, restent vides de signification. Quand il s'agit de l'expression des sentiments, on parle d'une mélodie affective ; mais lorsqu'on cherche à préciser le sens et marquer une frontière entre les groupes rythmiques, on parlera d'une mélodie intellectuelle :

« On parlera d'intonation lorsque la courbe mélodique actualisera un énoncé dans une production orale. On peut dire d'une réalisation intonative qu'elle peut renforcer la syntaxe, se substituer à elle ou lui faire sens, apporter une nouvelle signification. C'est alors le domaine de l'expressivité de la subjectivité du locuteur qui va utiliser à son gré tous les indices acoustiques, et surtout les accommoder selon sa sensibilité, sa subjectivité ». (Guimbretière, 2007, p. 41)

L'intonation nous renseigne sur les caractéristiques de l'orateur (âge, sexe, appartenance à une classe sociale, etc.) mais aussi sa réaction affective (peur, joie, tristesse, etc.). De même, l'intonation est étroitement liée à la situation de communication dans laquelle se trouve le locuteur :

« Pour Pierre Léon, l'intonation est généralement une des traces les plus tenaces lorsqu'on tente de passer d'un système linguistique à un autre. L'intonation peut informer aussi sur l'appartenance à un groupe social et sur l'état émotif du locuteur et varie selon la nature de la situation de communication ». (Lauret, 2007, p. 49)

5.1.5. L'accent

Nous désignons par l'accent l'ensemble de traits articulatoires propres à une région ou à un groupe social. Il nous permet de reconnaître l'appartenance régionale de l'orateur. C'est pourquoi, Bizouard suggère de le diminuer s'il est déplaisant et cela grâce à l'écoute des textes bien articulés à la radio par exemple. *« L'accent est une pointe de personnalité régionale qui ne doit pas nous tracasser sauf s'il est vraiment très*

désagréable. En ce cas essayez de l'atténuer en écoutant beaucoup de textes, souvent bien dits, à la radio, au théâtre... ». (2006, p. 64)

5.1.6. Le débit

Le débit, c'est la vitesse à laquelle parle l'orateur. Il peut être lent ou rapide. Généralement, il est lié à la situation dans laquelle se trouve le locuteur. Selon Bizouard, un débit trop lent peut fatiguer l'interlocuteur et provoquer chez lui l'ennui : *« Le débit ou la rapidité avec laquelle les mots succèdent aux mots. Il est lent ou rapide. Il dépend des situations, des tempéraments. Un débit trop lent lasse l'interlocuteur qui "décroche" ou s'agace ».* (2006, p. 63)

Il se calcule soit par syllabes / seconde soit par mots / minute. Dès lors, on peut prononcer jusqu'à 160 mots par minute : *« Le débit donne la mesure de la vitesse à laquelle nous parlons. Il s'évalue en nombre de mots prononcés en une minute. On admet que ce débit oscille entre 120 et 160 mots par minute ».* (Bellenger, 2009, p. 68)

Enfin, le débit influence notre expression orale. Quand il est lent et calme, il peut donner une importance particulière aux propos de l'orateur ; mais quand il est rapide, il peut signifier la nervosité et l'agitation : *« D'abord, il peut concrétiser ou renforcer la signification globale de notre discours. Un débit lent, calme, avec des pauses longues confère à plomb, solennité, gravité, réflexion ; un débit rapide, précipité signifie volubilité, empressement, véhémence, agacement ».* (Bellenger, 2009, p. 69)

Certains chercheurs se plaignent non d'un débit lent mais surtout de sa rapidité car la prononciation ne devient pas claire, on risque de supprimer certaines syllabes voire des mots entiers ; par conséquent l'auditoire se montre lasse et inquiet et ne donne pas assez d'importance au discours de l'orateur :

« Le défaut principal qui affecte le rythme d'un discours est, au contraire, une excessive rapidité. Pour de nombreuses raisons, certains orateurs parlent trop vite. Or, la prononciation, pour être nette, exige que le débit de la parole ne soit pas précipité. Une volubilité excessive entraîne fatalement la suppression de certaines syllabes, voire de mots entiers, qui s'évanouissent dans le débit de certains orateurs ». (Colonna D'Istria, 1992, p.27)

5.1.7. Le ton

Le ton indique la qualité sonore d'une voix qui est liée à sa hauteur, à son timbre, à son intensité. Il donne sens à l'état d'âme de l'orateur car il peut être doux ou agressif selon la situation.

« Le ton est influencé par notre vécu intérieur. Entre le ton doux, monotone et le ton agressif, il y a de multiples possibilités à exploiter ou éviter. Le ton le plus naturel est le meilleur, un ton ne devrait jamais être affecté ni forcé ».
(Bizouard, 2006, p. 63)

5.1.8. Les pauses

Dans le discours, les pauses ont la valeur d'un silence. Elles constituent une sorte de ponctuation de l'oral. En effet, une parole vivante et rapide mais ponctuée de pauses courtes ou longues sera mieux accueillie par l'auditeur qu'une parole lente liée sans pauses. Une pause peut être sonore ou silencieuse. Quoi qu'il en soit, c'est une manière d'hésitation.

« La pause expressive peut être sonore (euh) ou silencieuse ; la pause sonore est toujours un phénomène d'hésitation, et elle peut être suivie d'une pause silencieuse ayant la même valeur : le choix de l'une ou de l'autre manière d'hésiter relève de la personnalité du locuteur ». (Lauret, 2007, p. 45)

Guimbretière explique mieux la différence entre la pause-silence (arrêt de l'émission sonore) de la pause remplie généralement par les sons (euh, mm, etc.). En effet, la pause sonore peut avoir une fonction sémiologique dans la mesure où elle remplit un vide dans l'expression, elle donne du temps. Par contre, la pause silence peut avoir la fonction de ponctuation.

« La pause remplie qui est un arrêt de la chaîne sonore mais non un arrêt de l'émission sonore puisqu'elle est sonore (euh, mm, etc.) va effectivement segmenter la parole mais contient en elle-même une fonction sémiologique différente de la pause silence. Souvent elle comble un vide dans l'expression, elle

est là pour donner du temps, elle a une fonction d'attente ou de substitution et non une fonction de ponctuation comme la pause silence peut l'avoir ». (Guimbretière, 2007, p. 32)

5.2. L'expression corporelle

Comme nous l'avons déjà évoqué en haut, l'oral ne dépend pas uniquement de la voix, mais il met aussi le corps en valeur à travers les gestes, les regards, les mimiques.

5.2.1. Les gestes et les postures

Les gestes peuvent tout simplement remplacer la parole ; un message peut être transmis avec les gestes. Ils peuvent même accompagner la parole pour assurer une bonne compréhension du message. Ils expriment aussi les émotions de l'orateur :

« Le corps enregistre des sensations provenant de la façon dont est vécu un dialogue (contentement, étonnement, inquiétude) et peut les traduire en mouvements (se lever, s'asseoir, se redresser... Adopter une attitude neutre sans défi, donner à la personne la possibilité de s'expliquer, de s'exprimer, de "s'ouvrir", c'est bien souvent rétablir la communication, sortir d'une impasse »
(El korso, 2005, p. 29)

En outre, il n'est pas évident de donner un sens au geste indépendamment du reste de la communication, c'est-à-dire les mots qui accompagnent les gestes, la position du corps, les mimiques. On risque de lui attribuer une autre signification. C'est pourquoi, il vaut mieux l'interpréter en prenant en compte tous les aspects de la communication d'un orateur. *« Bien entendu, un geste ne peut être interprété isolément. Il convient de le replacer dans la totalité de la communication d'une personne, en relation avec les autres gestes, les postures, les mimiques... et ce que disent les mots prononcés ».* (El korso, 2005, p. 30)

Enfin, il est important de montrer que le même geste peut avoir plusieurs sens selon l'appartenance culturelle de l'orateur et même de l'auditoire ; c'est pourquoi, l'enseignant de langue étrangère veille à attirer l'attention des apprenants sur la

nécessité de développer la composante culturelle pour mieux interpréter les gestes faits par leurs interlocuteurs.

« Un haussement d'épaules peut exprimer le doute, l'agacement ou encore le désintérêt. Or, un même geste peut avoir une signification différente selon les cultures. Il est donc important de sensibiliser les apprenants à cette composante de la communication orale pour leur permettre d'interpréter correctement les gestes de leurs interlocuteurs et leur éviter d'avoir eux-mêmes des gestes déplacés ou non-compris ». (De Salins, 1992, cité dans Desmons et al, 2005, p. 25)

5.2.2. Les mimiques

Les expressions faciales peuvent aussi exprimer les émotions. En effet, un sourire peut signifier la joie et un haussement de sourcils peut indiquer l'étonnement. *« Un froncement de sourcils, une moue de dépit, un sourire ironique, des yeux agrandis, peuvent aisément se substituer à un énoncé ».* (Desmons et al, 2005, p. 25)

Les mimiques peuvent renfoncer le message comme elles peuvent le modifier ou changer sa signification. Tel est le cas d'un clin d'œil qui indique que ce qui a été dit ne doit pas être pris au sérieux. Enfin, elles peuvent être volontaires (le sourire à une personne) mais souvent involontaires (sourcils froncés qui expriment le mécontentement, le pied qui tape sous la table peut exprimer l'agacement, l'irritation ou l'ennuie, etc.).

« La zone du visage, de manière générale, est le siège des manifestations interactives les plus importantes et les plus fréquentes. Outre les regards, les sourires qui sont souvent des compensations à des situations de tension émotionnelles, participent au fonctionnement complexe de la communication humaine ». (Coste, 1994, p. 81)

5.2.3. Le regard

Le regard est essentiel pour une communication efficace, il permet à l'orateur de maintenir l'attention de l'auditoire, d'appuyer sur ce dernier et de percevoir ses

réactions vis-à-vis du discours. Pour Plaquette, « *prendre la parole, c'est s'exposer au regard des autres. Le locuteur devient le centre d'intérêt d'un nombre de personnes. Le regard permet de "consolider" la communication avec l'auditoire* ». (2000, p. 49). Il peut nous renseigner aussi sur l'état psychique et le caractère moral de l'orateur. « *Le degré d'ouverture de paupières, le jeu des muscles oculaires, la durée, l'intensité et la direction du regard renseignent sur l'individu et sa personnalité* ». (Ferréol et Flageul, 1996, p. 145)

En outre, quand il s'agit d'un échange verbal qui se fait entre plusieurs participants, le locuteur fixe le regard sur la personne à qui il veut s'adresser prioritairement. Il permet ainsi d'établir la communication, d'indiquer les personnes sans avoir la volonté de le dire :

« Dans le cas d'échanges à plusieurs participants le regard du locuteur sélectionne le récepteur à qui le message s'adresse prioritairement : l'assignation des statuts locutoires passe aussi par l'émission de signes visuels. Le non verbal a ainsi un rôle fonctionnel important, il permet de désigner sans avoir à le dire et d'assurer la continuité verbale ». (Coste, 1994, p. 80-81)

Enfin, Coste souligne que le regard peut avoir une fonction de contrôle. En effet, l'orateur se trouve en train d'évaluer constamment l'auditoire : l'intérêt qu'il donne au message, sa réaction, sa compréhension, etc. Et à partir des interprétations faites par l'interlocuteur, le locuteur pourra modifier son message oral pour qu'il ait le sens voulu :

« Les regards remplissent une fonction de contrôle déterminante. Le locuteur qui regarde son auditoire évalue à tout instant son degré d'attention, d'intérêt ou de compréhension et, en fonction des interprétations qu'il est amené à faire, son message verbal se trouvera modifié dans la forme ou dans le fond ». (1994, p. 81)

6. Apprendre l'oral en classe de FLE

En parlant de l'apprentissage de l'oral en classe de français langue étrangère, nous focalisons notre intérêt d'abord sur le matériel pédagogique et les différentes dispositions de la classe. Ensuite, nous allons exposer en détail les situations de production orale ou les genres oraux qui peuvent se réaliser en classe de langue étrangère.

6.1. Matériel et disposition de la classe de langue

La classe comme lieu d'apprentissage doit être à l'abri de nuisances sonores ; elle nécessite un équipement : tables, chaises, tableau noir, projecteur, magnétophone, etc. Cependant, dans les situations d'échanges verbaux, l'enseignant de langue étrangère a besoin de modifier la position des interlocuteurs :

« Professeur et élèves ont à s'accommoder de ce cadre qui ne peut être que légèrement modifié par des affichages ou des changements de disposition du mobilier. Le dénuement de la salle de classe entraîne l'absence de référence à ce lieu dans les échanges verbaux ». (Cicurel, 1985, p. 12)

À cet équipement s'ajoute des accessoires qui peuvent être utiles pour la réalisation des activités de simulation et des jeux de rôle comme par exemple deux téléphones, des lunettes de soleil, un tablier de serveur, des cravates, un chapeau, un journal, etc.

En ce qui concerne la disposition de la classe de langue, Witte (2002) propose différents schémas permettant la réalisation des activités de langue à savoir la disposition sous forme de demi-cercle, la salle personnalisée et la table ronde.

6.1.1. Demi-cercle

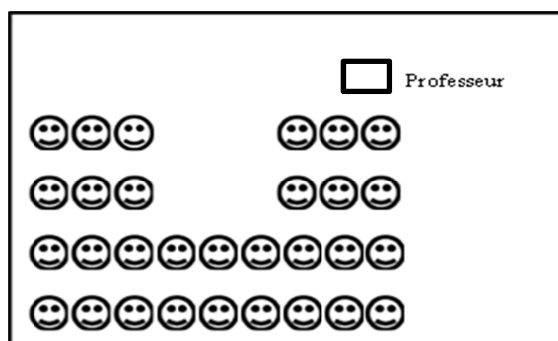


Figure 1: Schéma de disposition de la classe : demi-cercle

Comme il est indiqué dans le schéma ci-dessus, cette disposition place l'enseignant au centre de l'activité ; mais il existe un espace pour faire des activités d'interaction comme les jeux de rôles et la simulation, l'interaction entre enseignant-apprenants (questions-réponses), l'exposé oral. *« Cette architecture se prête au cours qui passent fréquemment du style traditionnel à l'enseignement interactif. Cette disposition est idéale pour l'exposé court, les jeux de rôles, l'interaction entre le professeur et l'étudiant, le débat, les questions-réponses ».* (Witte, 2002, p. 21)

6.1.2. La salle personnalisée

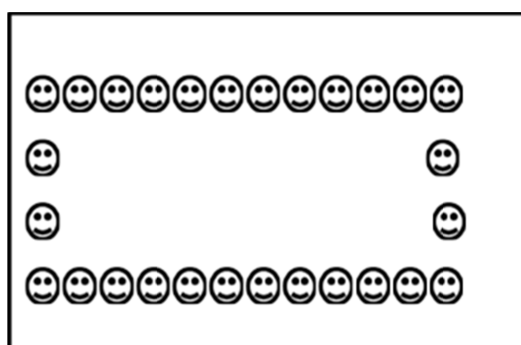


Figure 2: Schéma de disposition de la classe : la salle personnalisée

Dans cette disposition, on ne sait pas où se positionne exactement l'enseignant, les participants portent leur attention sur les pairs. La conversation, le dialogue, le travail en binômes et le débat sont les activités privilégiées. *« C'est une disposition qui se prête au travail en binômes et en petits groupes. Ce groupement favorise le débat, la conversation, les jeux de rôles, les simulations et l'exposé ».* (Witte, 2002, p. 22)

6.1.3. La table ronde

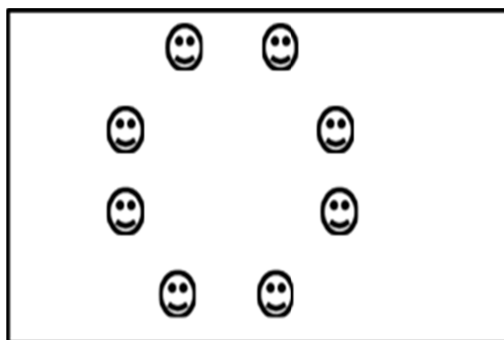


Figure 3 : Schéma de disposition de la classe : la table ronde

Diviser la classe en petits groupes pour former une table ronde, est une disposition qui correspond à l'organisation des débats, l'exécution des exercices simples de phonétique. On peut aussi contrôler oralement les connaissances des apprenants et les accompagner dans la réalisation de leurs tâches. Peu importe la position de l'enseignant. Il est le plus souvent observateur ; mais il peut s'intégrer de temps en temps au groupe. *« Le cercle crée un climat d'égalité entre les participants. C'est une disposition idéale pour la simulation des réunions et le travail en groupe. Le professeur peut se trouver à l'intérieur du groupe ou à l'extérieur comme observateur ».* (Witte, 2002, p. 23)

6.2. Les activités orales en classe de langue

L'enseignement de la compétence de production orale se passe de différentes manières. L'enseignant peut varier les situations d'expression orale en fonction du thème que l'on veut discuter. Il peut proposer à ses apprenants un exposé oral, un débat, un commentaire oral, un entretien de face à face et les jeux de rôle notamment quand il s'agit du théâtre qui correspond mieux au niveau des étudiants universitaires. Il est important de signaler que ces genres oraux préparent les étudiants durant leur cursus et même à la vie professionnelle une fois ils obtiennent leur diplôme du premier cycle (licence). Ainsi, nous aborderons dans les lignes qui suivent ces situations en détail en essayant de proposer aussi les critères d'évaluation.

6.2.1. L'exposé oral

L'exposé oral est une activité beaucoup privilégiée non seulement par les enseignants de la pratique de la langue orale mais aussi par les enseignants d'autres matières comme la littérature, la linguistique, la culture et la civilisation. « *C'est un exercice plus léger, plus varié, plus inédit. C'est une épreuve très répandue* ». (Stalloni, 1987, p.75). Il permet l'évaluation des travaux réalisés par les étudiants.

Selon le dictionnaire Le Robert, le verbe « exposer » veut dire « mettre des objets en vue, les présenter aux regards ». Nous partons de cette définition pour montrer la nature de l'exercice. Dans notre cas, il est souhaitable de parler de « mise à l'oreille » car l'apprenant va préparer sur un thème ou sur une question un propos organisé, structuré, bâti autour d'un plan et illustré d'exemples et de références qu'il exposera oralement devant un public (professeur, camarades de classe, etc.). Il disposera de 15 à 30 minutes. Cette activité consiste alors à mettre en vue un savoir et / ou une information.

Il serait judicieux que l'enseignant élabore une grille d'évaluation contenant un certain nombre de critères afin d'évaluer les étudiants de la même manière. « *Il est préférable de ne pas lire son texte, il faut respecter le temps imparti pour l'exposé, il faut être clair et précis dans le contenu, parler distinctement et assez fort [...]* ». (Martinot, 2008, p.30). Il est à noter qu'il n'existe pas une grille d'évaluation unique à appliquer par les enseignants. Ceux-ci devraient se mettre d'accord avec leurs étudiants sur les éléments sur lesquels ils seront évalués.

D'après une enquête menée auprès des enseignants de 6^e de l'ensemble de la Suisse romande (Nidegger, 1994, cité dans Dolz et Schneuwly, 2014, p. 141), 51% d'enseignants ont recours à l'exposé oral dans leurs classes parce qu'il permet de développer la maîtrise de l'oral. Cette activité figure au 5^{ème} rang des 21 activités proposées dans le questionnaire ; elle est sélectionnée parmi les trois activités les plus utiles pour travailler l'oral.

L'exposé oral est un moyen de transmission de contenus non seulement pour le public-auditeur mais aussi pour celui qui le fait ; il permet à l'apprenant d'utiliser un contenu diversifié, de le structurer, de sélectionner les informations nécessaires en relation avec le thème.

« L'exposé permet de construire et d'exercer le rôle d'expert, [...] et nécessite de ce fait un travail important et complexe de planification, d'anticipation, de prise en compte de l'auditoire de la part de l'exposant. L'intervention didactique dans le travail sur l'exposé doit donc tenir compte des dimensions communicatives, qui lui sont propres et qui visent la transmission d'un savoir à un auditoire rassemblé pour l'écouter ». (Dolz et Schneuwly, 2014, p. 142)

Par ailleurs, l'exposé oral se distingue d'autres genres : de la communication, du compte rendu, de la conférence et du discours ; par le fait qu'il est basé sur l'explication. Elle représente une composante essentielle de l'exposé.

6.2.1.1. L'exposé oral : un objet enseignable

Du moment que l'exposé oral est un genre beaucoup pratiqué en classe, il est important de montrer les dimensions enseignables telles que présentées par Dolz et Schneuwly :

a) La situation de communication

L'apprenant qui produit un exposé oral s'adresse à un public (apprenants rassemblés pour l'écouter) dans le but de lui transmettre un savoir. *« Le balisage des éléments de cette situation de communication sera perceptible à travers différentes marques déictiques, telles que les pronoms personnels je / nous et vous (je vais vous parler aujourd'hui de, etc.) »* (Dolz et Schneuwly, 2014, p. 143).

Il est nécessaire de former un exposant-expert qui exerce avec succès le rôle de transmettre des contenus ou bien encore d'informer, clarifier ou modifier les connaissances de son auditoire. Il veille à construire une problématique en prenant en considération les connaissances antérieures des auditeurs, ainsi que leurs attentes en relation avec le thème abordé. Il devrait faire attention à la difficulté de ce qu'il expose à travers les signaux qui lui sont envoyés par les auditeurs.

« Pour assurer une bonne maîtrise de la situation, l'orateur-élève doit apprendre à poser des questions afin de stimuler l'attention des auditeurs et afin de vérifier si le but de son intervention est atteint, si tout le monde comprend. Pour assurer

une bonne transmission de son discours, il doit également prendre conscience des conditions qui la garantissent : de l'élocution claire et distincte à l'explicitation des aspects métadiscursifs de l'exposé ». (Dolz et Schneuwly, 2014, p. 144).

b) L'organisation interne de l'exposé

L'exposé oral s'inscrit dans un cadre interactionnel, sa structuration est gérée par l'exposant seul. Ce dernier est appelé à trier les informations, faire des regroupements des éléments qu'il a retenus et, enfin les hiérarchiser en séparant les idées principales des idées secondaires tout en respectant la progression thématique. Ces opérations font l'objet d'un travail de classe :

« Ces premières opérations, [...] doivent faire l'objet d'un travail en classe afin que les exposés des élèves ne se réduisent pas à une suite de fragments thématiques non liés entre eux. Des opérations telles que la recherche d'éléments pertinents dans un texte source, leur hiérarchisation et leur ordonnancement peuvent faire l'objet d'activités individuelles ou en groupe avec mise en commun au niveau du groupe classe ». (Dolz et Schneuwly, 2014, p. 144).

En outre, dans la perspective didactique, l'exposé doit être structuré en parties et sous-parties. Selon Dolz et Schneuwly, la présentation de l'exposé doit se faire en sept phases : ouverture, introduction du thème, plan, développement, récapitulation, conclusion et clôture.

- **La phase d'ouverture :** il est nécessaire de prendre contact avec l'auditoire, le saluer et légitimer la prise de parole. C'est le moment où l'exposant se comporte comme un expert s'adressant à un public.
- **La phase d'introduction du thème :** là, l'exposant entre dans le discours. Il délimite son sujet et explique les raisons de son choix et ses motivations. L'introduction suscite l'intérêt des auditeurs ; les conduit à suivre l'exposé.
- **La phase de présentation du plan :** l'exposant passe à l'énumération des idées qu'il va expliciter. Cette phase permet de planifier le travail ; elle est efficace tant pour l'exposant que pour l'auditoire.

- **La phase de développement** : il s'agit de développer les différentes idées dont le nombre doit correspondre à ce qui a été déjà annoncé dans l'étape précédente.
- **La phase de récapitulation** : une fois les idées sont développées, l'exposant fait une synthèse. Il s'agit de reprendre brièvement tous les éléments de l'exposé et prépare l'exposant à la conclusion.
- **La phase de conclusion** : elle peut être fermée, c'est-à-dire elle porte sur un dernier message qui tourne autour du même thème ; si non ouverte, dans ce cas elle évoque un autre problème et ouvre le débat.
- **La phase de clôture** : cette phase se caractérise par son aspect interactionnel, elle est différente de ce qui a été fait dans le corps de l'exposé. Elle comporte souvent des remerciements à l'auditoire.

c) Les caractéristiques linguistiques

Le travail didactique sur l'exposé oral exige de fournir aux apprenants une liste de formes nécessaires pour construire des opérations linguistiques propres à ce genre. Ces opérations concernent les éléments suivants :

- La cohésion thématique pour assurer la liaison entre les différentes parties thématiques (*alors parlons maintenant de [...], nous passons à [...], nous en arrivons au chapitre [...], etc.*).
- Balisage du texte en distinguant les idées principales des idées secondaires (... surtout...), les explications des descriptions (on appelle ça, pourquoi, parce que, il faut que), le développement de la conclusion (*voilà, j'aimerais maintenant résumer, en deux mots, bref, nous avons vu que...*).
- Introduction d'exemples pour mieux expliquer et clarifier (*à titre d'exemples, je prends l'exemple de..., je cite par exemple...*).
- Reformulations sous forme de définition, de paraphrase (*c'est..., on appelle ..., c'est-à-dire, autrement dit*).

6.2.1.2. Comment impliquer le groupe-classe ?

L'exposé oral pose un problème dans la mesure où un ou deux apprenants prennent la parole alors que les autres membres du groupe-classe restent passifs. Ce problème peut être résolu par « *l'organisation de l'exposé oral dans le contexte d'un petit groupe (la moitié ou un quart de la classe à la fois), ce qui permet aux autres d'échapper à l'ennui d'entendre exposer les autres* » (Witte, 2002, p.39).

Par ailleurs, nous pouvons adapter d'autres stratégies pour faire travailler le groupe lors de l'exposé oral. En effet, au moment où le groupe d'apprenants est en train d'exposer son travail ; le reste de la classe est chargé de faire un résumé, de préparer des questions sur le contenu. De même, ceux qui présentent l'exposé peuvent préparer un test de quelques questions qui sera distribué à leurs condisciples après leur prestation. Ils seront évalués par rapport à leur écoute.

6.2.1.3. Réussir l'exposé oral

Witte (2002, p.40) propose quelques « *règles d'or* » pour réussir l'exposé oral. D'abord, elle conseille de fournir une liste de sujets et ne pas laisser le choix aux apprenants. Il est recommandé de limiter le temps à cinq minutes et ne pas permettre aux exposants de dépasser le temps de parole. En outre, elle pense qu'il est nécessaire d'expliquer aux étudiants l'intérêt du plan tout en refusant qu'ils lisent d'un texte. De plus, elle suggère aussi d'articuler le feed-back sur le fond et la forme et ne pas interrompre les exposants pour les corriger. Enfin, il vaut mieux inscrire les apprenants sur un planning et ne pas organiser les oraux en début et en fin de séance.

6.2.1.4. Grille d'évaluation d'un exposé oral

Plaquette (2000) propose une grille pour évaluer de manière plus ou moins objective l'exposé oral. Une double évaluation est recommandée parce qu'il est difficile, selon l'auteur, d'être attentif au contenu et à la façon de le présenter (gestes, voix...). Cette grille est fondée sur un certain nombre de critères. Mais comme nous l'avons déjà vu en haut, l'enseignant évaluateur peut ajouter des critères et en supprimer d'autres.

Titre de l'exposé : Fait par :	Nom du correcteur :				
Critères de notation	Très bien	Bien	Assez bien	Faible	Absent
Le sujet a été bien introduit					
L'exposé était construit et reposait sur un plan					
Les idées étaient claires					
Les exemples étaient intéressants et bien choisis					
Chaque point important a été souligné					
Il y a eu une synthèse et une conclusion de l'exposé					
Utilisation de gestes pour appuyer le propos					
Utilisation du regard					
Vitesse et qualité d'élocution					
Syntaxe, vocabulaire, niveau de langue					
Utilisation de support (tableau, rétroprojecteur, image...)					
Remarque:					

Tableau 4: Grille d'évaluation d'un exposé oral (source: Plaquette, 2000 : 125)

6.2.2. Le débat

Le débat est un genre oral immédiatement reconnaissable par tout individu. Il se caractérise par une discussion sur une question qui suscite des contestations de la part des partenaires. Ceux-ci essayent de changer les opinions et les attitudes de leur auditoire. Il précède et prépare une prise de décision. Il est fréquemment présent dans les émissions de radio et de télévision. C'est pourquoi, les élèves ont des représentations sur les situations argumentatives en public.

Dolz et Schneuwly expliquent les raisons qui amènent les enseignants à travailler le débat en classe. Pour eux, ce genre d'oral peut développer chez les apprenants non seulement leur esprit civique mais aussi leur esprit critique. C'est un moyen pour les préparer à la vie sociale :

« Les raisons en faveur d'un travail sur le débat en public, à différents moments de la scolarité obligatoire, sont nombreuses. Les élèves vivent dans une société de persuasion dans laquelle les médias essaient systématiquement d'influencer

l'opinion des citoyens [...] . Lorsqu'ils interviennent dans un débat en classe, ils se préparent à participer à la vie sociale [...], ils découvrent certains ressorts de l'argumentation et s'arment ainsi contre certains effets manipulateurs ». (2014, p. 163)

La classe est considérée comme un lieu d'argumentation. Le plus souvent, les élèves prennent la parole pour débattre de la vie de la classe, régler des conflits et améliorer le fonctionnement des cours. Cependant, les enseignants rencontrent un problème lorsque les élèves éprouvent une difficulté à participer, à prendre la parole, à partager la parole avec leurs condisciples, à étayer ou réfuter un point de vue. Dès lors, il demeure important d'organiser des enseignements sur le débat en classe de langue car ce genre permet d'exercer et améliorer les capacités d'argumentation à l'oral.

Pour travailler l'oral en classe, Dolz et Schneuwly proposent un modèle didactique du débat qu'ils considèrent « *comme outil de construction d'une solution et régulé par un modérateur qui facilite la dynamique des échanges* ». (2014, p. 165)

6.2.2.1. Le débat régulé

Le débat régulé est une variante du débat où les participants essayent de prendre position, de défendre leurs idées et de présenter des propositions qui ne sont pas forcément contradictoires. Généralement, il tourne autour d'une question posée à laquelle on cherche une réponse commune en s'appuyant sur la raison ; il est régulé lorsqu'un modérateur mène bien la situation en facilitant les échanges entre les débatteurs :

« Un débat public porte toujours sur une question controversée et fait intervenir plusieurs partenaires qui expriment leurs opinions ou attitudes, essaient de modifier celles des autres tout en ajustant les leurs, en vue, idéalement, de construire une réponse commune à la question initiale. On l'appelle régulé quand un modérateur gère et structure le déroulement en mettant en évidence la position des différents débatteurs (...) en essayant éventuellement d'arbitrer les conflits et de concilier les positions opposées ». (Dolz et Schneuwly, 2014, p. 166)

6.2.2.2. Planifier le débat

Tout comme l'exposé oral, on peut procéder de différentes manières dans le débat, soit par le raisonnement, l'opposition ou l'accumulation (Bizouard, 2006, p. 142) :

- **Le raisonnement** : on peut présenter un projet (la thèse) et évoquer un contre-projet (antithèse). Un nouveau projet peut être présenté en essayant de tenir compte des différentes propositions ; c'est une sorte de synthèse en vue de montrer une ouverture d'esprit et de concilier les idées opposées.
- **L'opposition** : pour défendre notre thèse, on peut proposer des arguments opposés.
- **L'accumulation** : elle se fait en associant des points de vue différents.

6.2.2.3. Les outils linguistiques pour argumenter

Le débat est une discussion qui porte sur des arguments de nature verbale ; ils soutiennent, expliquent et justifient l'idée prise en position. Pour argumenter, le débatteur utilise des marques langagières :

- L'expression de la subjectivité (*personnellement, à mon avis, pour moi, à mes yeux, à mon humble avis, etc.*).
- L'utilisation des verbes d'opinion (*je pense que, je crois que, j'admets que...*).
- L'utilisation des connecteurs logiques pour suivre une progression : l'addition (*de plus, d'ailleurs, d'autre part, encore, non seulement, mais encore*) ; l'illustration (*c'est le cas de, par exemple, à ce propos...*) ; la correction (*plus exactement, à vrai dire...*) ; la comparaison (*autant que, de la même façon que, parallèlement, semblablement...*) ; la cause (*du fait que, en raison de, grâce à...*) ; la classification (*premièrement, deuxièmement, puis, ensuite, avant tout, d'abord...*).
- L'utilisation des connecteurs logiques pour marquer des ruptures : l'opposition (*mais, cependant, pourtant, alors que...*) ; la concession (*ce n'est pas que, toutefois, quel que soit...*) ; l'approximation (*presque, autant dire que, si l'on peut dire, probablement...*) ; la conclusion (*bref, en somme, en conclusion, en définitive, enfin...*) ; la restriction (*mis à part, hormis, sinon, à défaut de...*).
- La reformulation (*c'est-à-dire, autrement dit, je voulais dire...*).

- L'expression de l'accord (*je suis d'accord, je partage l'avis de..., je suis avec..., je suis du même avis...*).
- L'expression du désaccord (*je ne suis pas d'accord, je suis totalement contre..., je ne suis pas avec...*).

Enfin, pour bien argumenter, il ne suffit pas d'acquérir des instruments, c'est-à-dire des outils langagiers pour convaincre l'interlocuteur. Néanmoins, il est nécessaire d'avoir des stratégies (contrôler la situation de communication, varier les manières d'argumenter : défendre, réfuter, etc.).

« S'entraîner à argumenter, c'est :

- *apprendre à contrôler une situation particulière d'expression ressentie comme difficile;*
- *utiliser la fluidité mentale dans un contexte où "mobiliser" au bon moment ses idées est nécessaire ;*
- *varier les manières d'argumenter en jouant sur la nature des arguments, le plan de l'argumentation, la réfutation préalable ;*
- *prendre conscience de l'intérêt du dialogue dans le conflit d'opinions sans qu'il soit ressentie comme un conflit de personnes ».* (Laverrière et al, 2004, p. 173)

6.2.2.4. Réussir le débat oral en classe

Pour réussir le débat, il est indispensable d'écouter ce que disent les autres intervenants. Le débat s'enrichit dans l'interaction. Proposer des arguments lors d'un débat, les justifier et les défendre n'aura pas de sens si on ne les confronte pas aux propositions des autres débatteurs. L'écoute permet à chacun de se situer par rapport aux autres, de renforcer voire modifier sa position :

« L'écoute et la prise en compte du discours de l'autre constituent le véritable moteur du débat. Cela n'a aucun sens, en effet, de développer ses propres arguments sans jamais les confronter à ceux des autres débatteurs (...). Une écoute attentive doit cependant permettre d'aller plus loin encore : reconstituer des raisonnements implicites, saisir la visée d'une intervention, anticiper afin de mieux préparer sa propre intervention ». (Dolz et Schneuwly, 2014, p. 167)

En outre, dans un débat, il vaut mieux préparer le **Contre** autant que le **Pour**. Pour persuader, on doit s'attendre à une opposition. Cependant, la réfutation ne doit pas être une réaction qui se base sur l'émotion et ne relève pas du raisonnement ; cela conduit à l'échec du débat :

« La réfutation doit avant tout veiller à ne pas être une réaction affective. Ce serait la vouer à l'échec. Ce n'est pas facile de la proscrire spontanément. Quand c'est possible prenez du recul pour que l'émotion, voire l'exaspération soit atténuée ». (Bizouard, 2006, p. 143)

Pour réfuter, le débatteur a besoin d'abord de viser l'ensemble de la thèse soutenue et de la reformuler pour montrer que l'idée a été comprise ; il veille à mettre certains éléments en valeur et de jeter la lumière sur les points faibles (contradictions, les données incomplètes, les jugements manquants) :

« La réfutation habile n'est pas la négation en bloc de ce qui est dit, mais l'art de mettre en valeur, de gonfler ou diminuer certains éléments énoncés. Privilégier une partie est une façon de faire qui peut noyer l'objectif général et déconcerter ». (Bizouard, 2006, p. 143)

Ensuite, pour proposer ses propres arguments, le débatteur apporte des éléments du même type, différents ou plus forts selon sa connaissance du sujet. Il montre des points de vue importants qui ont été négligés et que les causes / conséquences énoncées d'un fait par exemple ne sont pas les seuls.

Enfin, Bizouard (2006, p. 144) met l'accent sur des éléments à éviter :

- **Démolir** : « Ce que vous dites est faux, je vais vous prouver le contraire ».
- Prendre le contre-pied de manière agressive.
- Réfuter sans directement sans réfléchir
- **Attaquer** en s'appuyant sur des jugements de valeur : « Vous n'y comprenez rien, vous êtes trop peu informé, vous n'avez pas l'expérience... »
- Préparer ses propres arguments au lieu d'écouter.

6.2.2.5. Grilles d'évaluation du débat

Dolz et Schneuwly (2014) proposent une grille pour évaluer un débat collectif qui peut être réalisé par les élèves du primaire. Ce qui nous importe, ce sont les critères soulignés par les auteurs. Il est à remarquer qu'ils n'ont pas exigé une notation, c'est à l'évaluateur d'attribuer des points selon le degré d'importance de chaque critère.

Nom des élèves								
	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non
L'élève prend la parole								
L'élève donne son opinion								
L'élève donne plusieurs arguments								
L'élève respecte les tours de parole								
L'élève écoute ses camarades								
L'élève entre en dialogue avec les autres								
La voix est audible par le public								

Tableau 5: Grille n°1 d'évaluation du débat (source: Dolz & Schneuwly, 2014 : 182)

Une autre grille pour évaluer la participation des apprenants au débat a été proposée par Plaquette (2000). Cette grille est détaillée par rapport à la précédente, mais il s'agit toujours d'une appréciation de la production orale des apprenants en matière de l'argumentation.

Ce que nous avons remarqué dans les deux grilles l'absence du critère qui concerne la présence d'outils langagiers relatifs à l'argumentation. C'est pourquoi, il est recommandé d'élaborer une grille qui peut englober les critères importants proposés par les auteurs, en évitant la répétition des critères ayant le même objectif. Cela a pour but de faire une évaluation plus ou moins globale du débat en prenant en considération tous les aspects de l'interaction orale.

Objectifs	Atteint	À atteindre	Presque atteint
Écoute des autres même si je ne partage pas leur avis			
Prise en compte des interlocuteurs			
Emploi d'arguments pertinents			
Capacité à rebondir sur les propos d'un interlocuteur			
Participation au débat quand l'envie se présente et capacité à imposer sa parole			
Maîtrise et partage du temps de parole			
Absence d'enfermement ou de repli sur soi quel qu'en soit le motif			
Voix claire et audible			
Ton adéquat, ni agressif, ni hésitant			
Évolution des propos en fonction de l'argumentation des autres			

Tableau 6: Grille n° 2 d'évaluation du débat (source : Plaquette, 2000 : 123)

6.2.3. Les jeux de rôles

Parmi les situations d'expression orale que l'on peut pratiquer en classe de langue étrangère afin de développer la compétence communicative orale des apprenants, nous avons les jeux de rôles. Mais avant de les préciser, il convient de montrer la place qu'ils occupent dans la didactique des langues.

6.2.3.1. Les jeux de rôles dans la didactique des langues

Le jeu de rôle ne peut pas être considéré comme une technique nouvelle en pédagogie des langues, mais c'est une activité qui a été rénovée et enrichie par des emprunts soit aux techniques dramaturgiques et théâtrales soit aux techniques psychothérapeutiques et analytiques. Il s'est répandu au sein des méthodes dites « humanistiques » sous une forme plus dramaturgique dans la Suggestopedie et surtout l'expression spontanée, plus psychothérapeutique dans le Counseling-Learning de Curran. Ensuite, il a été introduit progressivement dans les méthodes conventionnelles notamment la méthode SGAV et

la méthode communicative-cognitive car ces dernières sont fondées sur le principe de ne pas séparer la pratique linguistique de ses conditions d'emploi ordinaire.

6.2.3.2. Les types des jeux de rôles

Pour les types des jeux de rôles, nous allons exposer la dramatisation, la simulation et le jeu de rôles à proprement parler.

a) La dramatisation

Ce type qui s'apparente aux techniques théâtrales consiste à faire rejouer un dialogue par les apprenants devant le groupe-classe ou de reproduire de manière assez fidèle les répliques, c'est ce qui a été pratiqué dans les leçons de V.I.F ; ou de créer de nouvelles répliques différentes du dialogue mais qui ressemblent à la situation et aux rôles prêtés aux personnages.

La dramatisation est généralement pratiquée sans image. « *Ce sont les étudiants qui recréent par leurs déplacements et leur gestualité la situation, elle peut être pratiquée en s'appuyant sur les images correspondant au dialogue ou sur des images dites de transposition* ». (Besse, 2012, p. 153). Enfin, cet exercice est proche du théâtre ou de la récitation car les étudiants jouent des rôles qu'ils apprennent par cœur, l'improvisation est limitée par la situation et le caractère du personnage. On ne fait que comparer les intonations et l'affectivité des étudiants.

b) La simulation

La simulation s'apparente à certaines techniques thérapeutiques ou de formation comme « la méthode des cas » ou certains tests projectifs. C'est un jeu de rôle à partir duquel les étudiants recréent une situation que l'on peut calquer sur le monde réel. « *Elle consiste à s'exercer à pratiquer en classe une situation qu'on pourrait avoir à affronter en dehors de la classe* ». (Besse, 2012, p. 153). Et dans ce cas, il est nécessaire de développer chez les étudiants les compétences linguistiques, culturelles et pragmatiques pour jouer cette situation. Par exemple, pour voyager en touriste, un public qui apprend

le français aura besoin de demander des informations sur le chemin, le logement, de faire la commande de ses repas. On l'entraînera donc dans la classe en lui donnant les outils de langue qui correspondent à chaque situation. En fait, c'est la démarche préconisée par le Conseil de l'Europe qui pense répondre ainsi aux besoins communicatifs des étudiants, de les motiver et de favoriser l'apprentissage de la L2.

Une simulation fonctionnelle ne fait pas appel à la créativité des étudiants pourtant elle les implique mieux qu'une dramatisation. La raison pour laquelle, les didacticiens suggèrent des situations de simulation dans lesquelles les étudiants peuvent projeter leurs rêves et leurs frustrations. Une simulation projective met en jeu un discours créatif et émotif permettant à l'étudiant de jouer un rôle qu'il aura à tenir ou qu'il souhaiterait tenir, en gardant son « moi profond ».

c) Le jeu de rôles

Le troisième type est le jeu de rôles à proprement parler. C'est une version pédagogique de ce que certains psychologues appellent le psychodrame notamment J. L. Moreno. Il s'agit de donner à l'apprenant la possibilité de jouer le rôle de quelqu'un d'autre tout en restant lui-même, les répliques ne sont pas apprises par cœur ou préparées au préalable comme dans la dramatisation ou la simulation fonctionnelle, elles doivent être improvisées en fonction d'un thème, d'une situation et d'un rôle psychologique et social que l'on fixe à priori.

La didactique des langues accorde au jeu de rôles une grande importance. Le jeu de rôles « canevas » préconisé par *Archipel* par exemple est un exercice de réemploi plus interactif que ceux mis en œuvre dans V.I.F (où l'on part d'un ensemble de situations pour inciter les étudiants à réemployer les mêmes structures d'énoncés) ou dans D.V.V (où l'on part de séquences d'images qui visualisent des interactions entre les personnages et on demande aux étudiants d'élaborer des propos qui correspondent à la séquence. Ainsi, le jeu de rôles sert à :

« Préparer les étudiants à la « transposition », c'est-à-dire à l'usage autonome et authentique de la L2, en les entraînant à réemployer ce qu'ils ont compris et retenu des situations de départ. Il s'agit, pour eux, de réutiliser, à bon escient et

de manière appropriée, des éléments linguistiques et pragmatiques de ces « situations » afin de formuler, en petits groupes, une séquence d'actes de parole préalablement fixée». (Besse, 2012, p. 155).

En fait, l'ensemble de la séquence d'actes, la situation et les rôles forment ce qu'on appelle le « canevas ». Cet exercice favorise l'apprentissage de la L2 dans la mesure où il assure un grand nombre de réemplois que l'on ne peut pas considérer comme de simples répétitions de dialogues mais on peut les transporter dans d'autres situations. Il a l'avantage de permettre aux étudiants de négocier entre eux la distribution des rôles, d'élaborer les répliques qu'ils vont jouer.

6.2.4. L'interview

L'interview comme genre oral public est utilisé dans l'enseignement de différentes branches scolaires dans le but de collecter et transmettre des informations. Il vise le développement des capacités langagières des apprenants notamment la prise de parole en public. Les capacités acquises généralement dans le contexte scolaire peuvent être transférées à des situations sociales (recrutement, épreuve orale...).

L'interview est un genre journalistique qui prend en compte la présence d'un journaliste (interviewer) et un spécialiste dans un domaine particulier (interviewé). Dolz et Schneuwly privilégient transformer l'interview utilisé comme outil de communication en objet d'enseignement / apprentissage :

« Une interview consiste à faire parler cette personne « experte » à des titres divers sur un problème ou sur une question, dans le but de communiquer les informations fournies à des tiers (...). L'interview présente un caractère structuré et formel dont le but est de satisfaire les attentes du destinataire ». (2014, p. 118)

Pour plusieurs auteurs comme Pekarek (1994, cité dans Dolz et Schneuwly, 2014, p. 118), l'interview est un genre standardisé qui implique des normes pour les interactants. C'est l'interviewer qui ouvre et clôt l'interview, pose des questions et oriente l'interaction ; l'interviewé, après avoir accepté la situation, répond aux questions et fournit les informations demandées. C'est pourquoi, il peut sortir du cadre thématique de l'échange, prendre des initiatives et faire des négociations.

De même, Bellenger confirme que l'interview comme exercice d'expression orale a pour but de faire parler les autres, il prépare les apprenants à la méthode du questionnement. « *Cet exercice doit faire apparaître le caractère méthodique du questionnement quand il s'agit d'une interview. On est en présence ici d'une conduite dirigée donc volontariste, d'une communication à objectifs (qu'est-ce que je veux savoir ? de quoi ai-je besoin ?...)* ». (1992, p. 18)

6.2.4.1. Interview versus entretien

L'interview s'oppose à l'entretien dans la mesure où ce dernier est considéré comme un type particulier de conversation fondé sur un contrat de sérieux entre les participants mais aussi sur leur statut. Pour Guespin, « *l'entretien, c'est l'inégalité acceptée des places illocutoires d'enquêteur et de témoin* ». (1984, cité dans Kerbrat-Orecchioni, 2006, p.119).

De même, le rapport de places s'instaure entre l'interviewer et l'interviewé. Il dépend de la nature de l'interview, de la personnalité des participants. Généralement, c'est l'interviewer qui domine pour organiser l'interaction:

« (...) *du point de vue de la structuration de l'interaction, c'est l'interviewer qui règne en principe en maître absolu, du point de vue du contenu des propos échangés, c'est, en principe toujours, à l'interviewé qu'il revient de fournir l'essentiel de la matière conversationnelle* ». (Kerbrat-Orecchioni, 2006, p.120).

L'interview se caractérise aussi par son caractère médiatique, les informations sont destinées à un tiers : le public du média ; alors que l'entretien peut être public ou privé.

Pour intégrer ce genre oral dans l'enseignement, Dolz et Schneuwly (2014, 119-123) mettent l'accent sur les dimensions enseignables à savoir la situation de communication, l'organisation interne de l'interview et les caractéristiques linguistiques.

6.2.4.2. Les paramètres de la situation de communication

En parlant de la situation de communication dans une interview, Dolz et Schneuwly soulignent trois dimensions : le rôle de l'interviewer, les contraintes sociales et la préparation des contenus. Cependant, ces éléments ne s'écartent pas beaucoup de la proposition faite par Blanchet dans un exposé sur l'entretien que nous trouvons plus détaillée. Il évoque les paramètres liés à l'environnement, au contrat de communication et aux interventions de l'interviewer :

- **L'environnement** : nous désignons par l'environnement, le cadre extérieur de l'entretien ou l'interview. Selon Blanchet, il se caractérise par la programmation temporelle et la scène ; c'est-à-dire le temps imparti à l'entretien, le décor et la position des participants :

« La programmation temporelle définit la tranche horaire de l'entretien [...]. La scène est caractérisée par la définition des lieux (le décor et ses significations sociales) et la configuration des places (les positions occupées par les partenaires de l'entretien) ». (Blanchet, 2003, p. 147)

Il s'agit de la situation matérielle ou ce que Dolz et Schneuwly appellent les contraintes sociales de la communication :

« La représentation des contraintes sociales de la situation de communication particulière de l'interview radiophonique peut être affinée au cours d'une visite d'un studio de radio [...] mais surtout grâce à la réalisation pratique de celle-ci. L'utilisation de matériels audio (magnétophone), voire vidéo (magnétoscope), nous semble être de nature à activer une telle représentation ». (2014, p. 120)

- **Le contrat de communication** : un contrat de communication s'établit entre interviewer et interviewé qui obéissent aux conditions minimales du contrat : *« il est nécessaire, comme préalable à tout contrat, que les interlocuteurs partagent un certain nombre de codes culturels, règles sociales et modèles d'interlocution »* (Blanchet, 2003, p. 149) et d'autres conditions spécifiques qui se réalisent dans le temps qui sépare la prise de contact et le commencement de l'entretien :

« Ces conditions sont élaborées à partir des paramètres d'environnement et de la préparation au dialogue : elles déterminent les croyances contextuelles essentielles des interlocuteurs sur la situation [...]. L'interviewer est censé de dire les motifs et l'objet de sa demande ». (Blanchet, 2003, p. 149)

Le thème de l'entretien est un paramètre fonctionnel du contrat de communication, il met en jeu l'expertise ou la non expertise des participants. La relation de l'interviewer au thème est liée à l'objectif de l'entretien ; par contre, la relation de l'interviewé au thème dépend beaucoup de la familiarité de ce dernier :

« Lorsque le thème est familier à l'interviewé, il tend à se positionner comme expert [...]. Par contre, lorsque le thème n'est pas familier à l'interviewé, il tend à se sentir novice et augmenter sa dépendance thématique et relationnelle à l'interviewer ». (Blanchet, 2003, p. 150)

Ainsi, un travail préalable sur le contenu est recommandé. L'interviewer peut préparer des questions en relation avec le thème ou improviser d'autres en temps réel à partir des réponses de l'interviewé.

- **Les interventions de l'interviewer** : l'interviewer joue un rôle très important permettant de produire un discours par l'interviewé sur un thème donné ; il est considéré comme médiateur entre un spécialiste dans un domaine et un public destinataire. C'est pourquoi, il essaye de poursuivre ses objectifs au moyen de stratégies d'écoute et d'intervention.

En ce qui concerne les stratégies d'écoute, il est nécessaire de montrer que l'activité d'écoute de l'interviewer n'est pas un simple enregistrement de données ; mais elle met en œuvre différentes opérations : sélection de données, inférence, émission d'hypothèses, anticipation et interprétation des réponses :

« L'écoute étant ainsi dirigée par des objectifs, elle se trouve guidée par des hypothèses préalables de l'interviewer liées ou non à un cadre de référence ; c'est-à-dire une activité cognitive qui consiste à acquérir des indices, à produire des hypothèses, à interpréter ces indices... ». (Blanchet, 2003, p. 152)

Pour les stratégies d'intervention, l'interviewer a pour objectifs de préparer l'interview en choisissant un cadre thématique ; énoncer une consigne pour commencer l'interview ; formuler des questions adaptées à l'interviewé et qui peuvent intéresser le public ; réguler les échanges.

6.2.4.3. La structure globale de l'interview

Pour faire de l'interview une matière d'enseignement, il est nécessaire de reconnaître la structure globale d'une interview en distinguant les différentes phases qui la composent : phase d'ouverture, phase de questionnement et clôture. Néanmoins, Dolz et Schneuwly (2014, p. 121) parlent aussi de la planification de la phase de questionnement et la régulation des tours de parole :

- **La phase d'ouverture** : l'interviewer commence par présenter l'interviewé et le thème de l'interview. Ce dernier peut être annoncé directement en termes généraux, déterminé par rapport à d'autres thèmes proches, formulé sous forme de questions pour susciter l'intérêt du public ou enfin décomposé en sous-thèmes selon le plan de l'interview.
- **La phase de questionnement** : ce qui caractérise cette phase, ce sont les échanges qui commencent généralement par une question et se poursuivent par des tours de parole. Pour réussir cette phase, il est recommandé de prendre en considération plusieurs aspects qui peuvent faire l'objet d'un enseignement : (Dolz et Schneuwly 2014, p. 121)
 - ✓ l'écoute d'échanges simples et complexes ;
 - ✓ les règles de base de l'alternance des tours de parole ;
 - ✓ le type et la nature des questions ;
 - ✓ l'anticipation des réponses à partir des questions ;
 - ✓ les mécanismes des enchaînements ;
 - ✓ l'organisation de la progression thématique ;
 - ✓ l'élaboration des échanges subordonnés à partir d'un échange simple.
- **La phase de clôture** : une interview se termine généralement par un bref résumé et des remerciements (interviewé et public).

Enfin, la planification d'une interview dépend tout d'abord d'une écoute attentive entre interviewer et interviewé. L'interviewer doit être capable d'enchaîner l'interview suivant différentes procédures : reprendre un mot, reformuler une question, demander des éclaircissements. Il doit s'attendre aussi à ne pas avoir une réponse satisfaisante :

« Lorsque l'interviewé ne répond pas à la question posée ou s'écarte du sujet, les procédés suivants peuvent être employés : répéter la question avec insistance, reformuler la question différemment ou faire remarquer qu'il n'a pas été répondu à la question ». (Goffman, 1974, cité dans Dolz et Schneuwly, 2014, p. 122)

6.2.4.4. Les caractéristiques linguistiques

En matière d'outils linguistiques à travailler dans l'interview, Dolz et Schneuwly (2014, p. 122) insistent sur cinq éléments :

- La nature des questions : les questions en « comment » et « pourquoi » sont importantes car elles visent l'explication contrairement aux questions fermées qui servent à préciser des informations ; des questions qui incitent l'interviewé à changer le thème ; des questions qui peuvent engager l'autre à aller plus loin grâce à la reprise d'un mot fort ; des questions à travers lesquelles on insiste sur un élément particulier; des questions de reformulation.
- L'emploi des déictiques personnelles et d'autres formules linguistiques pour évoquer le destinataire (*les auditeurs se demandent sûrement...*), pour reprendre l'interviewé (*vous avez soutenu par le passé que...*) ou pour les impliquer dans les propos de l'interviewer.
- L'emploi des énoncés métadiscursifs pour guider l'auditeur : reprise de la parole de l'interviewé (*vous dites que...*), anticipation de la suite de l'interview (*si maintenant, on faisait un peu le tour de...*).
- Le pointage linguistique des thèmes contribue à marquer les différents plans (*à propos de..., concernant...*). Il permet d'introduire de nouvelles questions.
- Le recours à des reformulations (*c'est-à-dire, en l'occurrence, en fait*) permet de résumer et de donner un sens à ce qui a été dit.

6.2.4.5. Grille d'évaluation d'une interview

Comme il est nécessaire de suivre les apprenants dans la réalisation pratique de l'interview, Dolz et Schneuwly (2014) ont élaboré une grille permettant à l'enseignant évaluateur d'évaluer de manière objective la production finale des apprenants. Les critères proposés correspondent à la structuration de l'interview telle qu'elle a été expliquée en haut.

1. Ouverture	• Présentation	
	• Salutation d'accueil	
	• Remerciements anticipés	
	• Adresse au public	
2. Organisation générale de l'interview	• Préparation des contenus (feuille d'aide-mémoire)	
	• Pertinence des questions choisies (feuille d'aide-mémoire)	
	• Organisation thématique de l'interview	
	• Marquage explicite des parties	
	• Gestion générale des échanges	
3. Guidage de l'interview dans l'action	• Ecoute et compréhension de la parole de l'autre	
	• Questions et procédures de relance	
	• Capacité à rebondir sur l'imprévisible	
	• Capacité à ne pas lire les questions de l'aide-mémoire	
	• Capacité à rester dans le cadre du sujet	
4. Clôture	• Conclusion	
	• Remerciements	
	• Salutation de séparation	

Tableau 7: Grille d'évaluation d'une interview (source: Dolz & Schneuwly, 2014 : 140)

6.2.5. Le commentaire oral

Le commentaire oral, c'est un autre type d'activité d'expression orale que l'on peut faire pour évaluer la culture du candidat. C'est aussi un exercice de lecture à travers lequel le candidat montre qu'il a compris un texte. Il explique avec précision les mots, les phrases et les idées. Ensuite, il peut élargir les propos à l'aide de références culturelles dont il dispose. Pour ce faire, il est préférable de « *respecter l'ordre linéaire du texte, de faire des synthèses intermédiaires et finales, des exhibitions formelles de points-clés ou de mots-thèmes, et des classements d'arguments pourront donner cohérence et clarté au travail* ». (Stalloni, 1987, p. 54). Ainsi, cet exercice exige que le candidat soit rapide, ne dépasse pas le temps et mieux, être un peu plus court. Il ouvre des pistes et indique des directions car la discussion qui suivra le commentaire permettra de développer l'argumentation.

Il peut s'appuyer sur un support textuel ou iconographique à éclaircir. Il dépend d'une « *organisation codifiée : commentaire « composé » sur un extrait littéraire, commentaire « ordonné » sur un extrait philosophique* ». (Stalloni, 1987, p. 27). Le commentaire d'un article de presse et celui de l'image fixe ont un intérêt général et peuvent motiver les étudiants.

6.2.5.1. Le commentaire oral d'article de presse

Dans les épreuves orales, le commentaire littéraire perd de plus en plus sa valeur, on lui préfère un exercice fondé sur les mêmes principes, portant sur des thèmes d'intérêt général, c'est l'article de presse d'une longueur d'environ une page et souvent lié à l'actualité. On peut proposer au candidat de choisir un article sur les thèmes : presse-publicité, sports-temps libre, sciences et techniques, culture, santé, etc.

6.2.5.2. Le commentaire oral d'une image fixe

Ce type de commentaire ressemble au commentaire de texte. Il s'agit d'un travail d'analyse et d'explication mené à partir d'une ou plusieurs images (dessin, caricature,

photographie, publicité iconique, une planche de BD, etc.). Le candidat devrait avoir des connaissances en sémiologie de l'image.

Conclusion partielle du chapitre II

En résumé, nous avons mis la lumière, dans le deuxième chapitre sur la compétence de production / interaction orale. À travers les avancements des didacticiens dans le domaine de l'oral, notamment Maurer, Dolz, Schneuwly et bien d'autres, nous avons essayé de montrer que l'oral peut être un objet d'enseignement en langue étrangère du moment qu'on a pu proposer un modèle didactique comme le cas à l'écrit. Nous avons vu aussi la place qu'occupe cette compétence dans les méthodes actuelles de l'enseignement des langues à savoir l'approche communicative et l'approche actionnelle. Ensuite, nous avons souligné les capacités orales à développer chez l'apprenant selon la notion de l'échelle de compétences telle qu'elle a été envisagée par le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues. En outre, nous avons présenté les formes de l'oral et les caractéristiques de l'expression orale. Enfin, nous avons parlé de l'apprentissage de l'oral en classe de FLE : disposition de classe et situations de production orale à aborder en classe du français langue étrangère (débat, exposé, jeux de rôles, etc.).

Dans le troisième chapitre, nous allons parler du contexte de notre recherche, c'est-à-dire la place de l'oral dans le système LMD en Algérie. Cependant, nous focalisons notre attention sur l'enseignement des compétences orales à l'université de Tiaret (objectifs, contenu, matériel pédagogique et modalités d'évaluation).

CHAPITRE III

**Le contexte de recherche :
place de l'oral dans le système LMD**

Chapitre III : Le contexte de recherche : place de l'oral dans le système LMD

Dans le présent chapitre, nous voulons décrire le contexte de notre expérimentation. Il s'agit de mettre le point sur l'enseignement / apprentissage de l'oral en milieu universitaire algérien, et ce dans le cadre du système LMD.

D'abord, Nous allons définir brièvement le système LMD tout en montrant l'organisation des parcours de la formation notamment celle du domaine « lettres et langues étrangères » en nous focalisant sur la licence de français à l'université de Tiaret, lieu de notre expérimentation. Ensuite, nous présenterons la répartition des enseignements en unités dans le but de voir l'importance donnée à l'enseignement des compétences orales selon les instructions officielles. Enfin, nous allons souligner les objectifs pédagogiques à atteindre, le contenu d'enseignement et les modalités de l'évaluation de l'oral.

1. Définition du système LMD

Le LMD est un système d'enseignement supérieur qui préconise une architecture des études universitaires en trois phases : licence, master et doctorat. Les contenus sont structurés en domaines qui comportent des parcours types et des parcours individualisés. De même, les formations sont organisées sous forme de semestres et d'unités d'enseignement capitalisables qui s'organisent selon une logique de progression en vue de l'acquisition des compétences visées. Enfin, les unités d'enseignement sont en nombre de quatre agencées de manière cohérente :

- **Les UE fondamentales (UEF)** : elles correspondent aux enseignements que tous les étudiants doivent suivre et valider.
- **Les UE méthodologiques (UEM)** : elles permettent aux étudiants d'acquérir l'autonomie dans le travail.
- **Les UE de découverte (UED)** : elles permettent l'approfondissement, l'orientation, les passerelles et la professionnalisation.

- **Les UE transversales (UET)** : ce sont des unités d'enseignement destinées à donner aux étudiants des outils comme (l'apprentissage d'une langue étrangère, la maîtrise de l'informatique, ...)

2. Organisation des parcours de formation

Toute formation universitaire qui vise l'obtention de la licence comprend trois phases à savoir la phase d'imprégnation et d'adaptation à la vie universitaire ; il s'agit aussi de découvrir les différentes offres de formation. En deuxième année de formation, les étudiants approfondissent les connaissances de base de la filière qu'ils ont choisie. Enfin, dans la dernière phase, ils se spécialisent dans le parcours en choisissant une option.

Semestre 5	Semestre 6	Phase de spécialisation dans le parcours et l'option choisis.
Semestre 3	Semestre 4	Phase d'approfondissement des connaissances de base de la filière choisie.
Semestre 1	Semestre 2	Phase d'imprégnation et d'adaptation à la vie universitaire et de découverte des différentes offres de formation.

Tableau 8: Schéma de l'organisation générale de la formation licence
(source: guide pratique du système LMD-juin 2011)

En outre, les enseignements s'organisent de manière hiérarchique et cohérente tout au long des trois années de formation. Dans la première année, nous veillons à assurer un enseignement commun à toutes les options. La deuxième année a pour objectif d'assurer un enseignement commun à 80% et spécifique à 20% selon l'option choisie. Et à la fin du cycle, c'est-à-dire pendant les semestres 5 et 6, les unités d'enseignement sont spécifiques à 80% et communes à 20%.

Semestre 5	Semestre 6	Enseignement spécifique (80%) et commun (20%) selon la spécialité et l'option choisies.
Semestre 3	Semestre 4	Enseignement commun (80%) et spécifique (20%) selon l'option choisie.
Semestre 1	Semestre 2	Enseignement commun à toutes les options

Tableau 9: Schéma de l'organisation générale des enseignements licence
(source: guide pratique du système LMD-juin 2011)

2.1. Organisation de la formation de la licence de français à l'université de Tiaret

En ce qui concerne l'organisation de la formation de la licence de français à l'université de Tiaret, nous avons remarqué que l'équipe du domaine répond aux exigences des autorités ministérielles qui tentent d'unifier les unités d'enseignement y compris les matières dans le domaine des « lettres et langues étrangères » suivant l'arrêté ministériel n°500 du 28 juillet 2013¹. C'est à partir de la rentrée universitaire 2013-2014 que les étudiants préparant une licence en langue étrangère quelle que soit la langue choisie, suivent les mêmes enseignements durant les quatre semestres du tronc-commun. À la fin du premier cycle, c'est-à-dire à partir du semestre 5, ils se spécialisent dans un domaine.

D'après l'offre de formation LMD 2011 préparée par l'équipe du domaine « langues étrangères » à l'université de Tiaret, nous avons remarqué que l'organigramme présenté ci-dessous correspond à l'organisation générale des parcours de formation. Les étudiants suivent un enseignement commun du premier semestre jusqu'au quatrième semestre. Et puis, en troisième année (semestres 5 & 6), ils ont à choisir entre « sciences du langage » et « langue et littérature française ».

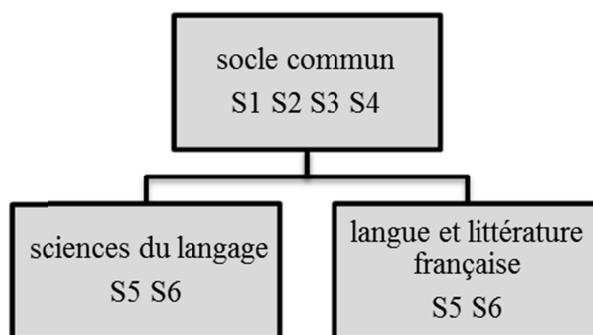


Figure 4: Schéma de l'organisation de la formation de la licence de français à l'université de Tiaret (source : offre de formation LMD 2010-2011)

En revanche, nous avons remarqué que la deuxième option, c'est-à-dire langue et littérature française n'a pas été réellement mise en place. Les étudiants n'ont pas vraiment le choix, ils se spécialisent en sciences du langage². Cette option a pour

¹ Voir volume II, annexe 1

² Voir description de la licence, offre de formation LMD 2010-2011

objectif d'amener les étudiants à reconnaître le langage humain dans ses différentes manifestations et sous ses différents aspects en privilégiant : l'étude des propriétés (la grammaire), des manifestations (langue naturelle orale ou signée), l'évolution, l'acquisition, l'apprentissage et l'enseignement du français. Enfin, les enseignements accorderont une place particulière:

- à l'analyse du discours ouvrant également à l'image, à la publicité et aux médias ;
- aux diverses formes de communication linguistique, culturelle, interculturelle, au cours de différentes occasions sociales (interactions ordinaires, professionnelles) ;
- à la relation entre la communication et les nouvelles technologies (Web 2.0 et réseaux sociaux, gestion numérique des données écrites ou orales) ;
- à la médiation culturelle et ses débouchés professionnels.
- Les semestres 5 et 6 poursuivent la spécialisation afin de préparer et faciliter l'intégration de l'étudiant dans le secteur éducatif ou la poursuite d'études (master).

2.2. Profils et compétences générales

La formation vise à installer des compétences spécifiques aussi bien interculturelle que linguistique; maîtrise de la langue (phonétique articulatoire, syntaxe, techniques d'expression écrite et orale) mais aussi une solide culture générale des aires francophones (civilisation, littérature française et littérature d'expression française au Maghreb, en Afrique et dans les pays francophones).

L'étudiant aura en fin de cursus des aptitudes en ce qui concerne la communication écrite et orale. Il va acquérir une grande rigueur dans le traitement de tout message, mettant à contribution des connaissances morphologiques (orthographe), syntaxiques, sémantiques et logiques. Il peut évidemment s'orienter vers la recherche en linguistique et / ou vers l'enseignement, mais aussi vers tous les emplois qui requièrent ces connaissances, emplois nombreux étant donné que l'écrit demeure en Algérie un moyen de communication essentiel (y compris via Internet). Il aura également acquis des compétences concernant l'oral (la gestualité, via la langue des signes) lui permettant de décoder et traiter plus aisément la teneur des échanges parlés ou signés notamment dans l'univers des médias : radio, télévision, vidéocommunication.

3. Objectifs de l'enseignement de la composante orale

Avant de souligner les objectifs de l'enseignement de la composante orale en milieu universitaire notamment quand il s'agit de la licence de français, nous aimerions montrer que l'enseignement de l'oral ne peut se dissocier des finalités¹ de l'enseignement du français dans le système éducatif, un enseignement qui contribue à :

- la formation intellectuelle des apprenants pour leur permettre de devenir des citoyens responsables, dotés d'une réelle capacité de raisonnement et de sens critique ;
- leur insertion dans la vie sociale et professionnelle.

Sur un plan plus spécifique, l'enseignement du français doit permettre :

- l'acquisition d'un outil de communication permettant aux apprenants d'accéder aux savoirs ;
- la sensibilisation aux technologies modernes de la communication ;
- la familiarisation avec d'autres cultures francophones pour comprendre les dimensions universelles que chaque culture porte en elle ;
- l'ouverture sur le monde pour prendre du recul par rapport à son propre environnement, pour réduire les cloisonnements et installer des attitudes de tolérance et de paix.

En fait, la première année de la licence LMD est considérée comme une année transitoire entre l'enseignement secondaire et l'enseignement universitaire. C'est pourquoi, nous trouvons important de montrer le profil de sortie² à l'issue de l'enseignement secondaire tel qu'il a été présenté par les concepteurs des programmes scolaires.

¹ Voir les programmes de français, ministère de l'éducation nationale, Algérie. URL : <<http://www.onefd.edu.dz/programmes/SECONDAIRE/3AS/Francais.pdf>>

² Voir les programmes de français, ministère de l'éducation nationale, Algérie. URL : <<http://www.onefd.edu.dz/programmes/SECONDAIRE/3AS/Francais.pdf>>

3.1. Profil de sortie à l'issue de l'enseignement secondaire

Les apprenants, au terme du cursus, auront :

- acquis une maîtrise suffisante de la langue pour leur permettre de lire et de comprendre des messages sociaux ou littéraires;
- utilisé la langue dans des situations d'interlocution pour différents buts en prenant en compte les contraintes de la vie sociale;
- exploité efficacement de la documentation pour la restituer sous forme de résumés, de synthèses de documents, de comptes rendus;
- adopté une attitude critique face à l'abondance de l'information offerte par les médias;
- produit des discours écrits et oraux qui porteront la marque de leur individualité (que ces discours servent à raconter, à exposer, à rapporter des dires ou à exprimer une prise de position) ;
- appréhendé les codes linguistique et iconique pour en apprécier la dimension esthétique.

3.1.1. Les compétences développées à l'oral

3.1.1.1. En réception

Comprendre et interpréter des discours oraux en tant que récepteur ou en tant qu'interlocuteur. Le tableau ci-dessous montre clairement les capacités à développer en compréhension orale ainsi que les objectifs opérationnels à atteindre à l'oral.

Capacités	Objectifs d'apprentissage à l'oral
• Savoir se positionner en tant qu'auditeur	• Adapter sa modalité d'écoute à l'objectif.
• Anticiper le sens d'un message	• Exploiter les informations données par le professeur, avant l'écoute d'un texte, pour émettre des hypothèses sur le contenu du message oral, sur la fonction du message (narrative, argumentative...).
• Retrouver les différents niveaux d'organisation d'un message	<ul style="list-style-type: none"> • Distinguer les éléments constitutifs de la situation de communication. • Repérer la structure dominante d'un message oral. • Séquentialiser le message pour retrouver les grandes unités de sens.
• Elaborer des significations	<ul style="list-style-type: none"> • Identifier les informations contenues explicitement dans le message. • Identifier le champ lexical dominant. • Repérer les marques de l'énonciation. • Interpréter oralement un schéma, un tableau ou des données statistiques. • Interpréter un geste, une intonation, une mimique. • Distinguer le fictif du vraisemblable, du vrai. • Mettre en évidence l'implicite par la connaissance du contexte. • Etablir des relations entre les informations pour faire des déductions, des prédictions.
• Réagir face à un discours	<ul style="list-style-type: none"> • Se construire une image du locuteur. • Prendre position par rapport au contenu. • Découvrir l'enjeu discursif. • Evaluer le degré d'objectivité (ou de subjectivité) et le justifier. • Juger du type de rapport que le locuteur entretient avec l'auditeur.

3.1.1.2. En production

Produire des messages oraux en situation de monologue ou d'interlocution pour exposer des faits en manifestant son esprit critique, participer à un débat d'idées, interpellé le(s) interlocuteur(s) pour le(s) faire réagir.

Capacités	Objectifs d'apprentissage à l'oral
<ul style="list-style-type: none"> • Planifier et organiser son propos 	<ul style="list-style-type: none"> • Définir la finalité du message oral. • Activer des connaissances relatives à la situation de communication. • Activer des connaissances relatives au domaine de référence dont on doit parler. • Sélectionner les informations nécessaires à partir d'une documentation pour faire son exposé. • Choisir le niveau de langue approprié. • Adapter son propos à son auditoire. • Arrimer son propos au propos de l'interlocuteur. • Assurer la cohésion du message pour établir des liens entre les informations (en situation d'exposé). • Utiliser adéquatement les supports annexes (en situation d'exposé). • Prendre en compte les réactions non verbales de son interlocuteur pour ajuster son propos (en situation d'interlocution). • Respecter le temps imparti.
<ul style="list-style-type: none"> • Utiliser les ressources de la langue d'une façon appropriée 	<ul style="list-style-type: none"> • Etablir le contact avec l'interlocuteur. • Produire des phrases correctes au plan syntaxique (en situation d'exposé). • Utiliser le lexique adéquat à la thématique, à la finalité de l'oral. • Maintenir une interaction en posant des questions pour négocier le sens d'un mot, demander un complément d'information, demander une explication, montrer son intérêt (« et alors ? » ; « et après ? »...). • Manifester ses réactions par l'intonation, par des interjections. • Reformuler les propos de l'autre pour vérifier sa compréhension. • Reformuler son propre propos quand c'est nécessaire. • Utiliser la syntaxe de l'oral. • Soigner sa prononciation pour éviter que l'auditoire ne fasse des contresens. • Respecter le schéma intonatif de la phrase.

3.2. Les finalités de l'enseignement de l'oral à l'université

La matière de compréhension et d'expression orale vise le développement de la compétence orale en réception et en production chez les étudiants préparant une licence de langue française. En effet, le développement de la composante orale est primordial pour une bonne conduite du cursus universitaire; elle est autant importante dans la vie professionnelle des futurs licenciés car avec l'oral ils feront preuve de leurs savoirs et savoir-faire en langue française par la mise en pratique et en temps réel des connaissances ultérieurement acquises. Ainsi, cette matière a pour objectifs globaux d'amener l'étudiant à :

- comprendre un document oral authentique et en expliquer le contenu ;
- éduquer l'oreille de l'étudiant en lui permettant d'écouter un discours réalisé par des natifs ;
- présenter oralement une réflexion structurée sur un sujet donné ;
- identifier et assimiler les règles de fonctionnement de la langue, les mettre en œuvre oralement ;
- organiser et utiliser de la langue orale à travers des situations simulées.

3.3. Les objectifs spécifiques

En ce qui concerne les objectifs spécifiques, nous aimerions souligner qu'il ne s'agit pas d'objectifs prescrits par les autorités mais plutôt des finalités pédagogiques qui ont été mises en valeur par des enseignants chargés d'enseigner l'oral en milieu universitaire. De plus, seul l'enseignant peut choisir ceux qui correspondent au niveau de ses étudiants, il peut même fixer d'autres objectifs.

3.3.1. En compréhension orale

En compréhension orale, l'étudiant doit être capable de :

- saisir le sens global d'un document sonore ;
- reconnaître la situation de communication et les détails d'un message sonore ;

-
- comprendre les grandes lignes d'un discours sur des faits concrets et des expériences personnelles en présence d'un interlocuteur ;
 - comprendre l'essentiel de la conversation et des options exprimées sur le sujet abordé en présence de plusieurs interlocuteurs ;
 - repérer les éléments constitutifs d'un message oral ;
 - identifier le type du discours oral en s'appuyant sur les marques linguistiques ;
 - Ecouter pour synthétiser un document sonore.

3.3.2. En expression orale

En expression orale, l'étudiant doit être capable de :

- prendre des initiatives dans la conversation ;
- prendre la parole pour raconter, décrire, expliquer et argumenter ;
- réussir à passer d'un sujet à un autre à condition de les connaître ;
- construire des énoncés oraux à partir d'un thème défini ;
- parler de soi : ses qualités et ses défauts ;
- faire part d'événements concrets et d'expériences personnelles en exprimant son point de vue ;
- développer des savoirs linguistiques, communicatifs et culturels pour approfondir des savoir-faire de la vie sociale ;
- exposer des faits et convaincre l'auditoire ;
- analyser oralement un message iconique ;
- utiliser un vocabulaire et des structures à la fois simples ou complexes et variées qui correspondent à la situation de communication ;
- exprimer l'énumération, l'explication, la conséquence, le but, l'opposition, la concession, la conclusion, le résumé en utilisant les moyens linguistiques appropriés ;
- exprimer un jugement de valeur.

4. Les connaissances préalables recommandées

En passant du cycle secondaire au cycle universitaire, l'étudiant possède une connaissance des différents discours : narratif, descriptif, explicatif, argumentatif. Il connaît aussi les règles de base du fonctionnement de la langue (syntaxe, lexique, conjugaison). Il peut également distinguer les différents registres de langue.

En fin de cycle, et en se basant sur les connaissances déjà acquises pendant les quatre premiers semestres, il aura une connaissance plus ou moins avancée des règles de fonctionnement de la langue (syntaxe, lexique, conjugaison). Il peut s'exprimer librement en langue française.

5. Contenu global de la matière

5.1. Semestre 1

En premier semestre, l'enseignant chargé de la matière de compréhension et d'expression orale tente de développer les compétences orales en se focalisant sur les notions de base suivantes :

- La communication et son fonctionnement.
- Connaissance, maîtrise et utilisation consciente et réfléchie des moyens offerts par le langage pour s'exprimer et communiquer.
- Parler, écouter, comprendre et canaliser l'expression : exercices variés à l'oral.
- Construire des énoncés oraux à partir d'un thème défini.
- Le schéma de la communication et les différentes fonctions du langage.
- L'apprentissage systématique de « procédés » et de techniques d'expression
- Distinction des types des supports oraux : formes, nature, domaine, type ...
- Les registres de langue : recherché, courant, familier, argotique, administratif.
- Le para verbal : l'émotion, l'interjection, l'hésitation, prosodie, temps, rythme...
- Statut de l'orateur et de l'auditeur :
 - a) Articulation, intonation, rythme, kinesthésie,...
 - b) Audition;

- c) Proxémique (différence de cultures)

5.2. Semestre 2

En deuxième semestre, l'enseignant veille à développer chez l'étudiant la composante orale en réception et en production grâce à des activités d'entraînement qui tournent autour de ces notions :

- Contrôle de la compréhension orale à partir des reportages télévisés, des documentaires, etc.
- Prise de parole devant un public.
- Exposé, débat, critique, commentaire.
- Raconter/décrire.
- Rapporter des faits et des informations : le plaidoyer.
- Termes et notions techniques : le discours rapporté.
- L'interaction explicative : débat, types de réunions avec discussion, *brainstorming*, Chansons;
- Théâtralisation : monologue/ dialogue.

5.3. Semestre 3

En troisième semestre, l'enseignant prépare un contenu qui permet à l'étudiant d'utiliser la langue française à un niveau plus élevé à travers l'étude de :

- Documents sonores un peu complexes : présence de plusieurs interlocuteurs, bruit de fond, etc.
- Contextes d'utilisation du langage.
- Productions langagières en situation de discours.
- L'énoncé par rapport à l'énonciation : Sketches, récits, reconstitution de contextes, variation de contextes.
- Possibilités spécifiques du langage comme moyen d'expression (calembours, jeux de mots, etc.)
- L'exposé oral : les objectifs, les contraintes.

- Planification de l'exposé oral : comment présenter un plan.
- Gestion psychologique pendant l'exposé oral.
- Réalisation d'un exposé oral à plusieurs : évaluation individuelle.
- Présentation d'un document textuel, iconographique : images mouvantes et cinéma.
- Commentaire oral d'une image fixe isolée : affiche publicitaire, photos de presse.

5.4. Semestre 4

À la fin du socle commun, l'enseignant varie les activités de compréhension et d'expression orale selon le niveau des étudiants en étudiant ces notions :

- Comment développer ses idées.
- Gestion psychologique pendant l'exposé oral;
- Apprendre à gérer le temps.
- Synchronisation mot / image.
- Commentaire d'une image fixe isolée : affiche publicitaire, photos de presse.
- Vous (l'étudiant) et le public.
- Prendre position dans un débat.
- Se préparer pour un entretien.
- Participer à des activités de simulation et de jeux de rôles.
- La soutenance entre enjeux et finalités.
- Comment répondre aux questions du jury de soutenance.

6. Modalités d'évaluation de l'oral dans le système LMD

En suivant la nouvelle répartition des unités d'enseignement du domaine « lettres et langues étrangères » notamment le socle commun décrit dans l'arrêté ministériel n°500 du 28 juillet 2013, nous avons constaté que la matière de compréhension et expression orale est une matière d'enseignement fondamentale dont le crédit est 4 et le coefficient 2. De plus, on a consacré un volume horaire hebdomadaire de 3 heures partagé en cours magistral et un travail dirigé. Enfin, pour les modes d'évaluation, les étudiants bénéficieront d'une note de contrôle continu et la note de l'épreuve de moyenne durée.

6.1. Le contrôle continu

Il s'agit d'une évaluation qui vérifie et garantit l'apprentissage ; elle est centrée sur l'apprenant et permet à l'enseignant de le guider et réajuster ses connaissances. C'est un moyen lui permettant de modifier sa méthode et ses pratiques enseignantes. Ainsi, il peut reconnaître les difficultés de ses apprenants dans le but de proposer des remédiations.

« Elle consiste à recueillir des informations sur l'état d'avancement du travail des élèves. Les sources d'informations concernent aussi bien la tâche à réaliser (facile, difficile, connue, nouvelle) que les actions des élèves (difficultés rencontrées, rapidité d'exécution) ou encore les modalités du travail (individuel, collectif) » (Armogathe, 1996, p. 153)

La note de contrôle continu est appréciée. On attribue généralement une note aux étudiants pour les récompenser sur les efforts qu'ils fournissent régulièrement durant les séances de compréhension et expression orale; cette note repose sur plusieurs types de travaux :

- Accomplissement de tâches de compréhension orale.
- Prise de parole lors de conversations ou de débats.
- Participation à des activités de simulation et jeux de rôles.
- Travail individuel ou en groupe à exposer en classe.
- Présence régulière et assiduité.

En fait, ces éléments nous permettent de différencier, de classer les étudiants selon leur niveau de compétences orales. De même, nous pouvons vérifier le progrès des étudiants en matière de l'oral.

6.2. L'examen de fin de semestre

Il s'agit d'un contrôle qui s'effectue à la fin de chaque semestre, c'est-à-dire, après avoir fait 14 séances. En effet, la matière de compréhension et expression orale exige que

l'étudiant soit évalué sur les deux habilités (compréhension et production). Pour ce faire, l'enseignant procède ainsi :

- Un test de compréhension de l'oral à partir duquel les étudiants répondent par écrit à une série d'exercices qui porte sur le contenu d'un document audio ou vidéo. La note à obtenir est égale ou moins de 10/20.
- Un test d'expression orale, c'est un entretien que l'enseignant réalise à la fin des séances de travail dirigé (les dernières 10 minutes de chaque séance). L'enseignant ramène un bon nombre de questions rédigées sur des bouts de papiers ; l'étudiant peut en choisir un dans lequel il découvrira la question à laquelle il va répondre. Les questions proposées concernent des proverbes et des expressions françaises à expliquer ; des idées d'ordre général mais aussi des questions qui se rapportent à des éléments du cours magistral. Pour mieux évaluer les étudiants, l'enseignant utilise un magnétophone afin d'enregistrer leur expression orale ; il s'appuie sur une grille lui permettant d'attribuer des points sur la capacité de traiter le thème, respect de la prononciation et de l'intonation, fluidité,...etc. La note à obtenir est égale ou moins de 10/20.
- L'addition des deux notes, nous donne la note de l'examen de fin de semestre ; une note générale sur 20 points.

6.3. L'examen de rattrapage

Une autre épreuve orale de rattrapage sera prévue pour les étudiants qui n'ont pas acquis la matière de compréhension et d'expression orale dans la session normale. Il s'agit toujours d'un entretien réalisé par l'enseignant qui interroge l'étudiant sur un thème d'actualité, de culture générale, des notions traitées dans le cours, ...etc. Il est noté sur 20 points. D'après l'article 27 de l'arrêté n° 137 du 20 juin 2009¹, la note finale retenue pour la matière est la meilleure des moyennes entre la première session et la session de rattrapage.

¹ Voir volume II, annexe 2

Conclusion partielle du chapitre III

En résumé, nous avons essayé, tout au long du troisième chapitre, de décrire le contexte dans lequel nous avons effectué notre recherche expérimentale. D'abord, nous avons défini le système LMD en essayant de présenter l'organisation des parcours de formation à l'université de Tiaret. Ensuite, nous avons retracé la répartition des enseignements en unités pour voir la place qu'occupe l'oral dans l'enseignement supérieur. Enfin, nous avons présenté les objectifs pédagogiques, les programmes et les modalités de l'évaluation des compétences orales dans le tronc-commun de la licence de français à l'université de Tiaret.

Nous allons évoquer dans la deuxième partie, la mise en œuvre de la composante orale en milieu universitaire. Dans le chapitre 4, nous présenterons le cadre méthodologique de recherche. Ensuite, les deux derniers chapitres seront consacrés à la présentation et l'interprétation des résultats.

PARTIE II

CADRE PRATIQUE

Partie II : Cadre pratique

Cette partie que nous avons intitulée « Cadre pratique » est composée de trois chapitres. En effet, nous avons trouvé très utile de présenter au préalable le protocole d'investigation de recherche ou ce que nous avons appelé « cadre méthodologique de recherche ». Il s'agit d'un chapitre descriptif à partir duquel nous exposerons les étapes que nous avons suivies pour la réalisation de cette recherche. Dans le deuxième chapitre, nous présenterons les résultats de notre première étude qui concerne la pratique de la compréhension de l'oral en classe de FLE y compris leurs interprétations. Enfin, le troisième chapitre inclut les résultats de la deuxième étude, celle relative à la pratique de la production / interaction orale dans le système LMD.

CHAPITRE IV

Le cadre méthodologique de recherche

Chapitre IV : Le cadre méthodologique de recherche

Dans ce chapitre, nous allons expliciter en détail notre cadre méthodologique de recherche. Nous y présenterons, en premier lieu, le pré-test que nous avons effectué auprès des étudiants universitaires. Ensuite, nous décrirons le cadre de notre expérimentation : constitution de corpus oral, échantillon, lieu et période de l'expérimentation. Nous justifierons encore notre méthodologie de recherche : le choix de la méthode de cas, les supports, les outils de recueil de données, le traitement et la validation des données.

1. Pré-test

Nous avons mené un pré-test sérieux auprès les étudiants de deuxième année LMD dans le tronc-commun de la licence de français à l'université de Tiaret vers la fin du deuxième semestre de l'année universitaire 2011/2012.

1.1. Pourquoi les étudiants de 2^{ème} année LMD ?

D'après l'offre de formation LMD (licence académique) élaborée par une équipe de formation à l'université de Tiaret, nous avons constaté que la première formation de licence a débuté en 2010/2011 et s'est achevée en 2012/2013. En suivant la fiche d'organisation semestrielle des enseignements, nous remarquons que l'enseignement de l'oral se fait durant le semestre 3 et le semestre 4. La matière de « techniques d'expression orale ou TEO » fait partie d'une unité d'enseignement fondamentale dont le volume horaire est 42h par semestre. C'est au cours de l'année universitaire 2011/2012 que les étudiants ont commencé à étudier les techniques d'expression orale en vue de communiquer librement en langue française. Ils n'ont qu'une seule matière de l'oral.

Pour notre pré-test, c'est au mois de mai de l'année 2012 que nous avons assisté avec l'enseignant chargé d'enseigner la matière de TEO. Ce dernier a présenté aux étudiants un enregistrement audio représentatif d'une conversation téléphonique.

L'enregistrement a été accompagné d'un questionnaire afin d'évaluer la compréhension des sujets dont le nombre global est 199. L'enregistrement sonore se passe à une vitesse normale et se déroule en 5 mn.

Les questionnaires de façon générale répondent à l'attente des enseignants et facilitent le contrôle de la compréhension des étudiants. Le questionnaire proposé aux sujets est constitué de 5 items. Nous pouvons les classer dans trois types de questionnaire : questionnaire à choix multiple, questionnaire à réponses fermées et questionnaire à réponses ouvertes comme il est indiqué dans la consigne ci-dessous:

Consigne : Ecoutez l'enregistrement puis répondez aux questions en cochant devant la bonne réponse ou en écrivant l'information demandée.

Questionnaire à choix multiple

1. Nathalie téléphone à Véronique :

- Pour l'inviter à dîner chez elle
- Pour lui donner son adresse et son numéro de téléphone
- Pour lui donner des nouvelles

2. Nathalie a trouvé un appartement :

- Moins cher, plus grand et avec une grande cuisine
- Plus cher, plus grand, mais moins lumineux
- Plus grand, plus lumineux et avec une grande terrasse

Questionnaire à réponses fermées

3. Nathalie habitait déjà à Quimper

- Vrai
- Faux
- Je ne sais pas

4. Nathalie a un enfant

- Vrai
- Faux
- Je ne sais pas

Questionnaire à réponses ouvertes

5. Corrigez son nouveau numéro de téléphone

02 92 57 89 74

1.2. Présentation des résultats

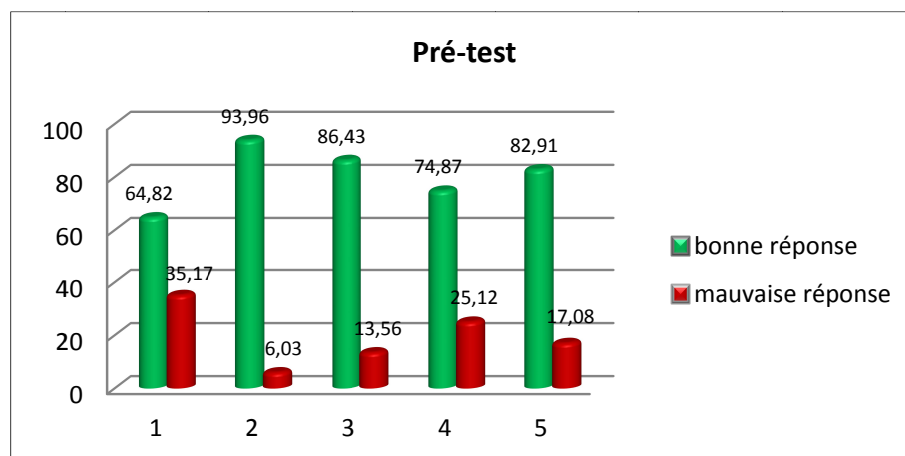


Figure 5 : Résultats du pré-test

D'après les résultats synthétisés dans le graphe ci-dessus, nous constatons que les étudiants ont réussi leur tâche avec succès. Cependant, le nombre de questions est insuffisant pour évaluer la compréhension orale du document. Nous avons remarqué que l'évaluateur a préparé uniquement deux items pour le questionnaire à choix multiple, deux autres questions pour le questionnaire à réponses fermées et une question ouverte. Ce questionnaire ne développe pas la compréhension détaillée du document sonore. De même, il ne correspond pas au niveau avancé des étudiants préparant une licence de français.

Nous remarquons aussi l'absence de contrôles en expression orale et les modalités d'évaluation ; c'est-à-dire les critères mis au point par l'enseignant pour évaluer la compétence de production orale des étudiants. À titre d'exemple, la prononciation, l'intonation, le rythme de parole, etc.

Quant au contenu enseignable, nous remarquons que l'enseignant chargé d'enseigner cette matière a programmé huit séances pour chaque semestre comme il est indiqué dans les tableaux ci-dessous.

1.3. Programme du troisième semestre

Séances	Contenus	Objectifs
1	Se présenter (enjeux et modalités)	- Restituer l'information par une reformulation objective et personnelle.
2	La ponctuation : types et fonctions.	
3	Les dictionnaires, les dérivations, les compositions, les onomatopées, les mots valises, l'abréviation.	- Dégager les contenus informatifs essentiels. - Percevoir la signification globale d'un document.
4	Recherche d'information. Constituer une documentation et l'organiser.	- Comprendre un texte argumentatif.
5	Quelques formules à utiliser pour l'étude d'un texte argumentatif.	- Repérer la thèse défendue / la thèse réfutée.
6	Argumentation : Repérage des stratégies argumentatives et leur analyse.	- Présenter un point de vue. - Améliorer sa capacité de communication en groupe.
7	Travail de groupe : Écouter et échanger en interaction.	- Gérer et répondre aux objections en utilisant les techniques de persuasion.
8	Travail de groupe : Participer efficacement au travail d'un groupe. Préparer, organiser et conduire une réunion.	

Tableau 10: Programme S3 année universitaire 2011-2012

1.4. Programme du quatrième semestre

Séances	Contenus	Objectifs
1	Explication de texte.	- Exposer clairement le résultat d'un travail de recherche personnelle.
2	La communication non verbale : expressions du visage, gestes, mouvements, postures, attitudes physiques.	
3	La lecture efficace d'un texte : Savoir lire pour lire plus rapidement.	
4	Analyser les interactions dans un groupe.	
5	Le débat.	
6	Jeux de rôles.	
7	Présenter un exposé : réaliser un mini-mémoire d'une dizaine de pages et le soutenir à l'oral.	
8	Présenter un exposé : réaliser un mini-mémoire d'une dizaine de pages et le soutenir à l'oral.	

Tableau 11: Programme S4 année universitaire 2011-2012

1.5. Synthèse

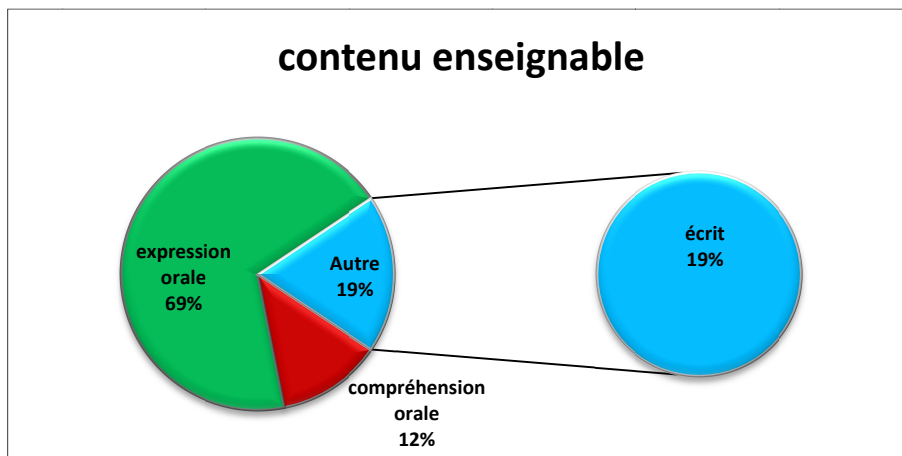


Figure 6 : Contenu enseignable

D'après le graphe qui apparaît dans la **Figure 6** ci-dessus, nous constatons que le contenu enseignable n'est pas équilibré. En effet, un nombre très élevé de séances qui constitue environ 69% du programme annuel est consacré à l'expression orale. Cependant, très peu de séances ont été réservées à la compréhension orale. Il s'agit de 12% du programme de l'année. Enfin, nous voyons la mise en pratique de quelques notions qui s'inscrivent dans le domaine de la didactique de l'écrit comme par exemple les types et les fonctions de la ponctuation. Nous pensons que l'enseignant aurait dû préparer des activités sur les pauses et non la ponctuation. Ces séances que nous avons sélectionnées dans le **tableau 10** servent beaucoup à l'écrit ; elles représentent 19% du contenu enseignable.

De plus, il est à remarquer que l'objectif final et les objectifs opérationnels ne sont pas clairement définis. Ils correspondent à des lignes directrices du travail de l'enseignant et non à un objectif pédagogique à atteindre à la fin de la séance de l'oral et à partir duquel l'enseignant pourrait orienter, ajuster et réguler le processus d'apprentissage chez les étudiants.

De même, le matériel didactique permettant la réalisation de la tâche de l'enseignant n'est pas indiqué comme par exemple les supports (texte, enregistrement sonore, enregistrement vidéo, support informatisé), la réalisation des activités dans un laboratoire de langue ou dans une salle d'étude ordinaire car nous avons remarqué l'absence de laboratoires de langue.

En fin, nous avons consulté les copies d'examen des étudiants. La nature de l'évaluation a attiré beaucoup notre attention. Il s'agissait d'épreuves écrites qui contiennent des questions théoriques sur l'oral. Cela sort de l'ordinaire car l'évaluation devrait porter sur l'oral et rien que l'oral (processus d'écoute et traits de l'oralité...). L'enseignant devrait tester la compréhension et l'expression orales des étudiants à travers des exercices oraux. Certes, en compréhension orale, l'étudiant peut répondre par écrit en cochant devant la bonne réponse ou il synthétise les informations essentielles d'un document sonore mais on n'évalue pas l'écrit (fautes de grammaire, orthographe, conjugaison) dans une séance d'expression orale.

2. Description de l'expérimentation

2.1. Constitution de corpus oral

Nous avons proposé un nouveau contenu à enseigner en réception orale pendant sept mois. Durant cette période, nous avons recueilli les données en proposant différents textes enregistrés ou téléchargés via internet : descriptif (reportage), informatif (documentaire), argumentatif (débat), interview, appartenant à la fois à l'écrit oralisé et à l'oral spontané. Nous avons exposé les étudiants à l'écoute et parfois au visionnement des documents selon le cas. Ces documents sont accompagnés d'une série d'exercices afin de nous faciliter la collecte de données.

Avec la rentrée universitaire 2014-2015, nous avons proposé un nouveau matériel didactique pour l'enseignement de l'expression orale. Nous avons proposé des activités orales telles que dramatisation et jeux de rôle, débats, exposés oraux. Et à partir d'enregistrements réalisés au fur et à mesure de la communication orale des étudiants, nous avons collecté les données et analysé les productions orales en respectant un certain nombre de variantes : vocabulaire employé, capacité de défendre une thèse, capacité de convaincre l'interlocuteur, la prononciation, l'intonation, le rythme, la gestualité et l'aisance en communication.

En somme, il s'agit de deux expérimentations qui s'étalent sur plusieurs séances de travail dirigé durant les deux années du tronc-commun de la licence de français. La

première concerne la compréhension orale et la deuxième l'expression orale. Nous aimerions noter que nous n'avons pas pu travailler l'expression orale juste après la compréhension orale comme il est recommandé par plusieurs didacticiens à cause de l'intervention faite sur le canevas par les responsables du LMD. Ils l'ont modifié en proposant deux matières indépendantes de l'oral à savoir la compréhension et l'expression.

2.2. Echantillon

Il est à noter que le public visé est l'ensemble des étudiants de première année préparant une licence de français au département de lettres et langues étrangères (section de français). Le nombre d'étudiants inscrits en 1^{ère} année pour l'année universitaire 2013/2014 est 394 répartis sur dix groupes. Chaque groupe contient environ 40 étudiants. Il importe de mentionner l'absence de plusieurs apprenants dans chaque groupe et chaque séance ; ce sont généralement les mêmes éléments qui s'absentent. Mais, nous avons porté notre choix sur un groupe expérimental composé de trente-sept étudiants dont la présence est généralement régulière et le niveau est hétérogène.

2.2.1. Pourquoi les étudiants de 1^{ère} année de licence LMD ?

Vu le changement du socle commun de l'enseignement de la licence du domaine lettres et langues étrangères visé par le ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique, et dans le cadre d'unifier les unités d'enseignement supérieur, nous avons remarqué la nécessité de mettre en pratique et de développer les compétences orales chez les étudiants du tronc-commun de la licence LMD.

Cette première année de l'enseignement supérieur constitue le début du cycle, c'est une phase transitoire entre le lycée et l'université, c'est aussi une étape d'imprégnation et d'adaptation à la découverte disciplinaire. Elle nous permet de mesurer l'efficacité du dispositif de recherche (documents supports, matériel didactique, programme d'enseignement, contenu, démarche pédagogique et modalités d'évaluation) immédiatement mais aussi à long terme, c'est-à-dire à la fin du premier cycle (licence) dans la mesure où les étudiants vont fréquenter le milieu professionnel, la plupart

choisissent d'enseigner la langue française et dans ce cas ils sont obligés de comprendre et de parler cette langue. De plus, développer les compétences orales des étudiants leur permet de surmonter la peur et le stress lorsqu'ils exposent leurs mémoires devant les membres du jury à la fin de la formation du deuxième cycle (Master).

2.3. Lieu de l'expérimentation

Etant donné que le but envisagé est de mesurer l'efficacité de l'enseignement / apprentissage de l'oral en milieu universitaire en Algérie, nous avons choisi comme établissement représentatif de l'enseignement supérieur le département des lettres et langues étrangères (section de français) à l'université de Tiaret pour les raisons suivantes :

- La doctorante est une enseignante-chercheuse qui a fréquenté les étudiants et les enseignants du département de français à l'université de Tiaret, son lieu d'exercice pendant cinq ans.
- Les responsables au département de français nous ont facilités la réalisation de l'expérimentation.
- L'équipe de formateurs chargée d'enseigner les compétences orales nous a permis d'observer les séances de l'oral et de mettre en pratique le programme, les contenus, les supports et les méthodes que nous avons suggérés dans le cadre de la réalisation de la présente recherche. Sachant que le nombre d'enseignants qui enseignent l'oral est six.
- La plupart des étudiants de première année de licence ont confirmé que la composante orale ne faisait pas partie de leur apprentissage ni au lycée ni au collège. Alors, c'est une occasion pour les étudiants de pratiquer le français à l'oral comme à l'écrit et pour moi en tant que chercheuse de cerner les problèmes de l'enseignement/apprentissage de l'oral et d'en trouver des solutions.

2.4. Période de l'expérimentation

Vu le retard des étudiants, nous avons commencé notre expérimentation avec la rentrée scolaire 2013/2014 au mois d'octobre. Des tests d'évaluation diagnostique ont été nécessaires pour vérifier le niveau et les compétences des étudiants en matière de l'oral.

Les tests de compréhension orale ont débuté en fin d'octobre 2013 jusqu'au début de mai 2014. Nous avons consacré une séance d'une heure et trente minutes chaque semaine. Les documents oraux qui ont été testés sont en nombre de quatorze.

Cependant, nous avons commencé les tests de production orale au mois d'octobre 2014 jusqu'au mois de mai de l'année 2015. Il s'agissait de douze séances d'expression orale pendant lesquelles nous avons proposé différents genres oraux (débat, exposé, dramatisation). Il importe de montrer que nous avons prolongé la durée de l'expérimentation à cause des grèves des étudiants, des examens (session normale et session de rattrapage) et surtout la séparation des deux compétences orales, ce qui montre le non-respect du canevas ministériel. Il nous a fallu suivre la même promotion pour terminer la constitution du corpus oral l'année suivante.

3. Méthodologie de recherche

3.1. Pourquoi la méthode de l'étude de cas ?

Nous avons choisi « l'étude de cas » comme méthode de recherche car elle fait référence à plusieurs techniques de recueil de données. « *Elle peut être désignée comme une approche susceptible d'englober plusieurs méthodes et techniques de recueil de données (observation directe, analyse de contenu, enquête par questionnaire et entretiens)* ». (Hamel, 1997, cité dans Alberto, 2010, p. 16). Elle nous a permis aussi de faire une analyse approfondie de la situation d'enseignement / apprentissage de l'oral durant le tronc-commun de la licence LMD ; de mesurer l'efficacité du programme, du contenu et de la démarche pédagogique adoptée pour développer les compétences orales chez les étudiants universitaires :

« Le terme d'étude de cas renvoie à une méthode d'investigation à visée d'analyse et de compréhension qui consiste à étudier en détail l'ensemble des caractéristiques d'un problème ou d'un phénomène restreint et précis tel qu'il s'est déroulé dans une situation particulière, réelle ou reconstituée, jugée représentative de l'objet à étudier ». (Alberto, 2010, p. 15)

3.2. Choix de supports

En ce qui concerne les tests de compréhension de l'oral, nous avons choisi des supports audio (documents sonores réalisés par des français natifs et destinés aux apprenants du français langue étrangère). Nous les avons téléchargés via le site <www.gabfle.com>. Dans ce site, les locuteurs utilisent le langage familier ; l'enregistrement sonore est clair sans bruit. Les activités proposées sont généralement des interviews traitant des sujets de culture générale et des débats qui abordent des problèmes sociaux d'actualité.

De même, nous avons sélectionné des vidéos que nous avons téléchargées via internet (TV5 monde, Euronews, <www.discovery.com>, youtube.com) qui représentent des documentaires (enregistrés en français standard), des reportages, des portraits. Ces documents traitent des thèmes variés: scientifique, littéraire, culturel, etc.

3.3. Les outils méthodologiques

3.3.1. Recueil de données

Pour collecter les données nécessaires à notre recherche afin de traiter notre problématique et vérifier les hypothèses que nous avons construites, nous avons utilisé différents outils méthodologiques qui correspondent à la nature de la recherche scientifique en didactique des langues à savoir l'observation directe de la classe, la distribution des questionnaires et l'enregistrement des séances de l'expression orale que nous allons expliciter ci-dessous.

3.3.1.1. Observation directe de la classe

Nous nous sommes appuyée sur l'observation directe de la classe. Dans ce cas, « *l'observateur se rend sur le terrain pour étudier un groupe naturel (une bande de jeunes, une classe...).* Il regarde ce qui se passe, interroge des informateurs et essaie de contrôler leurs dires par des vérifications ». (Berthier, 2010, p.14)

L'observation participante nous a permis de nous intégrer dans le groupe-classe afin d'observer du plus près la vie dans la classe du FLE. « *L'observateur peut s'engager davantage pour tenter de comprendre en profondeur la vie d'un groupe : il s'intègre à ce groupe en participant à ses activités, tout en s'efforçant de faire oublier son statut* ». (Berthier, 2010, p. 14). Tout au long du tronc-commun, nous avons pu consigner les paramètres qui interviennent lors de l'échange de propos, les difficultés des apprenants, le déroulement des séances de l'oral, la disposition de salle pendant chaque séance et le matériel pédagogique utilisé.

3.3.1.2. Questionnaires

Nous avons élaboré deux questionnaires que nous avons distribués aux étudiants après avoir observé les séances de compréhension et d'expression orale et recueilli les données. Ils nous ont permis de comparer leurs réponses aux phénomènes que nous avons remarqués directement en classe. « *Le questionnaire comme un instrument de mesure devra être standardisé, c'est-à-dire qu'il placera les sujets dans la même situation pour permettre des comparaisons entre groupes de répondants* ». (Berthier, 2010, p. 92)

Pour les deux questionnaires, nous avons choisi d'émettre des questions fermées et semi-ouvertes. Pour les questions fermées, il s'agit de faire le choix entre deux modalités de réponse (oui ou non), sinon choisir une réponse ou plusieurs parmi celles proposées. Pour les questions semi-ouvertes, il s'agit de répondre par oui ou non, de choisir une ou plusieurs propositions tout en justifiant le choix par une brève explication.

Chaque question constitue une variable dont les valeurs, c'est-à-dire les différentes réponses sont appelées des modalités : « *une variable est une quantité susceptible de prendre un certain nombre de valeurs [...]. Les valeurs d'une variable prennent le nom de modalités (ou items)* ». (Berthier, 2010, p. 227-228). En outre, il convient de faire la distinction entre les deux types de variables les plus récurrentes dans les questionnaires :

- **Les variables nominales** : on parle de ce type lorsque les modalités d'une variable représentent un ensemble de réponses différentes. On peut écrire cette liste dans n'importe quel ordre. Mais, lorsque la variable n'a que deux modalités par exemple on répond par « oui » ou « non » sinon on fait le choix entre deux réponses, elle s'appelle une variable dichotomique.
- **Les variables ordinales** : on parle de ce type lorsqu'un ordre existe entre les modalités de réponses que l'on peut classer sur une échelle ordinale.

Une fois les questions sont codifiées, nous avons préparé les données dans des tableaux (des tris à plat), c'est-à-dire sous forme des effectifs et pourcentages. Cependant, nous avons choisi de faire une présentation graphique pour éviter la répétition : « *c'est généralement inutile de proposer la même information sous deux formes différentes. Il faut choisir entre garder les détails des chiffres ou donner une présentation plus visuelle* ». (Berthier, 2010, p. 335)

a) Questionnaire sur la compréhension orale

Nous avons distribué 100 questionnaires aux étudiants de première année préparant une licence de français à l'université de Tiaret ; mais nous n'avons retenu que 88 exemplaires dont les résultats seront présentés et interprétés dans le chapitre V qui suit.

Le questionnaire se compose de treize questions que nous avons réparties selon des thèmes. Ainsi, il importe de noter que nous avons mis au point des questions sur la pratique de la compétence orale, les documents oraux utilisés en classe, les activités de compréhension orale et les difficultés de compréhension orale :

- **La pratique de la compréhension orale** : pour vérifier la pratique de cette compétence, nous avons posé cinq questions, il s'agit des premières questions : 1, 2, 3, 4 et 5.

- **Les documents oraux utilisés en classe** : pour étudier la nature des documents authentiques oraux utilisés en classe de langue pour l'enseignement / apprentissage de la compréhension orale, nous avons proposé aux étudiants de répondre aux cinq questions qui suivent : 5, 6, 7, 8, 9 et 10. Il s'agit de reconnaître le document préféré (audio, audiovisuel, etc.), le contenu motivant, le débit, le type de l'oral (spontané, écrit oralisé) et le registre de langue.
- **Les activités de compréhension orale** : nous avons proposé une question (la question 11) pour vérifier le degré d'appréciation des exercices qui visent le contrôle de la compréhension orale.
- **Les difficultés de compréhension orale** : deux questions semi-ouvertes ont été proposées (questions 12 et 13) dans le but de reconnaître les difficultés de compréhension orale que rencontrent les étudiants.

b) Questionnaire sur la production orale

Nous avons distribué 100 questionnaires aux étudiants de deuxième année préparant une licence de français à l'université de Tiaret ; mais nous n'avons retenu que 86 exemplaires dont les résultats seront présentés et interprétés dans le chapitre VI.

Le questionnaire se compose de dix questions qui varient entre les questions ouvertes et semi-ouvertes réparties en cinq thèmes. Alors, nous avons mis au point des questions sur la pratique de l'expression orale, les thèmes d'échange en classe, les formes de l'oral, les problèmes de prise de parole et le développement de la compétence langagière orale :

- **La pratique de l'expression orale** : pour vérifier la pratique de cette compétence, nous avons posé trois questions, il s'agit des premières questions : 1, 2, 3.
- **Les thèmes d'échange en classe** : pour étudier la nature des thèmes d'échange abordés en classe de langue, nous avons proposé aux étudiants de répondre aux questions qui suivent : 4, 5.
- **Les formes de l'oral** : nous avons proposé une question (la question 6) pour reconnaître les formes de l'oral préférées par les étudiants.
- **Les problèmes de prise de parole** : deux questions ouvertes ont été proposées (questions 7 et 8) dans le but de reconnaître les problèmes qui font obstacle à la prise de parole.

- **Le développement de la compétence langagière orale** : pour mesurer le développement de la compétence langagière orale, nous avons posé deux questions : 9 et 10.

3.3.1.3. Synopsis des séances de l'oral

- Les séances de compréhension orale sont en nombre de quatorze dont les quatre premières ont été réalisées au début de l'année. Elles font partie de l'évaluation diagnostique. Les dix séances qui restent sont des séances d'évaluation continue, elles constituent la base de notre expérimentation car elles ont été effectuées grâce à des documents audio et audio-visuel enregistrés par des français natifs ; elles font partie à la fois de l'oral spontané et de l'écrit oralisé. En fait, elles représentent différents registres de langue (familier, courant, soutenu). Ces activités nous ont permises de vérifier la progression des étudiants en matière de compréhension orale.
- Les séances de production / interaction orale que nous avons sélectionnées sont en nombre de douze. Elles font partie de l'oral spontané (débat) et de l'oral préparé (exposé, théâtre). Le choix de thème à traiter a été négocié afin de permettre aux étudiants de participer aux différentes tâches langagières. Ces activités nous ont permises de vérifier la capacité des étudiants de prendre la parole, de justifier un point de vue, d'exposer et d'expliquer un phénomène. Nous nous sommes appuyée, en évaluation, sur la prononciation, l'intonation, la gestualité, etc.

Séances de compréhension orale						
	Type du document	Titre du document	Date de réalisation	Nombre d'étudiants	Nature du document	Durée du document
Diagnostic	Annonces	Annonces dans des lieux publics	29/10/2013	31	Lu par l'enseignant	2 mn
	Emission de radio	L'actualité culturelle francophone	26/11/2013	28	Lu par l'enseignant	2 mn
	Guide touristique	Paris et l'évolution du français	03/12/2013	23	Lu par l'enseignant	2 mn 39s
	Reportage	Tokyo se dote d'un guide numérique	10/12/2013	28	Audiovisuel	2 mn 26s
Formation continue	Interview	Patricia et Christian déménagent	17/12/2013	21	Audio	4 mn 8s
	Exposé	L'épiphanie	07/01/2014	31	Audio	3 mn 10s
	Documentaire	Le soleil	14/01/2014	33	Audiovisuel	5 mn 35s
	Débat	L'ouverture des magasins le dimanche	21/01/2014	27	Audio	10 mn 25s
	Interview	Patricia et Christian comparent la France et l'Espagne	28/01/2014	33	Audio	6 mn 39s
	Reportage	Le château de Sédaiges	04/02/2014	28	Audiovisuel	5 mn 5s
	Documentaire	Le volcanisme	18/02/2014	34	Audiovisuel	3 mn 26s
	Reportage	Le paludisme sévère	23/04/2014	14	Audiovisuel	8 mn 45s
	Reportage	Sur les pas de Victor Hugo	30/04/2014	31	Audiovisuel	8 mn 14s
	Reportage	Coup de feu amical, la nouvelle série libano-syrienne	07/05/2014	30	Audiovisuel	8 mn 45s

Tableau 12: Séances de compréhension orale

Séances de production orale					
Type de tâche	Thème traité	Date de réalisation	Nombre de participants	Nature de l'enregistrement	Durée de la tâche
Débat	Le travail des enfants (pour et contre)	27/10/2014	9	Filmé	11 mn 32s
Débat	L'immigration illégale (pour et contre)	10/11/2014	8	Audio & filmé	9 mn 00s
Débat	La lecture électronique (pour et contre)	17/11/2014	8	Audio	6 mn 48s
Exposé oral	La préservation de l'environnement	23/11/2014	1	Audio & filmé	6 mn 50s
Débat	Les femmes dans des métiers d'hommes (pour et contre)	01/12/2014	8	Audio & Filmé	7 mn 50s
Débat	La valeur de l'argent	12/04/2015	7	Filmé	4 mn 28s
Exposé oral	Les traditions algériennes (habit traditionnel)	13/04/2015	2	Filmé	5 mn 51s
Théâtre (simulation)	« Pause-café à l'hôpital »	13/04/2015	3	Filmé	5 mn 16s
Débat	Les réseaux sociaux (pour et contre)	19/04/2015	6	Filmé	5 mn 5s
Exposé oral	Le cinéma algérien	20/04/2015	1	Filmé	9 mn 56s
Théâtre (jeu de rôle)	« À l'unisson » Pièce de Jean Pierre Martinez	03/05/2015	2	Filmé	4 mn 40s
Théâtre (jeu de rôle)	« La vie d'Albert Einstein »	03/05/2015	4	Filmé	4 mn 16s

Tableau 13: Séances de production / interaction orale

3.3.1.4. Enregistrements des séances en classe de langue

En vue de collecter les données permettant d'étudier la compétence de production orale, nous avons fait, le plus souvent, un double enregistrement des séances d'expression orale, c'est-à-dire un enregistrement sonore à l'aide de magnétophone et filmé grâce à une caméra. Cet outil nous a permis d'interpréter non seulement la communication verbale mais aussi la communication non verbale (gestes, traits de visage, mimiques, mouvements du corps, stress) selon le type d'activité : dramatisation et jeux de rôle, débat, exposé.

3.3.1.5. Transcription graphique des enregistrements

Pour faire la transcription graphique des séances d'expression orale, nous nous sommes appuyée sur les conventions de transcription GARS¹, (Groupe Aixois de recherche en syntaxe sous la direction de Cl. Blanche-Benveniste). Ce modèle de transcription nous permet de représenter de manière assez fidèle et sous forme écrite ce qui a été prononcé.

Le tableau ci-dessous montre les signes que nous avons utilisés pour transcrire le discours oral des étudiants. Il importe de montrer que nous n'avons pas utilisé des signes de ponctuation sauf la majuscule sur les noms propres et les titres de films:

L1	Locuteur n°1, 2, 3
L0	Les locuteurs parlent tous à la fois
E	Enseignant
+	Pause courte
++	Pause moyenne
---	Pause longue
///	Interruption assez longue du discours
x	Une syllabe incompréhensible

¹ Voir conventions, volume II, annexe 6

xxx	Suite de syllabes incompréhensibles
<u>oui</u>	Chevauchement (chaque énoncé est d'accord souligné)
mi-	Mots incomplets
:	Allongement de voyelle
::	Le nombre de : est proportionnelle à l'allongement
(rire)	Description du comportement non-verbal
•	absence de liaison, remarquable : c'est• à lui
=	Liaison remarquable : aller=à Paris
Plus°	Prononciation de la dernière lettre
[...]	Terme ou expression en arabe ou en kabyle en orthographe de langue française avec appel de note et note en bas de page avec transcription phonétique entre crochets et traduction en langue française
(...)	Description entre parenthèses des éléments non-verbaux

Tableau 14: Les signes de transcription utilisés selon les conventions du GARS

Comme il n'existe pas un système de transcription unifié, nous avons ajouté d'autres signes de transcription selon les besoins notamment dans la transcription des jeux de rôle. Pour transcrire les phénomènes liés au rythme, à la voix et à l'intonation, (Traverso, 2007, p. 25) propose de les présenter ainsi :

'	Chute d'un son : t' l'as pas r'çu
/	Intonation légèrement montante
↑	Intonation fortement montante
\	Intonation légèrement descendante
↓	Intonation fortement descendante

Tableau 15: D'autres signes de transcription proposés par Traverso

La transcription orthographique est utile pour le didacticien, qui dans son analyse des documents oraux, cherche à connaître à l'avance où l'apprenant pourrait avoir des difficultés. Elle facilite le décodage de la bande sonore à travers la lecture ; le lexique et la syntaxe sont perceptibles mais des éléments de phonétique ou de prosodie sont

introduits lorsque ceux-ci représentent une source d'erreurs de décryptage pour un locuteur non natif.

3.3.2. Traitement et validation des données

Pour le traitement du corpus, nous allons procéder par l'étude du diagnostic. Ensuite, nous allons focaliser notre attention sur l'analyse du contenu en compréhension orale, c'est-à-dire les documents oraux exploités en classe (type, effets sonore et visuel, longueur, rythme, registre de langue, accent des interlocuteurs et thématique). Puis, nous allons étudier la nature des tâches à effectuer par les étudiants afin d'accéder au sens du message sonore en mettant l'accent sur les stratégies d'écoute qu'ils investissent. Enfin, nous allons analyser le questionnaire qui englobe une série de questions sur l'acquisition de la compétence de réception orale et ce dans le but de confronter les réponses des étudiants aux observations faites en classe.

Quant au traitement des données relatives à la production / interaction orale des étudiants, nous nous sommes basée sur l'analyse des activités proposées en phase d'expression orale (débat, activité théâtrale et exposé oral). Nous allons faire une analyse quantitative à partir de laquelle nous étudierons la fréquence de prise de parole chez les étudiants qui ont participé aux différentes activités. Ensuite, une analyse qualitative des données est nécessaire pour mettre le point sur la notion d'interactivité, les marques langagières de l'argumentation dans le débat, le recours à la langue maternelle et les stratégies de communication. En outre, nous allons mettre l'accent sur l'étude de la voix (intonation, volume, débit) et l'étude de la gestualité dans les activités théâtrales. Quant à l'exposé oral, nous allons travailler sur l'organisation interne de l'exposé et la capacité des participants à utiliser les marques langagières de l'explication. Enfin, nous allons analyser le deuxième questionnaire que nous avons distribué aux étudiants en vue d'avoir des données sur le développement de la compétence de production / interaction orale.

En ce qui concerne la validation des données, nous avons choisi l'outil de la statistique pour la présentation des résultats (tableaux, histogrammes, barres, secteurs, courbes). Nous avons utilisé des logiciels qui nous ont facilités notre travail de recherche : le logiciel Hyperbase pour le traitement de notre corpus oral et le logiciel XLSTAT

(version 2016) pour calculer la valeur du Khi-deux. Cette version a été développée dans le but de rendre accessible au plus grand nombre un outil d'analyse de données et de statistiques.

3.3.2.1. Description du logiciel Hyperbase

Hyperbase (version 9.0, 2011) est un logiciel qui a été conçu et développé par Etienne Brunet de l'université de Nice. C'est un logiciel qui facilite le traitement documentaire et statistique du corpus textuel. Il nous a permis de faire une recherche rapide des parties ou des groupes de mots, de les étudier dans leur contexte, de savoir avec exactitude leur distribution dans le corpus, de faire une représentation graphique (histogrammes, aire, courbes, arbres). Ainsi, le logiciel permettra d'exécuter divers traitements :

- « - la reconnaissance et le tri des formes ;
- l'indexation proprement dite ;
- le dictionnaire des fréquences, alphabétique et hiérarchique ;
- le calcul des spécificités, externes et internes ;
- les coefficients de corrélation ;
- le tableau de distribution des fréquences ;
- la mesure de la richesse lexicale, de l'accroissement du vocabulaire et de la proportion des hapax et divers tests statistiques ». (Brunet, 2011, p. 20)

3.3.2.2. Description du test d'analyse Khi-deux

Le test d'analyse Khi-deux ou Khi-carré, noté par la lettre grecque χ^2 , garantit la fiabilité des résultats d'une enquête par questionnaire par exemple. Il montre la présence ou non d'une liaison remarquable entre deux variables (questions) ; ou encore la possibilité de rejeter l'idée qu'il n'y a pas de différence significative entre les variables et par conséquent on admet que l'écart entre les séries de réponse en pourcentages est significatif. Le logiciel XLSTAT sur lequel nous nous sommes appuyée peut calculer la valeur du χ^2 à l'aide de tableaux croisés :

« Souvent les logiciels d'analyse de tableaux croisés calculent la valeur du Khi-deux et déterminent le risque qu'on prend à rejeter l'hypothèse d'indépendance alors qu'on ne devrait pas. Si cette probabilité p est faible (inférieure à un seuil choisi, par exemple 0,05 soit 5%), alors on rejette l'hypothèse d'indépendance. »
(Berthier, 2010, p. 274)

En outre, on peut décomposer le Khi^2 global calculé pour le test d'indépendance en une somme de Khi^2 partielle ; et cela en choisissant les cases les plus importantes qui peuvent représenter des relations entre elles.

« On peut repérer les cases dont la contribution au Khi-deux est la plus importante : ce sont les modalités du tableau les plus liées entre elles. Il peut arriver que le Khi-deux global d'un tableau ne soit pas significatif, mais que deux items présentent des liaisons intéressantes. » (Berthier, 2010, p. 274)

Enfin, les tableaux à construire correspondent généralement aux hypothèses de l'enquête ou au plan de la recherche ; c'est pourquoi on peut réaliser des tableaux permettant de vérifier la relation entre des réponses qui se réfèrent au même thème. Ce genre de tableaux *« permettent de montrer les liens entre indicateurs, par exemple pour vérifier la consistance des réponses à deux questions relatives à un même thème : on examine si les répondants sont "logiques" dans leurs opinions »*. (Berthier, 2010, p. 276).

Conclusion partielle du chapitre IV

En conclusion, dans le quatrième chapitre, nous avons procédé par un pré-test que nous avons réalisé avec les étudiants de 2^{ème} année du dispositif LMD à l'université de Tiaret au cours de l'année 2011-2012. À partir des résultats obtenus, nous avons élaboré notre projet de recherche à proprement parler. Nous avons décrit en détail notre expérimentation : la constitution de notre corpus, l'échantillonnage, le lieu et la période de la réalisation de l'expérimentation. Ensuite, nous avons expliqué la méthodologie de notre recherche, en justifiant le choix de la méthode de l'étude de cas, les supports de compréhension orale, les outils méthodologiques pour recueillir les données (l'observation directe de la classe, les questionnaires, la description des séances de l'oral, enregistrement et transcription du corpus oral). Enfin, nous avons expliqué la méthode de traitement des données et leur validation notamment l'utilisation du test Khi-deux.

CHAPITRE V

La pratique de la compréhension de l'oral

Chapitre V : La pratique de la compréhension de l'oral

Dans ce chapitre, nous allons présenter et interpréter les résultats de notre première étude expérimentale qui concerne la compréhension de l'oral. Nous commencerons par l'étude du diagnostic, en faisant une description des tests diagnostiques, présentation et interprétation des résultats obtenus ainsi que leurs effets sur le contenu proposé. Ensuite, une analyse du contenu a été nécessaire pour mesurer l'adéquation de ce contenu avec le niveau des participants et les tâches de compréhension orale à effectuer. Enfin, nous faisons l'analyse du questionnaire qui a été distribué aux étudiants de première année dans le tronc-commun de la licence de français à l'université de Tiaret, et ce dans le but de confronter leurs réponses aux observations de classe.

1. Un diagnostic

Avant de faire le choix des documents oraux à travailler en classe avec les étudiants universitaires, nous avons pensé qu'il est important de faire un diagnostic afin de vérifier le niveau des étudiants de première année préparant une licence de français à l'université de Tiaret, les classer selon les niveaux de compétence ou au moins sélectionner les documents et les exercices d'écoute qui correspondraient au niveau de la majorité du groupe-classe.

1.1. Les tests diagnostiques

Nous avons proposé et testé quatre documents. Il s'agit d'exposer les étudiants à l'écoute des annonces dans des lieux publics, d'une émission de radio, d'un guide touristique et d'un reportage télévisé.

1.1.1. Écouter pour comprendre des annonces

Pour le test d'évaluation diagnostique n°1, nous avons proposé de faire écouter aux étudiants des annonces dans des lieux publics. Le document se passe en 2mn, il correspond au niveau **A1**, c'est-à-dire un utilisateur élémentaire ou débutant selon les

niveaux du Conseil de l'Europe. Il s'agit de cinq messages proposés par Tagliante (2007b, p. 121) dont l'objectif est de saisir une information (nombres, quantités, argent, heure).

Ce document a été testé sur notre groupe expérimental le 29 octobre 2013. Les apprenants présents sont en nombre de 31. Les messages ont été lus lentement et articulés soigneusement par l'enseignante. Après avoir écouté trois fois chaque message, l'apprenant est appelé à répondre à une question sous forme de questionnaire à choix multiple (QCM).

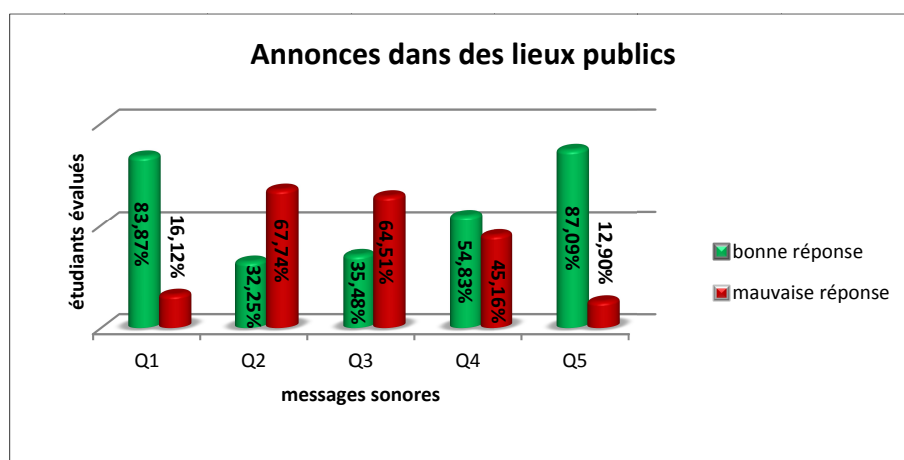


Figure 7: Annonces dans des lieux publics

Comme il est indiqué dans l'histogramme groupé à formes cylindriques ci-dessus (**Figure 7**), le taux de réussite de la première question est égal à 83,87 %. Les étudiants ont choisi la bonne réponse, ils ont saisi facilement le message transmis dans le métro qui concerne l'heure. Pour la deuxième question, très peu d'étudiants environ 32,25 % ont répondu correctement à la question. Il s'agit de faire un calcul pour savoir l'heure à laquelle le magasin ferme ses portes. De même, seulement 35,48 % d'étudiants ont coché dans la bonne case. Les autres étudiants ont justifié leur échec par la difficulté du terme « pickpockets » d'origine anglaise et qui signifie « voleurs ». Ceci les a empêchés à comprendre la raison pour laquelle il faut surveiller les bagages dans la gare. Pour la quatrième question, plus de la moitié du groupe environ 54,83 % d'étudiants ont trouvé la bonne réponse qui paraît clairement dans les choix proposés. Enfin, la dernière question semble la plus facile, 87,09 % d'étudiants ont saisi l'information dans un aéroport car il s'agit de mémoriser des numéros simples de cartes d'embarquement.

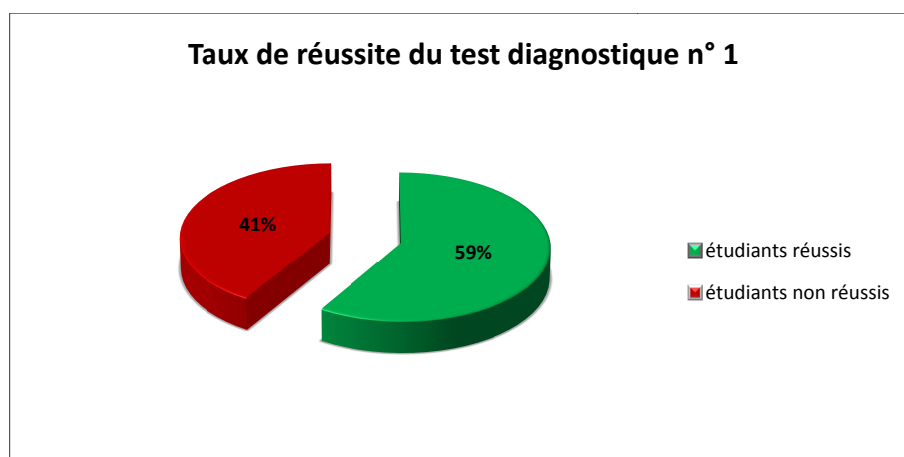


Figure 8: Taux de réussite du test diagnostique n°1

D'après le graphe sous forme de secteurs éclatés en 3D ci-dessus (**Figure 8**), nous voyons que plus de la moitié des étudiants qui ont participé à ce test environ 59 % ont réussi leur premier test d'évaluation diagnostique. Il est important de citer qu'ils n'ont pas été ni préparé ni informé avant le test. De plus, ils ont déclaré qu'ils n'ont jamais fait ce genre d'activité au secondaire. Nous pouvons conclure que ce groupe expérimental a donné de bons résultats par rapport à la nature et au contenu du document, c'est-à-dire messages lus par l'enseignante sans bruit de fond notamment quand il s'agit d'annonces dans une gare ou dans un aéroport.

1.1.2. Écouter pour comprendre une émission de radio

Il s'agit dans le test d'évaluation diagnostique n° 2 d'une émission radiophonique. C'est une émission hebdomadaire qui raconte les événements culturels francophones. Ce test a été proposé par Tagliante (2007b, p. 44), il correspond au niveau A2, c'est-à-dire un niveau intermédiaire. Le document est très court, lu par l'enseignante et se passe en 2mn. Il a été testé en date du 26 novembre 2013 sur 28 étudiants. C'est toujours le même groupe expérimental mais cette fois le nombre des sujets est réduit. Les étudiants sont invités à écouter l'émission et par la suite saisir les éléments principaux des bulletins d'information radiophonique. Nous avons proposé quatre activités : QCM, questions fermées de type (vrai / faux), questions fermées de type (oui / non) et questions ouvertes.

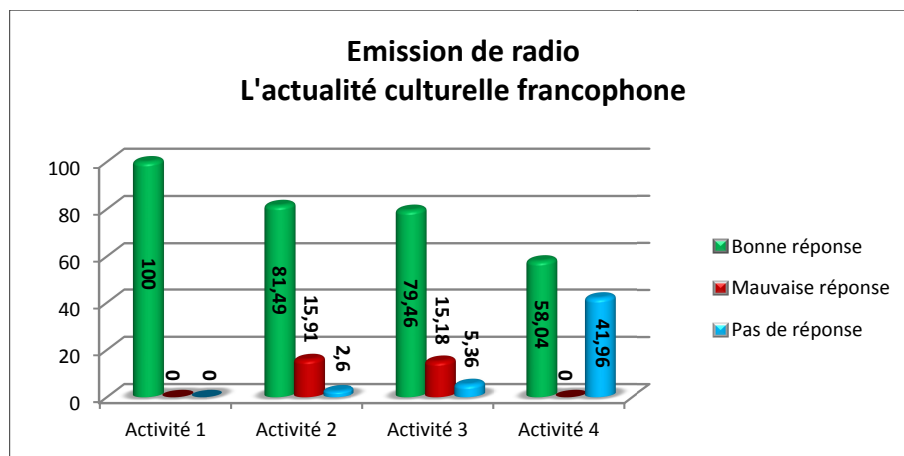


Figure 9: L'actualité culturelle francophone

D'après les résultats synthétisés dans l'histogramme groupé à formes cylindriques qui apparaît dans la **Figure 9** ci-dessus, nous pouvons dire que l'activité 1 qui correspond à une activité de compréhension globale avec laquelle nous avons commencé le test dans le but de vérifier la compréhension générale du document (type de document, thème traité, régions concernées). Il s'agit alors d'un questionnaire à choix multiple composé de trois items. Le groupe expérimental a réussi à 100 %, ce qui montre que les apprenants sont prêts à réécouter le document et accomplir une tâche un peu compliquée.

Pour l'activité 2, nous avons proposé des questions fermées de type vrai / faux / non cité. 81,49 % d'étudiants ont répondu correctement à l'exercice. Cela est dû à la nature de l'exercice qui ne demande pas beaucoup d'efforts. Avant d'écouter le document pour la deuxième fois, les étudiants lisent attentivement les énoncés de l'activité 2 pour savoir les informations qu'ils doivent saisir au moment de l'écoute. Ensuite, ils font au fur et à mesure l'exercice.

En ce qui concerne l'activité 3, nous avons mentionné quatre informations liés aux quatre pays francophones cités dans l'émission et c'est à l'apprenant de répondre par « oui » ou « non ». En cas où l'information n'est pas juste, il est appelé à faire les corrections nécessaires pour justifier sa compréhension. Ainsi, 79,46 % d'étudiants ont donné de bonnes réponses.

Enfin, l'activité 4 est sous forme de question ouverte. Elle correspond à un exercice de synthèse à partir duquel nous avons demandé aux apprenants de récapituler les informations essentielles citées dans l'émission. Dans ce cas, les étudiants fournissent

un effort dans la mesure où ils utilisent leur bagage linguistique pour répondre à l'activité. Malgré cela, un bon nombre d'étudiants environ 58,04 % ont pu résumer l'essentiel de l'émission radiophonique. En somme, nous pouvons ajouter que les trois dernières activités font partie de la compréhension détaillée du document.

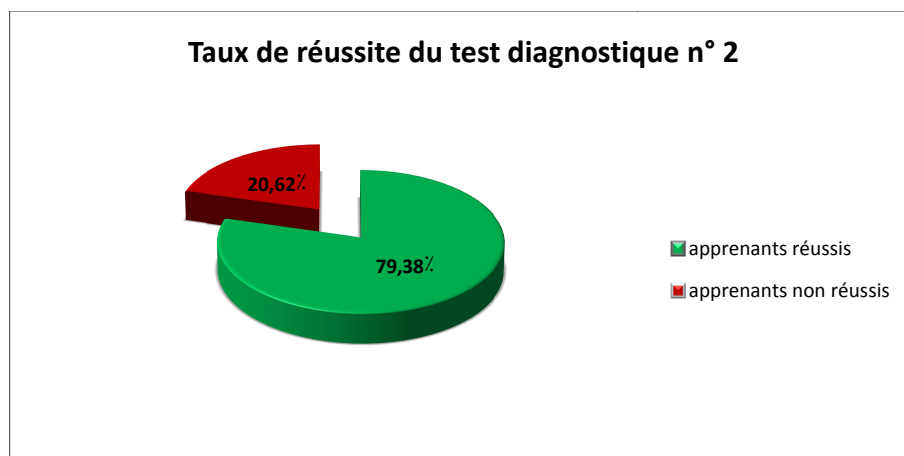


Figure 10: Taux de réussite du test diagnostique n°2

D'après le graphe sous forme de secteurs éclatés en 3D ci-dessus (**Figure 10**), nous remarquons que 79,38 % des étudiants ont réussi leur deuxième test d'évaluation diagnostique avec succès. Ils ont eu des connaissances sur la nature de la tâche demandée et ils étaient conscients de ce qui est attendu d'eux. En outre, l'avantage de ce test réside dans le fait qu'il est composé d'un ensemble d'exercices variés ; c'est pourquoi les étudiants se trouvent occupés de l'écoute et de la résolution du problème (réalisation des exercices).

1.1.3. Écouter pour comprendre un guide touristique

Pour le test d'évaluation diagnostique n°3, nous avons un texte écrit oralisé dans lequel un guide touristique oriente et renseigne les visiteurs de Paris sur les endroits où la langue française s'est développée. Comme les deux premiers documents testés, ce texte a été proposé par Tagliante (2007b, p. 157), il correspond au niveau B2, c'est-à-dire un niveau avancé. Le document est très court, lu par l'enseignante et se passe en 2mn 39s. Il a été testé en date du 03 décembre 2013 sur 23 étudiants. Les étudiants sont appelés à écouter le guide touristique à plusieurs reprises pour répondre à des questions de type QCM et questions ouvertes.

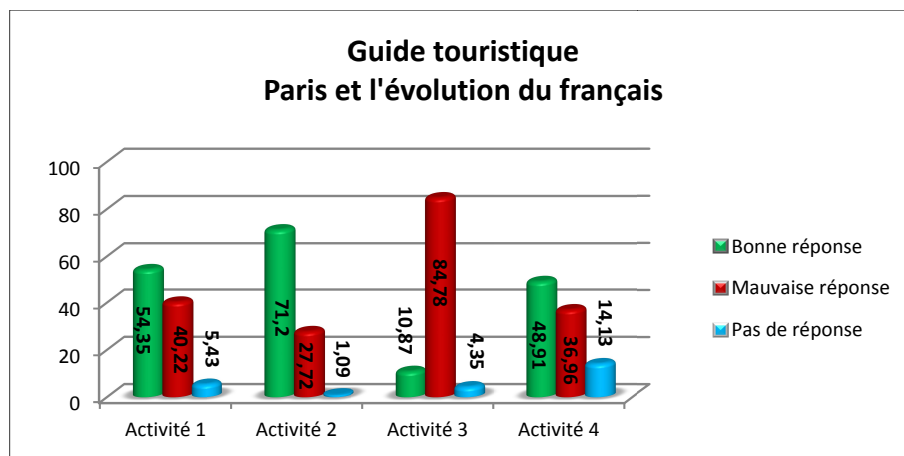


Figure 11: Guide touristique

Dans l'histogramme groupé à formes cylindriques qui apparaît dans la **Figure 11** ci-dessus, nous avons présenté les résultats détaillés de chaque activité de compréhension orale. En effet, l'activité 1 sert à évaluer l'écoute globale du document. Il s'agit de répondre à quelques questions ouvertes dans le but d'identifier la situation de communication. Plus de la moitié des étudiants environ 54,35 % ont réussi leur tâche.

Pour le reste des activités, nous avons opté pour une écoute sélective en demandant aux étudiants de lire attentivement les consignes avant d'écouter le document. Le but envisagé est de guider leur écoute et les amener à rechercher l'information demandée. En effet, l'activité 2 leur semble facile à réaliser car 71,20 % ont réussi à répondre correctement au QCM. Mais, en ce qui concerne l'activité 3, très peu d'étudiants environ 10,87 % sont arrivés à repérer du document lu les indicateurs de lieu puisqu'il s'agit de faire la présentation et la description des lieux qui ont connu l'évolution de la langue française à Paris comme par exemple l'institut du Monde arabe, le Collège de France, etc. Enfin, l'activité 4 est sous forme de question ouverte. Nous avons demandé aux étudiants de répondre en essayant de faire appel à leur mémoire et de formuler des phrases. Seulement 48,91 % des sujets ont pu inscrire les bonnes réponses dans leurs grilles.

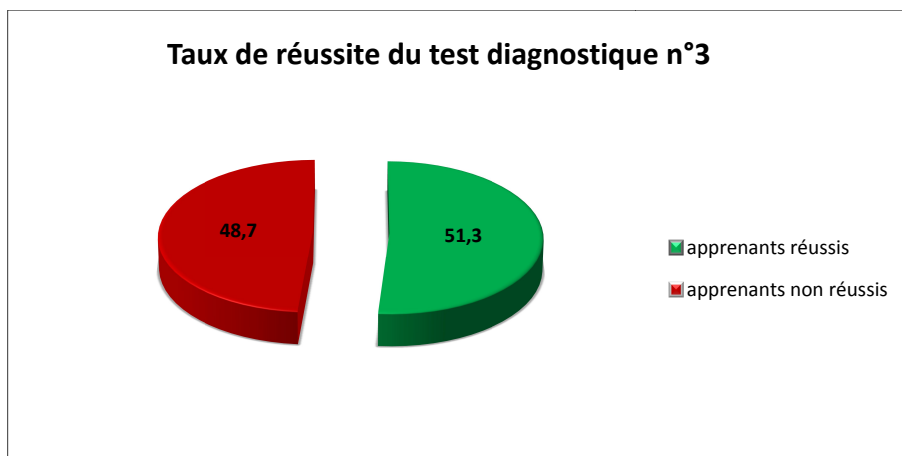


Figure 12: Taux de réussite du test diagnostique n°3

Le graphe représenté sous forme de secteurs éclatés en 3D ci-dessus (**Figure 12**) nous montre que le taux de réussite du test diagnostique 3 est égal à 51,30 %. Cela peut signifier que les sujets se sont habitués à l'écoute des documents, jusqu'ici lus par l'enseignante, et ne demandent pas beaucoup d'efforts pour en saisir l'essentiel.

1.1.4. Écouter pour comprendre un reportage

Pour le dernier test d'évaluation diagnostique, nous avons proposé d'exposer les étudiants au visionnement d'un reportage télévisé, diffusé par la chaîne de télévision Euronews et que nous avons téléchargé via internet. Il s'intitule *Tokyo se dote d'un guide numérique* et se passe en 2mn 26s. Le test a été réalisé en date du 10 décembre 2013 sur 28 étudiants qui font partie toujours du même groupe expérimental. Quant aux exercices qui visent le contrôle de la compréhension orale, ils se varient entre les questions ouvertes et le questionnaire à choix multiple.

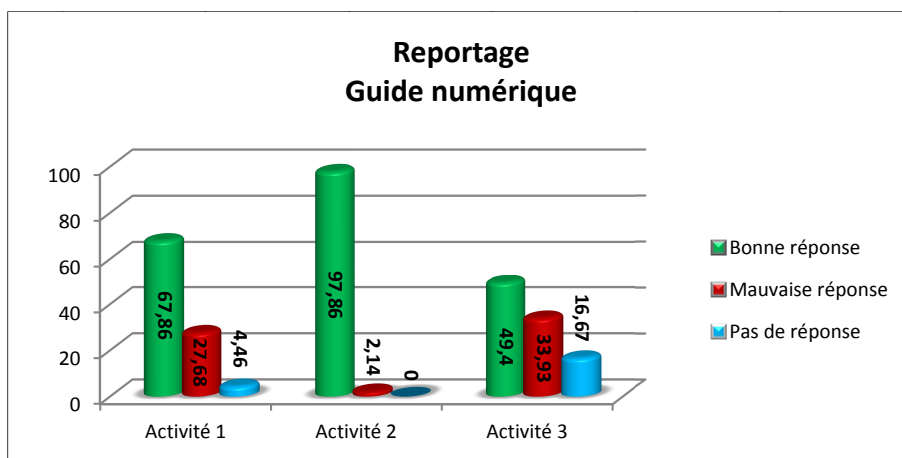


Figure 13: Reportage

Les résultats qui figurent dans l'histogramme groupé à formes cylindriques qui apparaît dans la **Figure 13** ci-dessus indiquent qu'un bon nombre des sujets environ 67,86 % ont pu reconnaître la nature du document, la source, les personnes qui parlent et le sujet dont elles parlent. Cette fois, le document est de type audio-visuel (plusieurs voix, bruit de fond et image animée). Ce qui a permis aux étudiants d'effectuer leur tâche avec succès. De même, l'activité 2 est sous forme de QCM qui constitue une aide du moment qu'on propose aux étudiants plusieurs choix. C'est pourquoi, presque la totalité du groupe-classe environ 97,86 % des sujets ont répondu correctement. Il s'agissait de trouver l'information exacte (un chiffre, un lieu, etc.). Ainsi, la stratégie de prise de notes a été nécessaire. Enfin, on propose le plus souvent dans la dernière activité une série de questions ouvertes qui concerne d'autres informations citées dans le document mais il paraît que seulement 49,40 % des sujets sont capables d'y répondre.

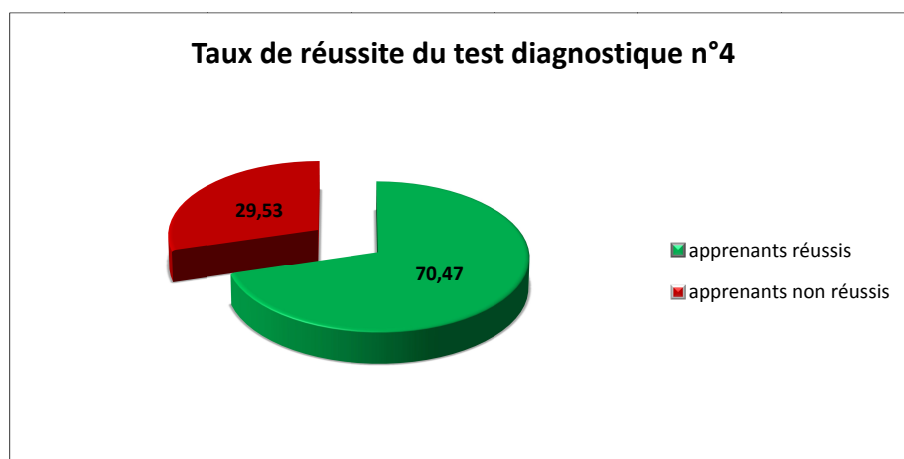


Figure 14: Taux de réussite du test diagnostique n°4

Il apparaît nettement dans le graphe représenté sous forme de secteurs éclatés en 3D ci-dessus (**Figure 14**) une participation efficace des sujets. Un taux de réussite égal à 70,47 % a été réalisé. Cela est dû peut-être à la nature du document, sa longueur et la thématique abordée. En outre, le nombre d'exercices est réduit par rapport aux autres tests diagnostiques.

1.2. Les effets du diagnostic

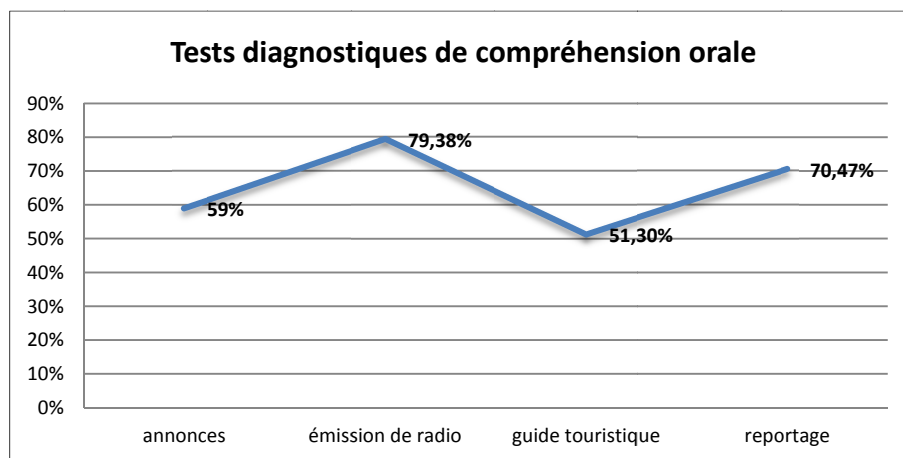


Figure 15: Tests diagnostiques de compréhension orale

Nous avons voulu synthétiser les résultats du diagnostic pour en savoir l'effet sur l'apprentissage de la compréhension orale en début de cursus et élaborer un programme qui correspondrait au niveau réel des étudiants du tronc-commun de la licence de français à l'université de Tiaret.

D'après la courbe ci-dessus (**Figure 15**), il apparaît clairement que le groupe expérimental a réussi dans les quatre tests d'évaluation diagnostique du moment que le taux de réussite est entre 50 % et 80 %. En outre, nous avons constaté que le test 2 dont l'objectif est de rendre les étudiants capables de comprendre une émission de radio et le test 4 qui a pour objectif d'amener les étudiants à saisir l'essentiel d'un reportage télévisé ont été beaucoup privilégiés par les étudiants. Ceci nous conduit à expliquer les effets du diagnostic quant à la mise en pratique de l'approche axée sur la compréhension que nous avons explicitée en détail dans le chapitre 1, le choix des activités, le niveau de compétence et les stratégies d'apprentissage adoptées par les participants.

En effet, nous avons décidé de sélectionner un contenu simple comme il le recommande Postovsky en évoquant la relation didactique dans l'étude des textes oraux. De même, nous avons pris en considération la vision de l'université d'Ottawa qui favorise l'approche thématique, c'est-à-dire le choix des thèmes à traiter en compréhension orale devrait satisfaire les besoins et les intérêts des apprenants. En ce qui concerne l'organisation du contenu, nous avons opté pour réaliser des tests en allant du simple au

plus complexe (à partir des annonces simples jusqu'au visionnement d'un reportage). Pour les exercices de compréhension orale, nous avons choisi des exercices de repérage, d'identification, de sélection et de synthèse. Cela permet à l'apprenant de développer son habileté à comprendre les textes oraux comme il le confirme Germain : « [...], ces tâches sont graduées en ce sens qu'elles vont de la sélection parmi des possibilités suggérées jusqu'à la reconstruction de textes ... ». (1993, p. 291)

En passant aux niveaux de compétence choisis, nous pouvons dire que les tests de compréhension orale sont conformes aux niveaux **A1** et **A2** car la plupart des étudiants ont déclaré qu'ils n'ont pas travaillé la compréhension orale en tant que compétence au secondaire. La raison pour laquelle, nous avons suggéré de commencer par le niveau élémentaire.

Enfin, ce diagnostic a montré l'apport de la psychologie cognitive dans l'apprentissage et le développement des habiletés réceptives orales. Les participants ont construit le sens à l'aide des stratégies cognitives (raisonner/déduire, analyser les expressions, prendre des notes, résumer, souligner) et des stratégies compensatoires (deviner intelligemment en utilisant des indices linguistiques).

En conclusion, nous avons choisi des documents oraux (sonore et audio-visuel) qui correspondent à un niveau un peu avancé **B1** et **B2**. De même, certains documents représentent des modèles de production orale (interview, débat) qui font l'objet d'étude du chapitre suivant.

2. Analyse du contenu

En ce qui concerne l'analyse du contenu, nous décrirons d'abord les documents oraux qui ont été exploités : leurs types (interview, exposé, débat, reportage et documentaire), leurs caractéristiques et la thématique abordée. Ensuite, nous étudierons les différents tests de compréhension orale : les tâches de compréhension orale, le passage de la compréhension globale à la compréhension détaillée et l'évaluation du test global. Enfin, nous concluons par une comparaison des tests.

2.1. Les documents oraux

2.1.1. Types des documents oraux

Nous avons exposé les participants à l'écoute de documents sonores et dans certains cas au visionnement de documents audiovisuels. Ils constituent les supports oraux d'une formation continue en compréhension orale. Nous pouvons les classer dans cinq catégories : interview, exposé, débat, reportage et documentaire.

2.1.1.1. Interview

Pour les interviews, nous avons choisi deux interviews disponibles sur GABFLE, un blog pour apprendre le français avec des interviews authentiques réalisées par des personnes francophones. Les deux documents sont sonores, le premier s'intitule *Patricia et Christian déménagent*, il dure 4mn 8s. L'intervieweuse interroge deux personnes Patricia et Christian sur les raisons qui les conduisent à quitter la France et les conditions de déménagement. Pour le deuxième document, ce sont toujours les mêmes personnes et la même thématique (le voyage). Son titre est *Patricia et Christian comparent la France et l'Espagne*, il se passe en 6mn 39s; mais cette fois on demande aux interviewés de nous informer sur les habitudes culturelles dans les deux pays après avoir passé six mois en Espagne. Enfin, dans les deux interviews, il y a un respect des paramètres de la situation de communication que nous avons évoqués dans le chapitre 2, à savoir l'environnement, le contrat de communication et les interventions de l'interviewer. De même, la structure globale d'une interview (phase d'ouverture, phase de questionnement et phase de clôture) a été prise en considération. Ainsi, nous pouvons dire que ces deux exercices d'écoute représentent un modèle du genre oral à travailler en production orale.

2.1.1.2. Exposé

En ce qui concerne le deuxième type de documents, nous avons choisi un exposé oral fait par une française et enregistré sur le blog GABFLE pour être écouté par le public

des apprenants étrangers. Il traite un sujet de culture générale : *L'épiphanie*. Ce document est très court, il se passe en 3mn 10s. Sa structure correspond à l'organisation interne de l'exposé (ouverture, introduction du thème, développement, conclusion) ; on y trouve aussi les caractéristiques linguistiques de l'exposé comme par exemple l'introduction d'exemples, la reformulation, etc.

2.1.1.3. Débat

Comme nous l'avons déjà montré dans le chapitre 2, le débat est un genre oral qui peut être programmé pour les activités de classe. C'est pourquoi, nous avons suggéré d'exposer les participants à l'écoute d'un débat public pour en reconnaître la structure avant de leur demander de discuter un thème et de défendre leurs opinions. Nous avons porté notre choix sur un débat que nous avons téléchargé via internet (blog GABFLE). Il s'intitule *L'ouverture des magasins le dimanche*, il dure 10mn 25s. Il importe de noter que cette activité d'écoute a été réalisée dans deux séances.

Il s'agit de quatre personnes (Pascale, Kelly, Julia et Bénédicte) qui présentent leurs points de vue sur l'ouverture des magasins le dimanche en France, sachant que pendant ce jour les gens cessent leur travail. C'est un échange verbal à partir duquel les interlocuteurs présentent des idées controversées en utilisant les outils linguistiques pour argumenter. De même, nous avons remarqué la présence d'une personne modératrice qui gère la situation et essaye d'arbitrer les conflits. Enfin, grâce à ce modèle de débat, les participants ont eu connaissance de la structuration de ce genre de discours oral car ils seront appelés à le produire dans la deuxième expérimentation.

2.1.1.4. Reportage

Le reportage qui est un genre fait pour les médias a répondu aux attentes des participants. Nous avons sélectionné un reportage à partir duquel on présente un lieu : *Le château de Sédaiges, Vestige de l'Auvergne médiévale*. On y décrit un château construit au XIX^e siècle à Cantal et qui est devenu un monument historique. Le document se passe en 5mn 5s, téléchargé via internet (source TV5 monde). Un autre reportage a été aussi téléchargé via internet (source Euronews) et se passe en 8mn 45s.

Il a été réalisé par un journaliste au Gabon dans le centre d'Afrique qui cherche à révéler une réalité et informer le public sur l'apparition d'une maladie : *Le paludisme sévère* qui affecte les enfants.

Le troisième reportage a été soumis à l'étude avec les participants ; il se passe en 8mn 14s et représente un portrait de vie : *Sur les pas de Victor Hugo*, un écrivain français du XIX^e siècle connu par les étudiants préparant une licence de français. Dans ce document audiovisuel, on relate la vie de Victor Hugo sur les plans personnel, politique et littéraire. On décrit aussi sa maison qui se trouve à Paris et qui est transformée en musée visité par les touristes. Quant au dernier reportage, il concerne le monde cinématographique. C'est un document de 8mn 45s que nous avons téléchargé via internet (source TV5 monde) ; il évoque les conditions de la réalisation d'une série télévisée libano-syrienne : *Coup de feu amical*.

2.1.1.5. Documentaire

Le documentaire est comme le reportage, un genre fait pour les médias notamment la télévision. Nous avons proposé aux étudiants deux films documentaires, le premier s'intitule *Le soleil*, il se passe en 5mn 35s ; on y présente des informations et des explications sur le phénomène de l'éclipse de soleil ; le deuxième *Le volcanisme*, il aborde un thème scientifique relatif à la géologie et se passe en 3mn 26s.

2.1.2. Caractéristiques des documents oraux

Les documents oraux qui ont été sélectionnés pour l'étude de la compréhension orale se caractérisent généralement par une vitesse normale, un rythme de parole régulier et la présence de pauses qui permettent de découper le document et de donner du temps aux participants pour le traitement de l'information. En outre, nous avons pris en considération la longueur des documents. Nous avons veillé à ce qu'ils ne soient pas ni trop courts ni trop longs car « *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* ». (James, 1986, cité dans Cornaire, 1998, p. 125-126). Cependant, pour les documents qui dépassent 8mn,

nous les avons travaillés dans deux séances. Enfin, comme il existe des formes variées de l'oral, nous avons choisi des textes dont la langue parlée contient des énoncés courts, un vocabulaire simple et familier sauf dans le documentaire qui fait partie de l'écrit oralisé et contient un vocabulaire spécifique. Le tableau ci-dessous montre les formes des documents oraux.

Forme de l'oral	Documents oraux	Patricia et Christian démentagent	L'épiphanie	Le soleil	L'ouverture des magasins le dimanche	Patricia et Christian comparent la France et l'Espagne	Le château de Sédaiges	Le volcanisme	Le paludisme sévère	Sur les pas de Victor Hugo	Coup de feu amical
Oral spontané		+			+	+	+				
Oral formel			+				+		+	+	+
Écrit oralisé				+				+			

Tableau 16: Les formes des documents oraux

2.1.3. Thématique

Pour la thématique abordée dans les documents oraux, nous avons opté pour le choix des sujets familiers, et non familiers que l'on peut traiter dans la vie sociale et universitaire. Ils s'intéressent aussi à la culture générale et la civilisation. Cela dans le but de motiver les participants, de susciter leur curiosité et satisfaire leurs besoins.

2.2. Les tâches de compréhension orale

Pour vérifier les différents aspects de la compréhension orale des documents oraux que nous avons analysés en haut, nous avons proposé aux participants différentes tâches qui se réalisent de manière graduelle. Nous nous sommes inspirée des recherches menées en langue étrangère par Shohamy et Inbar (1991) qui ont mis en place trois types de tâches de compréhension :

« En ce qui concerne les tâches, on retrouve d'abord des questions générales qui donnent une mesure de l'habileté du sujet à faire des inférences ou à faire une synthèse de différentes idées et à établir les liens logiques qui existent entre elles.

Un deuxième type de tâche consiste à repérer une information précise (un fait accompli) ou à comprendre le sens d'un mot. Le troisième type de tâche (trivial questions) renvoie à des détails (nombres, dates, pourcentages) qui ne sont pas reliés au sujet du texte ». (Cornaire, 1998, p. 136)

Quant à la démarche pédagogique, nous avons procédé d'abord par une écoute globale qui vise le traitement des questions générales. Ensuite, nous avons exposé les participants à une écoute sélective à partir de laquelle ils recherchent des informations précises. Enfin, une dernière écoute a été proposée dans le but de permettre aux participants de compléter leurs réponses et de corriger les erreurs.

En ce qui concerne les exercices de compréhension orale, nous avons choisi différents types allant du plus simple au plus complexe. Il s'agissait des questionnaires (QCM, vrai / faux, oui / non), des questions de repérage et d'identification, des tableaux à compléter, des exercices à trous, des exercices d'appariement et des questions ouvertes.

Enfin, nous suggérons de présenter et interpréter les résultats des tests de compréhension orale en respectant l'ordre de leur réalisation et non en fonction de la typologie de documents oraux que nous avons exposé en haut. Il importe de noter que nous avons codifié et calculé les résultats de chaque participant (exemple : étudiant 1 = E1, etc.). Par la suite, nous avons obtenu le résultat global du test à partir du nombre total des participants.

	Test 1	Test 2	Test 3	Test 4	Test 5	Test 6	Test 7	Test 8	Test 9	Test 10
Participants	21	31	33	27	33	28	34	14	31	30
E1	/*	42,85%	44%	/	/	/	57.69 %	/	/	/
E2	/	71,42%	/	/	31,25%	/	65.38 %	/	/	/
E3	66.66%	71,42%	44%	51.61%	37,50%	52.38 %	61.53 %	86.66 %	38.88 %	66.66 %
E4	80%	80,95%	80%	45.16%	/	52.38 %	65.38 %	80 %	55.55 %	87.50 %
E5	/	80,95%	40%	29.03%	43,75%	/	69.23 %	/	/	/
E6	80%	80,95%	76%	51.61%	81,25%	61.90 %	65.38 %	66.66 %	50%	87.50 %
E7	60%	66,66%	32%	32.25%	68,75%	42.85 %	57.69 %	60 %	38.33 %	66.66 %
E8	86.66%	80,95%	52%	38.70%	68,75%	57.14 %	73.07 %	66.66 %	44.44 %	75 %
E9	/	66,66%	48%	/	25%	/	50 %	/	/	/
E10	73.33%	80,95%	36%	38.70%	56,25%	52.38 %	/	/	38.88 %	62.50 %
E11	46.66%	80,95%	68%	29.03%	100%	61.90 %	76.92 %	/	50 %	87.50 %
E12	33.33%	57,14%	16%	12.90%	18,75%	14.28 %	65.38 %	40 %	22.22 %	45.83 %
E13	/	57,14%	28%	12.90%	18,75%	42.85 %	53.84 %	/	16.66 %	66.66 %
E14	/	66,66%	48%	19.35%	37,50%	47.61 %	42.30 %	/	38.88 %	66.66 %
E15	/	61,90	60%	22.58%	43,75%	61.90 %	42.30 %	/	27.77 %	45.83 %
E16	66.66%	71,42%	68%	41.93%	68,75%	57.14 %	53.84 %	80 %	27.77 %	75 %
E17	66.66%	71,42%	76%	45.16%	/	66.66 %	76.92 %	66.66 %	38.88 %	79.16 %
E18	86.66%	76,19%	84%	61.29%	93,75%	90.47 %	80.76 %	100 %	77.77 %	91.66 %
E19	73.33%	61,90%	52%	41.93%	56,25%	66.66%	46.15 %	/	50 %	58.33 %
E20	73.33%	61,90%	72%	54.83%	50%	71.42%	53.84 %	66.66 %	44.44 %	70.83 %
E21	93.33%	66,66%	72%	51.61%	75%	52.38%	61.53 %	86.66 %	50 %	66.66 %
E22	60%	42,85%	52%	22.58%	43,75%	47.61%	53.84 %	/	44.44 %	62.50 %
E23	80%	80,95%	60%	35.48%	56,25%	66.66%	53.84 %	/	44.44 %	91.66 %
E24	/	90,47%	28%	32.25%	18,75%	66.66%	53.84 %	/	33.33 %	79.16 %
E25	/	76,19%	56%	41.93%	62,50%	/	46.15 %	/	44.44 %	87.50 %
E26	/	85,71%	68%	48.38%	68,75%	/	76.92 %	/	55.55 %	91.66 %
E27	100%	66,66%	60%	41.93%	62,50%	61.90%	69.23 %	86.66 %	66.66 %	58.33 %
E28	100%	95,23%	60%	45.16%	93,75%	76.19%	80.76 %	86.66 %	83.33 %	62.50 %
E29	/	61,90%	64%	48.38%	43,75%	/	50 %	/	33.33 %	83.33 %
E30	/	38,09%	64%	48.38%	43,75%	61.90%	42.30 %	/	55.55 %	/
E31	/	66,66%	56%	/	62,50%	80.95%	69.23 %	80 %	55.55 %	91.66 %
E32	86.66%	/	64%	/	31,25%	61.90%	53.84 %	/	50 %	79.16 %
E33	80%	/	40%	/	25%	61.90%	57.69 %	/	38.88 %	66.66 %
E34	/	/	36%	/	56,25%	/	65.38 %	/	/	79.16 %
E35	73.33%	/	/	/	62,50%	80.95%	80.76 %	/	44.44 %	79.16 %
E36	/	/	/	/	/	42.85%	/	/	44.44 %	/
E37	/	/	/	/	81,25%	/	/	/	/	/
Total/ Pourcentage	74.60 %	69,73 %	54,67 %	38.71 %	54,17 %	59.35 %	60.97 %	75.23 %	45.34 %	73.75 %

Tableau 17: Résultat global des tests en pourcentage et par participant

* Le signe « / » indique la non-participation de l'étudiant au test

2.2.1. Écouter pour comprendre une interview : Patricia et Christian déménagent

Il s'agit dans le test 1 d'une interview : *Patricia et Christian déménagent*. C'est un test qui correspond au niveau **A2+**. Il a été réalisé en date du 17 décembre 2013 sur 21 étudiants qui appartiennent toujours au même groupe expérimental. Quant aux exercices qui visent le contrôle de la compréhension orale, ils se diversifient entre les questions ouvertes et le questionnaire à choix multiple.

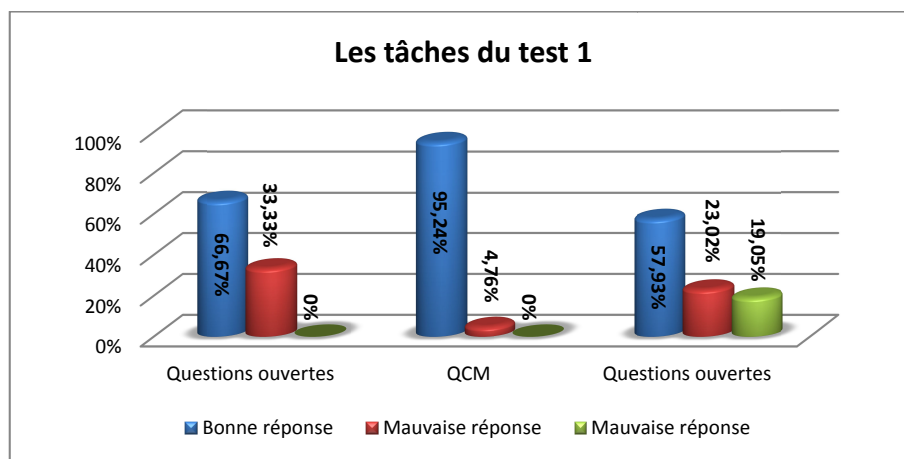


Figure 16: Les tâches du test 1

L'histogramme groupé à formes cylindriques ci-dessus (**Figure 16**) montre que le taux de réussite de chacune des activités proposées dépasse 50 %. Dès la première écoute, 66,67 % de participants ont pu reconnaître la situation de communication (les personnes qui parlent dans le document et le sujet dont elles parlent). Pour la deuxième activité, nous remarquons que presque la totalité du groupe-classe environ 95,24 % d'étudiants ont répondu correctement au QCM ; il s'agit de faire un choix parmi plusieurs propositions. Ainsi, le type de l'exercice a rendu la tâche des étudiants facile car les distracteurs ne posent pas d'ambiguïté et les énoncés sont courts ; il suffit de faire une écoute attentive et de prendre des notes pour pouvoir y répondre. Enfin, dans la dernière activité, on demande aux participants de répondre par écrit à six questions ouvertes. 57,93 % d'étudiants ont saisi les informations correctes. Cet exercice exige soit qu'ils mémorisent quelques détails soit qu'ils comprennent l'essentiel et faire des reformulations.

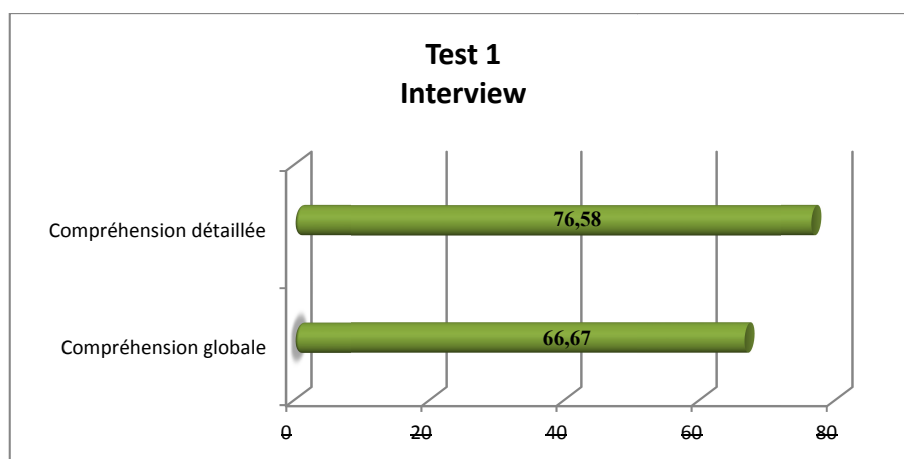


Figure 17: Test 1 (de la compréhension globale à la compréhension détaillée)

En outre, les barres groupées horizontales à formes cylindriques (**Figure 17**) ci-dessus indiquent le passage de la compréhension globale à la compréhension détaillée. Il apparaît clairement que les participants ont été motivés après avoir écouté globalement le document sonore. L'interview leur paraît simple et court ; il traite un sujet qui leur semble familier. Ils s'adaptent aussi au rythme de parole et à l'accent des locuteurs. C'est pourquoi, le taux de réussite de la compréhension détaillée est égal à 76,58 %.

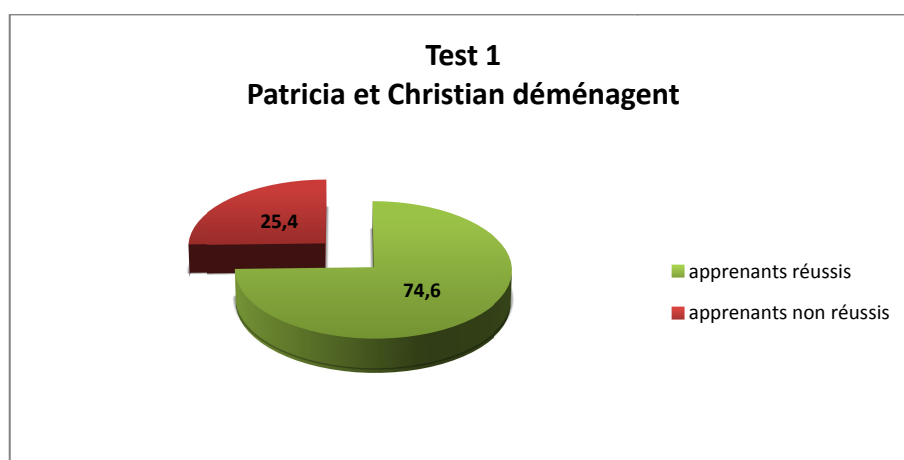


Figure 18: Patricia et Christian déménagent

D'après le résultat global du test 1 qui apparaît dans le graphe représenté sous forme de secteurs éclatés en 3D (**Figure 18**), nous avons remarqué une bonne participation des étudiants. 74,60 % de bonnes réponses ont été enregistrées. Nous pouvons expliquer cela par le fait que les participants ont pu interpréter l'intrant sonore, ont pu aussi comprendre les consignes ; et enfin, ils étaient capables de sélectionner l'information utile à l'accomplissement des différentes tâches et de la présenter à l'évaluateur.

2.2.2. Écouter pour comprendre un exposé : L'épiphanie

Nous avons sélectionné pour le deuxième test, un document sonore que nous avons classé dans la catégorie des exposés oraux car il s'agit d'exposer au public des informations sur une fête religieuse chrétienne : *L'épiphanie*. Le test a été réalisé le 07 janvier 2014 sur 31 étudiants ; il correspond au niveau **A2**. Pour les exercices de compréhension orale, nous avons proposé quatre types différents : questions ouvertes, QCM, exercice d'identification et exercice de récapitulation.

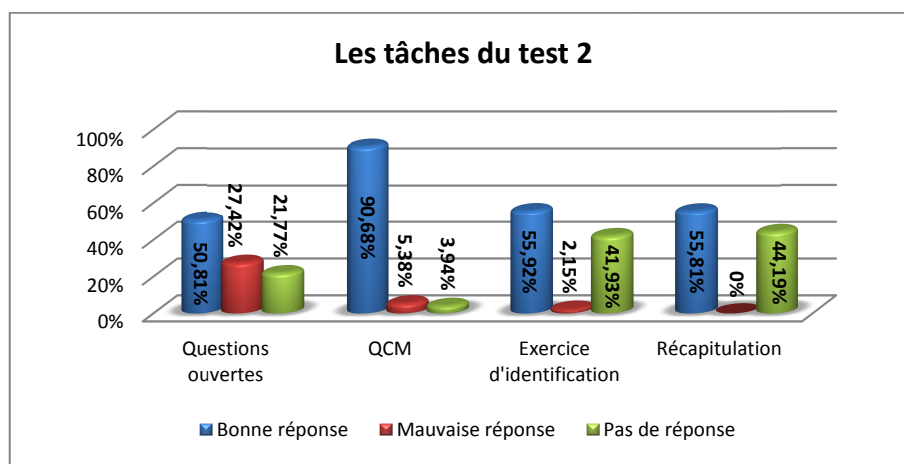


Figure 19: Les tâches du test 2

D'après les résultats synthétisés dans l'histogramme groupé à forme cylindriques ci-dessus (**Figure 19**), nous constatons que ce document a suscité la curiosité des participants qui n'ont pas de connaissances antérieures sur le thème traité. Ils ont montré un intérêt et une aptitude à écouter davantage le document. C'est pourquoi, nous avons enregistré un taux de réussite qui dépasse 50 % pour chacune des activités proposées comme dans le test 1.

Il s'agit dans la première activité de quatre questions générales à partir desquelles l'évaluateur s'attend que les participants reconnaissent la personne qui parle, le sujet dont elle parle et l'occasion à laquelle il a été évoqué. Ainsi, nous avons noté environ 50,81 % de bonnes réponses après l'écoute globale. En passant à l'analyse des réponses après l'écoute sélective, nous remarquons que le QCM est une activité beaucoup privilégiée par les participants car le taux de réussite est égal à 90,68 %. Ensuite, nous avons demandé aux participants de trouver le sens de quelques mots à partir du texte oral qui semble riche d'explication et de reformulation. Nous avons noté 55,92% de

bonnes réponses. Enfin, il s'agit dans le dernier exercice d'une synthèse de document. Les étudiants sont appelés à récapituler dans l'ordre les informations essentielles citées dans le document sonore. Un taux de réussite égal à 55,81 % de bonnes réponses a été enregistré et les participants qui n'arrivent pas à réaliser la tâche ont abandonné l'exercice.

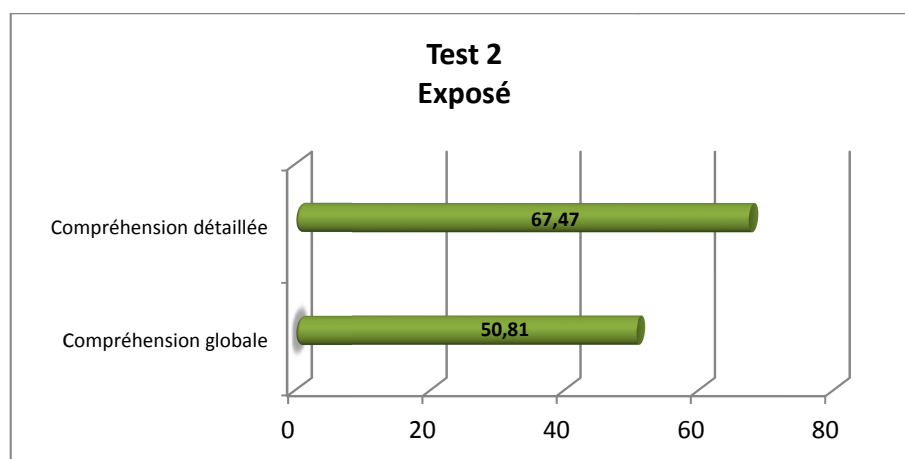


Figure 20: Test 2 (de la compréhension globale à la compréhension détaillée)

En observant les barres groupées horizontales à formes cylindriques (**Figure 20**) ci-dessus, nous pouvons dire que les participants ont réalisé de bons résultats environ 67,47 %. Et cela après avoir fait une écoute sélective. Ils montrent une aptitude à saisir et à mémoriser des données et de les stocker dans la mémoire à court terme.

En outre, cet exposé oral est destiné à des apprenants étrangers de culture différente. C'est pourquoi, on y présente des informations enchaînées de façon claire en respectant les caractéristiques linguistiques d'un exposé (procédés d'explication, définition, reformulation, etc.) ; ainsi que la structuration de ce genre oral notamment la présence d'une phase d'ouverture à partir de laquelle on prend le contact avec le public et puis on développe le sujet comme si la personne qui parle est devant un public large.

Enfin, malgré la thématique traitée, les participants n'ont pas éprouvé énormément de difficultés. Par contre, ils se sont habitués au rythme de parole qui leur paraît régulier, à la voix, à l'accent du locuteur et à la vitesse normale du document sonore. Ils montrent qu'ils ont intérêt à recevoir de nouvelles connaissances.

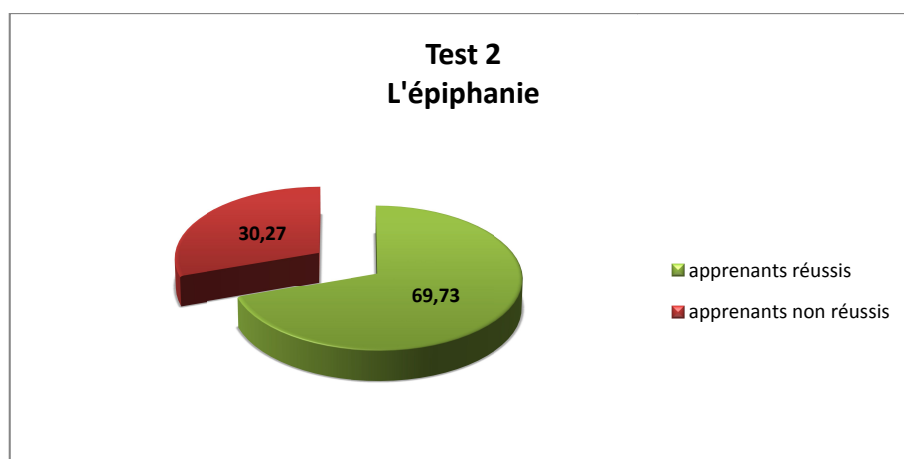


Figure 21: L'épiphanie

Le graphe représenté sous forme de secteurs éclatés en 3D (**Figure 21**), nous montre le résultat global du test 2 qui est égal à 69,73 %. Nous avons remarqué quand même une régression par rapport au premier test. Cela s'explique par le fait que les participants ne se familiarisent pas beaucoup avec le thème qui est loin de leur culture. De plus, il paraît que la dernière activité a taxé lourdement la mémoire des sujets car nous les avons demandés non seulement de récapituler les informations citées dans le document sonore mais de les présenter dans l'ordre.

2.2.3. Écouter pour comprendre un documentaire : Le Soleil

Il s'agit dans le troisième test d'un document audiovisuel faisant partie de l'écrit oralisé. C'est un documentaire à partir duquel on présente un phénomène naturel qu'est l'éclipse de soleil. Le document intitulé *Le Soleil* est de type purement scientifique, expositif ; il contient des chiffres, des dates et des explications ; c'est un genre fait exclusivement pour la télévision. Le test a été réalisé le 14 janvier 2014 sur 33 étudiants ; il peut correspondre au niveau **B1** car il s'agit de comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé.

Pour les tâches de compréhension orale, nous avons varié les exercices : questions ouvertes, QCM, exercice de repérage, questions fermées (vrai / faux). Nous présenterons ci-dessous les résultats de chaque activité.

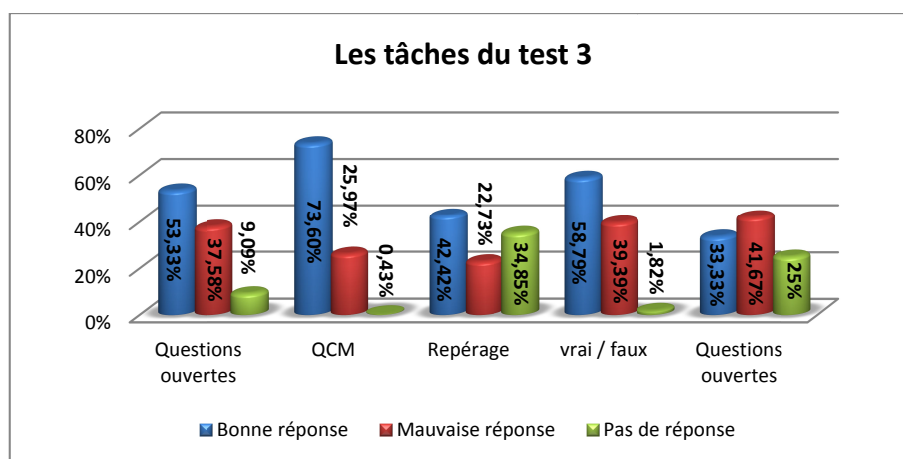


Figure 22: Les tâches du test 3

L'histogramme groupé à forme cylindriques ci-dessus (**Figure 22**) indique les résultats détaillés de chacune des activités proposées pour le contrôle de la compréhension orale du test 3. Nous avons procédé par une écoute globale du document dans le but d'amener les participants à reconnaître la situation de communication, c'est-à-dire les personnes qui parlent dans le document, leur statut social, leur rôle ; le sujet traité et l'intention de communication. Alors, pour cet exercice, nous avons obtenu un résultat de 53,33 %.

Les quatre exercices qui restent visent l'évaluation de la compréhension détaillée, ils ont été réalisés au fur et à mesure de l'écoute sélective. Il s'agit dans le QCM de retrouver des chiffres, des vocables, de courtes explications. C'est pourquoi, nous avons enregistré 73,60 % de bonnes réponses. Quant à l'exercice de repérage, nous avons noté seulement 42,42 %. Cela indique que les participants n'ont pas pris suffisamment de notes leur permettant de repérer du document audiovisuel le champ lexical du terme « astres ». Un autre exercice sous forme de questions fermées leur a été proposé. Il s'agit de répondre par « vrai / faux / non cité » ; ils ont réussi à 58,79 %. Nous constatons que les sujets préfèrent être guidés dans leur compréhension. Enfin, nous avons demandé aux participants de répondre à quelques questions ouvertes. Il paraît que ce type d'exercice ne les motive pas beaucoup car le taux de réussite baisse jusqu'à 33,33 % par rapport aux autres tâches. Les participants n'arrivent pas peut-être à faire des reformulations, à expliquer avec leurs propres mots ce qui leur a été demandé.

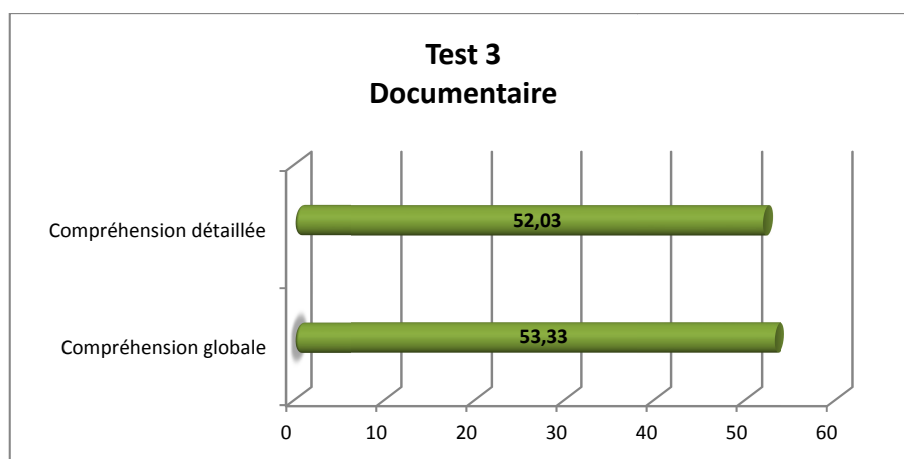


Figure 23: Test 3 (de la compréhension globale à la compréhension détaillée)

Les résultats synthétisés dans les barres groupées horizontales à formes cylindriques (**Figure 23**) ci-dessus montrent clairement que les participants n'ont pas progressé après avoir contrôlé leur compréhension globale du document. À cet effet, nous avons enregistré 52,03 %. Cela est dû soit au nombre d'activités proposées soit à leur type notamment l'exercice de repérage et les questions ouvertes. Par ailleurs, ils ont agi avec efficacité en effectuant le QCM. C'est pourquoi, « *le Conseil de l'Europe propose d'ailleurs des QCM car ils fournissent un spectre plus large de thèmes et de champs lexicaux* ». (Bouzaher, 2007, p. 88)

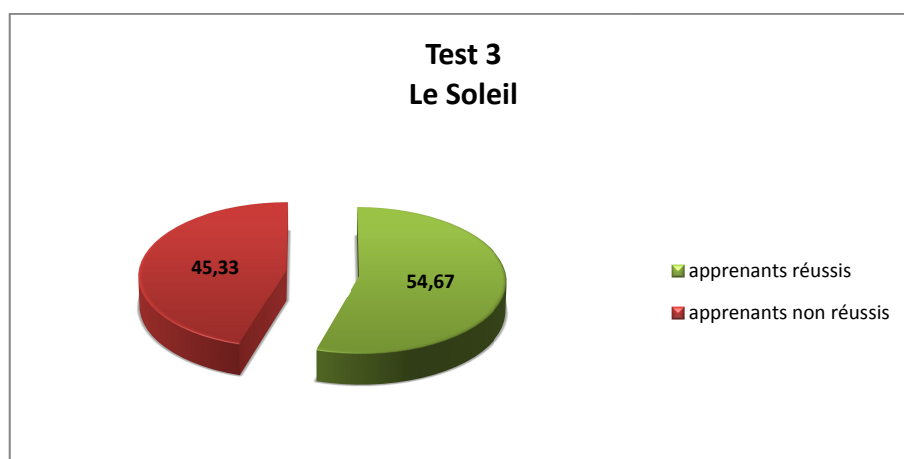


Figure 24: Le Soleil

Le graphe représenté sous forme de secteurs éclatés en 3D (**Figure 24**), nous indique le résultat global du test 3 qui est égal à 54,67 %. Plus de la moitié du groupe-classe a réussi à inscrire de bonnes réponses sur leurs fiches d'évaluation. Cependant, nous pouvons signaler que le taux de réussite a diminué. Les participants n'ont pas pu s'adapter beaucoup au document qui fait partie de l'écrit oralisé : « *Les documents*

authentiques (dialogues ou interviews, pris sur le vif) sont sans doute plus adaptés que des messages d'écrit oralisé ». (Valentin, 2007, p. 107)

2.2.4. Écouter pour comprendre un débat : L'ouverture des magasins le dimanche

Nous avons choisi pour le quatrième test un document audio faisant partie de l'oral spontané. Il s'agit d'un débat à deux thèses (pour et contre). Le document s'intitule *L'ouverture des magasins le dimanche* ; il a été testé le 21 janvier 2014 sur 27 étudiants. Il importe de noter que c'est le document oral le plus long car il dure 10 mn 25s. C'est pourquoi, nous avons proposé deux séances pour le travailler. Il correspond au niveau **B2+** car à ce niveau, l'apprenant est capable de comprendre un discours social assez long et suivre une argumentation complexe lorsque le sujet lui est familier.

En ce qui concerne les activités qui visent le contrôle de la compréhension orale, nous avons porté notre choix sur des questions ouvertes, des tableaux à compléter et un exercice d'identification et de repérage.

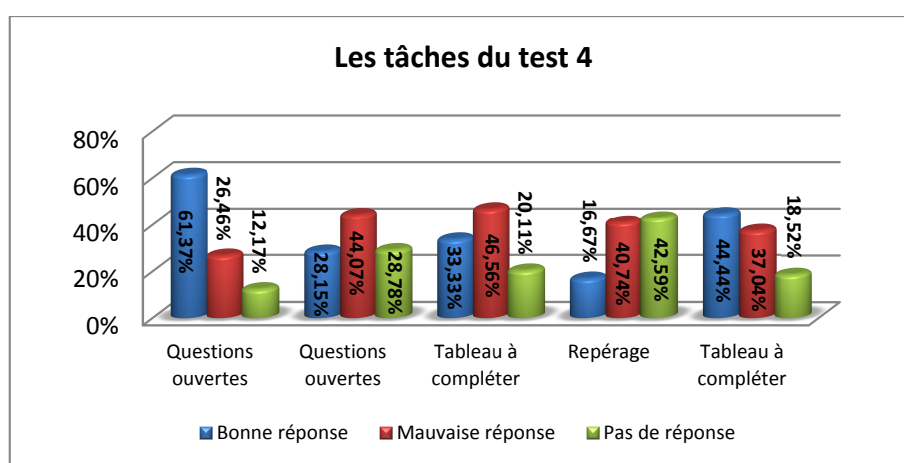


Figure 25: Les tâches du test 4

L'histogramme groupé à forme cylindriques ci-dessus (**Figure 25**) indique les résultats de chacune des activités de compréhension orale. Malgré la longueur du document, les participants ont pu inscrire dans leurs fiches d'évaluation environ 61,37 % de bonnes réponses en relation avec les questions générales à partir desquelles on leur demande de reconnaître les personnes qui parlent dans le document, leur prénoms, le sujet dont elles parlent et le type du discours. Il paraît que les participants s'adaptent au document audio dès la première écoute.

En ce qui concerne les exercices de compréhension détaillée, nous avons proposé en premier lieu, une série de questions ouvertes dans le but vérifier la capacité des participants à reconnaître la thèse défendue, les arguments que donne chaque interlocutrice. Cependant, nous avons noté seulement 28,15 % de bonnes réponses. Ce qui montre que les participants ne se préparent pas beaucoup à ce genre d'exercices et ne prennent pas suffisamment de notes. En deuxième lieu, on leur a proposé un tableau à compléter en relevant du document audio les arguments et les contre-arguments cités à propos de l'ouverture des magasins le dimanche ou le soir. Nous n'avons enregistré que 33,33 % de bonnes réponses ; il semble que les sujets n'arrivent pas à créer des liens mentaux pour repérer des éléments, les regrouper et les classer. En troisième lieu, on leur a demandé de trouver le sens de deux expressions qui ont été citées dans le document. Le taux de réussite de l'exercice baisse jusqu'à 16,67 % car il s'agit d'inférer le sens de ce qui n'est pas connu à l'aide du contexte. En dernier lieu, on a pu noter 44,44 % ; les participants ont progressé un peu lorsqu'on leur a demandé de relever du document audio les marques linguistiques qui caractérisent le type du discours (termes exprimant l'opinion, l'accord, le désaccord, la persuasion).

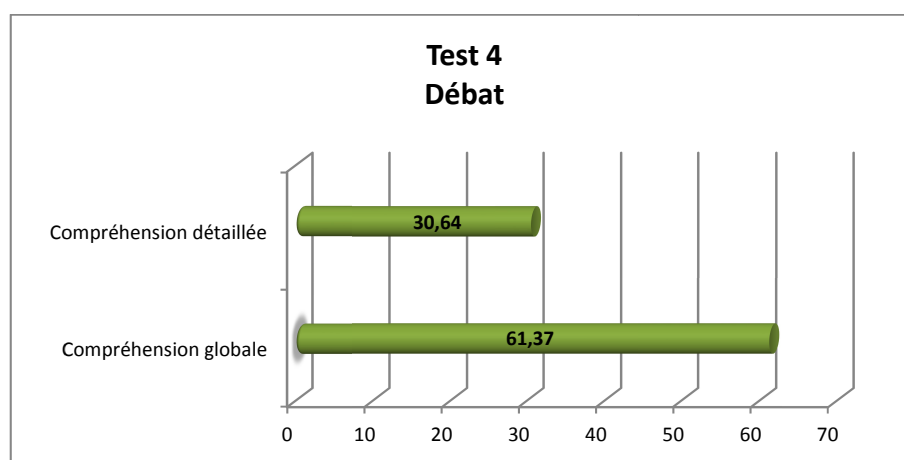


Figure 26: Test 4 (de la compréhension globale à la compréhension détaillée)

Les résultats synthétisés dans les barres groupées horizontales à formes cylindriques (**Figure 26**) ci-dessus montrent clairement que le taux de réussite des activités de compréhension détaillée baisse jusqu'à 30,64 % par rapport à la compréhension globale qui est égal à 61,37 %. Nous pouvons expliquer cela par le total des tours de parole (31 fois), la longueur du document (10 mn 25s), le nombre d'activités et leur type ; sachant que cette fois on n'a pas proposé le questionnaire à choix multiple qui facilite généralement la tâche des participants.

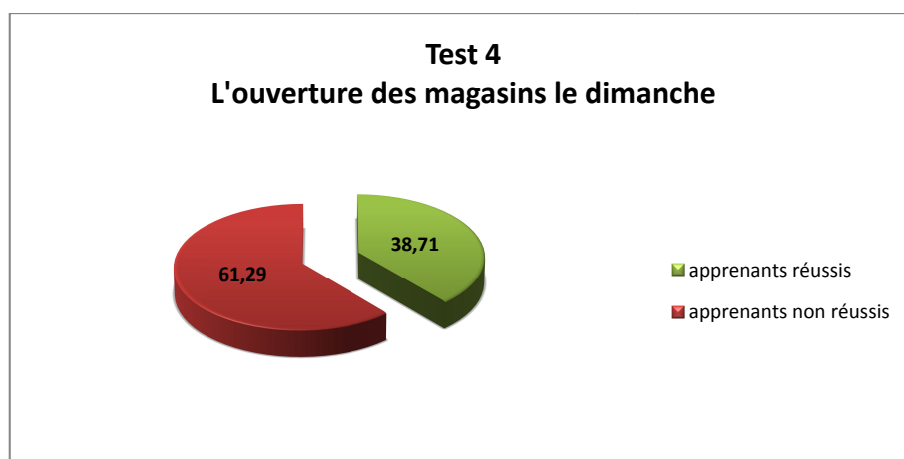


Figure 27: L'ouverture des magasins le dimanche

Le résultat global du test 4 apparaît dans le graphe représenté sous forme de secteurs éclatés en 3D (**Figure 27**) ci-dessus. Très peu d'étudiants ont réussi à inscrire les bonnes réponses dans leurs fiches d'évaluation. Ainsi, nous avons enregistré un taux de réussite égal à 38,71 % par rapport à la totalité des questions posées. Les participants n'arrivent pas à se concentrer, ils se plaignent de la longueur du document audio alors qu'il a été travaillé en deux moments. Le choix du document a été fait en fonction de la thématique traitée et dans le but d'inviter les participants à découvrir l'organisation interne d'un débat.

2.2.5. Écouter pour comprendre une interview : Patricia et Christian comparent la France et l'Espagne

Pour le cinquième test, il s'agit de la deuxième séquence de l'interview. Le document audio intitulé *Patricia et Christian comparent la France et l'Espagne* correspond au niveau **B1** ; il a été testé le 28 janvier 2014 sur 33 étudiants. L'avantage de ce document est que les participants ont pu reconnaître facilement et à partir du titre les personnes qui parlent et ont pu deviner ce dont elles parlent. Quant aux activités de compréhension orale, nous n'avons proposé que deux types : les questions ouvertes et un tableau à compléter.

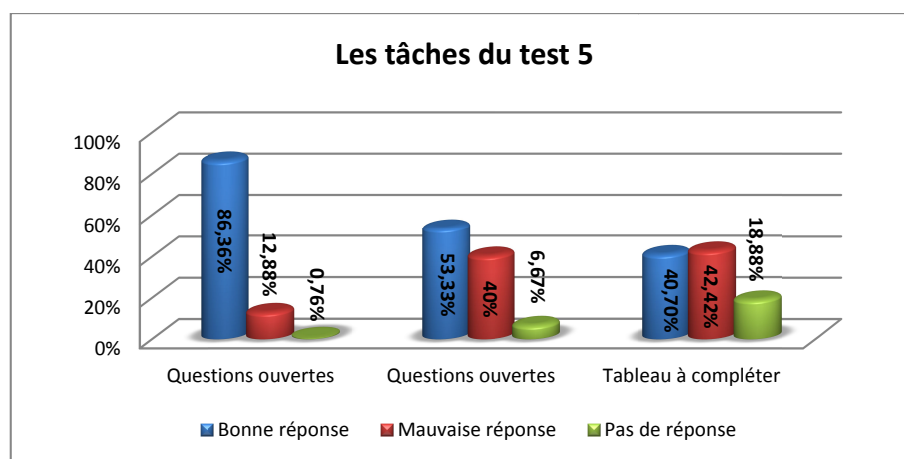


Figure 28: Les tâches du test 5

L'histogramme groupé à forme cylindriques ci-dessus (**Figure 28**) indique les résultats de chacune des activités proposées pour le contrôle de la deuxième séquence de l'interview. Il paraît clairement que les participants ont pu s'adapter rapidement à la teneur du texte oral dès la première écoute. À cet effet, nous avons enregistré 86,36 % de bonnes réponses en relation avec les questions générales de compréhension globale.

En ce qui concerne les exercices de compréhension détaillée, nous avons proposé d'abord une série de questions ouvertes à partir desquelles les participants sont appelés à saisir les informations essentielles concernant l'installation de Patricia et Christian en Espagne. Nous avons obtenu un score égal à 53,33 % de bonnes réponses ; les mauvaises réponses sont dues peut-être à l'accent des interlocuteurs. Nous avons remarqué que Christian n'est pas un français natif, il paraît qu'il est de nationalité espagnole ; c'est pourquoi son discours en français n'est pas clair, il est influencé par la langue maternelle. Quant au deuxième et dernier exercice, il s'agit de repérer du document audio les aspects culturels dans les deux pays et de les classer dans un tableau. Nous avons noté seulement 40,70 % de bonnes réponses par rapport aux exercices précédents. Il semble que les participants ne réussissent pas à développer une stratégie mnémotechnique leur permettant de créer des liens mentaux, de saisir les informations nécessaires et de les classer.

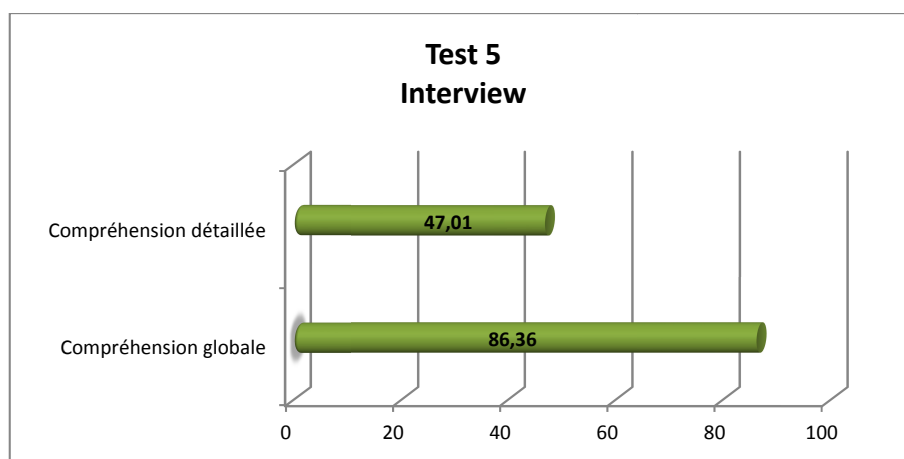


Figure 29: Test 5 (de la compréhension globale à la compréhension détaillée)

Les résultats présentés dans les barres groupées horizontales à formes cylindriques (**Figure 29**) ci-dessus montrent clairement que le taux de réussite des activités de compréhension détaillée baisse jusqu'à 40,01 % par rapport à la compréhension globale qui est égal à 86,36 %. Au moment de la première écoute, les participants s'aident de leurs connaissances antérieures car ils ont déjà eu connaissance des interlocuteurs dans la première interview. Cependant, après l'écoute sélective, ils n'arrivent pas à relever du document audio les informations essentielles pour réaliser notamment la dernière activité ; ce qui influe sur leur compréhension détaillée.

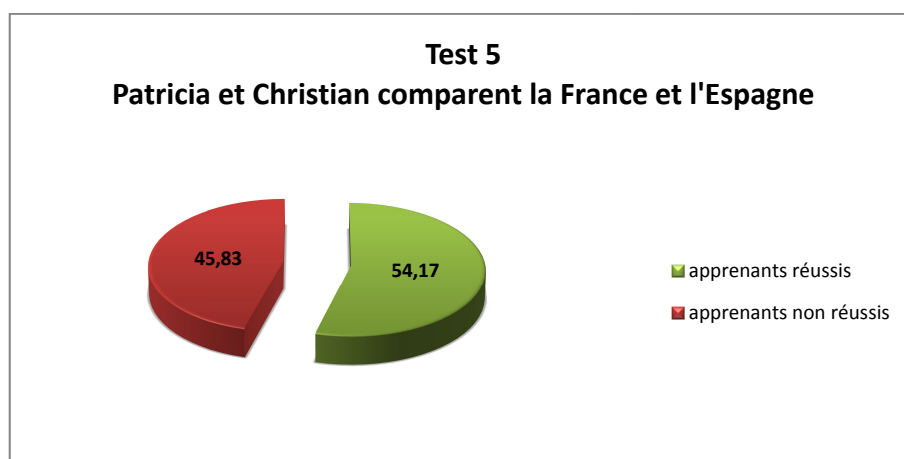


Figure 30: Patricia et Christian comparent la France et l'Espagne

Le résultat global du test 5 apparaît dans le graphe représenté sous forme de secteurs éclatés en 3D (**Figure 30**) ci-dessus. Nous avons pu enregistrer un taux de réussite égal à 54,17 % de bonnes réponses par rapport à la totalité des questions posées. Les participants ont pu suivre la deuxième séquence de l'interview en reliant leurs connaissances antérieures aux nouvelles connaissances offertes par ce document. Mais

ce qui peut leur poser un problème est l'accent et la prononciation de l'un des interlocuteurs qui n'est pas un français natif. Enfin, l'exercice de type « tableau à compléter » leur semble difficile car non seulement on leur demande de repérer des informations mais de les classer convenablement dans un tableau.

2.2.6. Écouter pour comprendre un reportage : Le château de Sédaiges

Nous avons choisi pour le sixième test un document audiovisuel ; c'est un reportage qui a été fait exclusivement pour la chaîne de télévision TV5 monde. Il s'agit d'un oral formel, préparé là où le journaliste intervient mais d'un oral spontané lorsqu'on interroge les touristes. Le document s'intitule *Le château de Sédaiges, Vestige de l'Auvergne médiévale* ; il a été testé le 04 février 2014 sur 28 étudiants. Il peut correspondre au niveau **B1** car à ce niveau, l'apprenant peut comprendre l'essentiel de nombreuses émissions de radio ou de télévision sur l'actualité ou des sujets intéressants si l'on parle de façon lente et distincte. En ce qui concerne les activités qui visent le contrôle de la compréhension orale du document, nous avons choisi des questions ouvertes, un QCM et un exercice d'identification et de repérage.

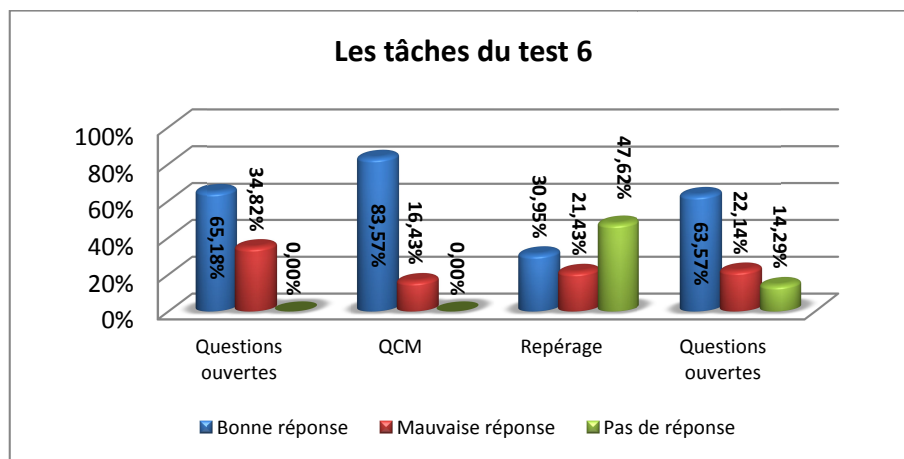


Figure 31: Les tâches du test 6

L'histogramme groupé à forme cylindriques ci-dessus (**Figure 31**) indique les résultats de chacune des activités proposées pour le contrôle de la compréhension orale du document audiovisuel que nous avons décrit en haut. Après avoir étudié cinq documents avec les mêmes sujets, il paraît que ces derniers se sont habitués à la démarche pédagogique de compréhension orale ; ils se préparent toujours à une première écoute globale dans le but de comprendre le sens général du document et deux écoutes à partir

desquelles ils sélectionnent des informations précises et répondre aux questions posées par l'évaluateur. Nous avons noté 65,18 % de bonnes réponses en relation avec les questions générales de compréhension globale ; les participants s'adaptent rapidement avec le document oral et parviennent à identifier les interlocuteurs, le type du document et l'intention de communication.

Au fur et à mesure de l'écoute sélective, les participants commencent leur tâche par un questionnaire à choix multiple qu'ils trouvent facile. À cet effet, nous avons enregistré 83,57 % de bonnes réponses. Cependant, les participants n'arrivent pas à repérer du reportage le vocabulaire mélioratif. C'est pourquoi, nous avons noté seulement 30,95 % de bonnes réponses et presque la moitié des participants ont abandonné l'exercice. Enfin, les sujets ont répondu avec succès aux questions ouvertes ; nous avons obtenu un résultat égal à 63,57 % de bonnes réponses. Cela est dû peut-être au nombre de questions qui est réduit, l'information demandée (chiffres, nombre, termes simples, etc.).

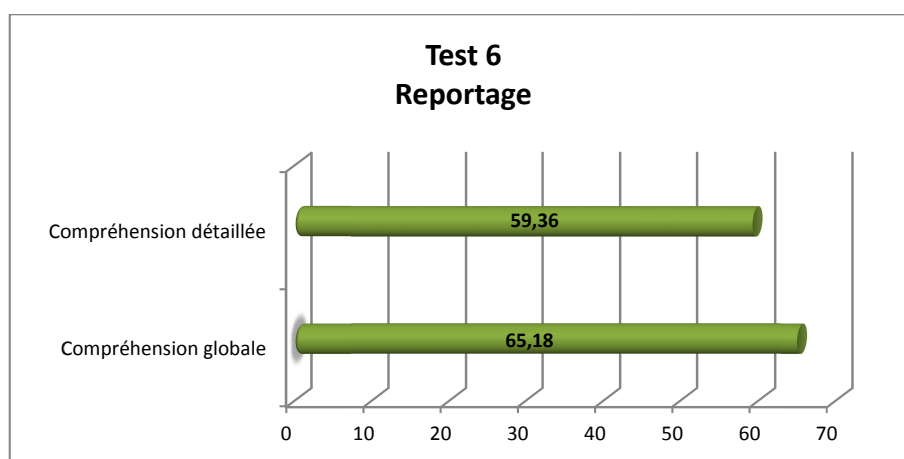


Figure 32: Test 6 (de la compréhension globale à la compréhension détaillée)

Les barres groupées horizontales à formes cylindriques (**Figure 32**) ci-dessus indiquent le passage de la compréhension globale à la compréhension détaillée. Nous constatons que les participants montrent un intérêt lors des différentes écoutes. De même, il paraît que le contenu du document est intéressant et motivant pour les participants du moment qu'ils sont invités à découvrir un château qui représente un exemple unique de l'architecture troubadour du XIX^e siècle. À cet effet, nous avons enregistré 65,18 % de bonnes réponses après avoir écouté la première fois le document. Enfin, le taux de réussite des exercices de compréhension détaillée est égal à 59,36 % de bonnes

réponses. Ce qui explique que les participants travaillent davantage quand il s'agit de questions simples.

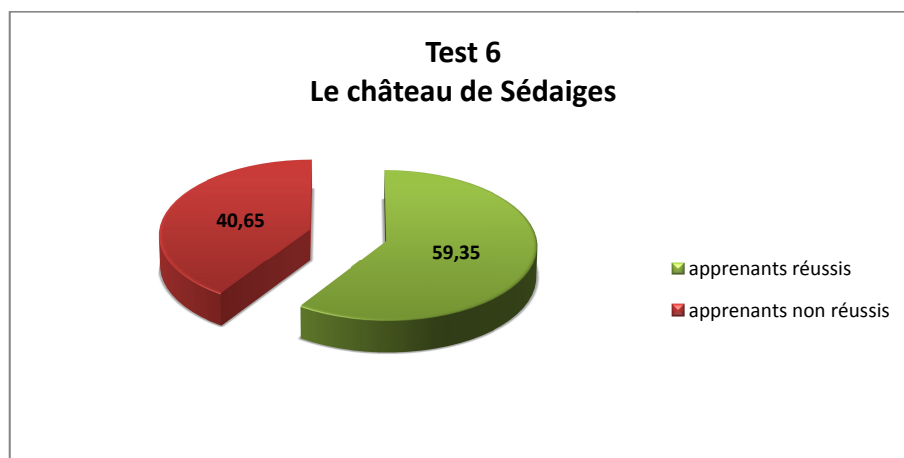


Figure 33: Le château de Sédaiges

Le graphe représenté sous forme de secteurs éclatés en 3D (**Figure 33**) ci-dessus nous indique le résultat global du test 6. Nous avons enregistré un taux de réussite égal à 59,35 % de bonnes réponses par rapport à la totalité des questions posées. Il semble que les participants s'investissent dans leur tâche, ils s'intéressent au contenu du reportage qui leur a été proposé. Néanmoins, nous avons remarqué quelques obstacles en relation avec le document notamment les passages qui relèvent de l'oral spontané (rythme de parole qui paraît rapide, accent de l'interlocuteur, présence de bruit de fond). C'est pourquoi, les participants n'arrivent pas à saisir le sens de quelques vocables.

2.2.7. Écouter pour comprendre un documentaire : Le volcanisme

Pour le septième test de compréhension orale, nous avons choisi d'exposer les participants au visionnement de la deuxième séquence du documentaire. C'est un document audiovisuel qui s'intitule *Le volcanisme* ; un genre informatif, expositif faisant partie de l'écrit oralisé. Il a été réalisé le 18 février 2014 avec le même groupe expérimental dont le nombre total des participants est 34 étudiants. Quant aux exercices qui visent le contrôle de la compréhension orale, nous avons élaboré une série allant du plus simple au plus complexe suivant l'ordre chronologique de la présentation des informations : questions ouvertes, QCM, tableau à compléter et questions fermées (vrai / faux). Nous présenterons ci-dessous les résultats de chaque activité.

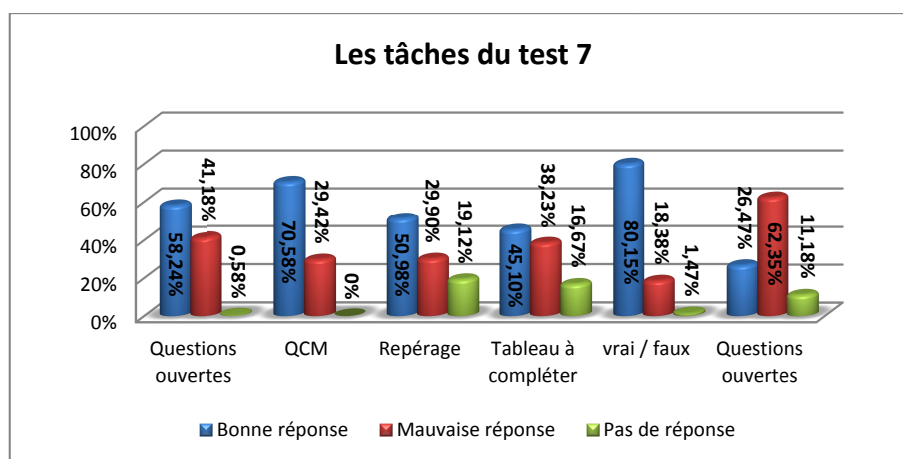


Figure 34: Les tâches du test 7

L'histogramme groupé à forme cylindriques (**Figure 34**) ci-dessus indique le taux de réussite de chacune des activités proposées. Il s'agit dans la première activité d'une approche globale de sens ; un exercice sous forme de questions d'ordre général à partir desquelles, nous avons amené les participants à tirer les caractéristiques du document grâce aux indices qu'il offre (qui parle ? à qui ? de quoi ? dans quel but ? quel est le type du document ?). À cet effet, nous avons enregistré 58,24 % de bonnes réponses ; un pourcentage qui indique que les participants sont prêts à passer à l'écoute sélective et analytique.

En ce qui concerne les exercices de compréhension détaillée, nous remarquons que les participants réussissent mieux lors du traitement des questionnaires de façon générale. D'ailleurs, le questionnaire à choix multiple les aide à comparer les réponses possibles proposées pour choisir celle qui est correcte après avoir écouté et visionné plusieurs fois le documentaire ; par conséquent, nous avons pu noter 70,58 % de bonnes réponses. De même, le questionnaire de type (vrai / faux / non cité) leur semble l'exercice le plus facile à réaliser. Ce qui nous a permis d'enregistrer 80,15 % de bonnes réponses car il s'agit de repérer des indices leur permettant de vérifier quatre énoncés.

En outre, nous avons proposé aux sujets un terme générique « volcan » et nous leur avons demandé de retrouver le champ lexical ; nous avons noté 50,98 % de bonnes réponses. Cependant, quand on leur a demandé de compléter un tableau par trois énoncés à partir desquels ils présentent une définition personnelle de chaque type de « volcans », nous avons obtenu un résultat inférieur, égal à 45,10 % de bonnes réponses ; les participants sont appelés à la fois de prendre des notes, mémoriser et

utiliser leurs propres mots pour réussir la tâche. Enfin, il paraît que les questions ouvertes leur font obstacle car nous avons enregistré seulement 26,47 % de bonnes réponses. Nous pouvons expliquer cela soit par le nombre élevé d'exercices proposés pour l'évaluation de la compréhension orale du documentaire par rapport aux premiers tests ; soit par l'exercice lui-même qui demande de l'effort non seulement cognitif mais également linguistique.

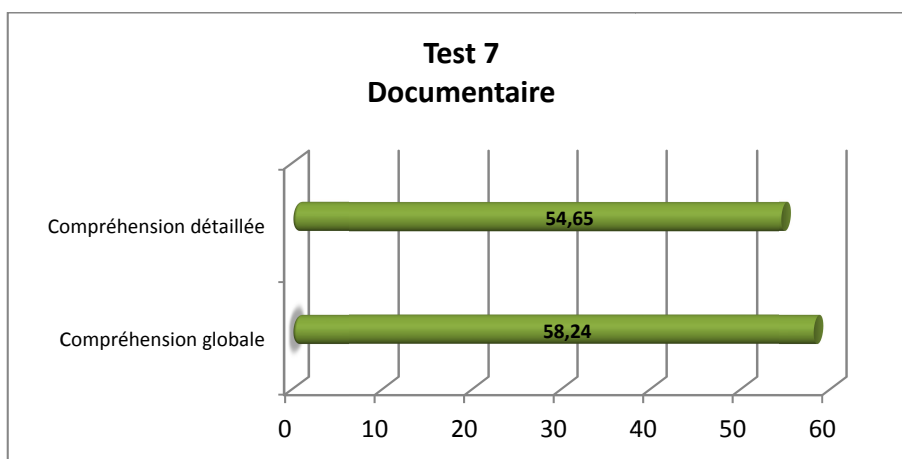


Figure 35: Test 7 (de la compréhension globale à la compréhension détaillée)

Les résultats qui figurent dans les barres groupées horizontales à formes cylindriques (**Figure 35**) ci-dessus indiquent le passage de la compréhension globale à la compréhension détaillée. Nous remarquons que les résultats sont proches. En compréhension globale, nous avons reçu 58,24 % de bonnes réponses. Par contre, le total des activités de compréhension détaillée ne dépasse pas 58,24 % de bonnes réponses. En fait, les participants ne montrent pas une lassitude malgré la nature du document (écrit oralisé, type scientifique) et la masse d'informations qu'il présente.

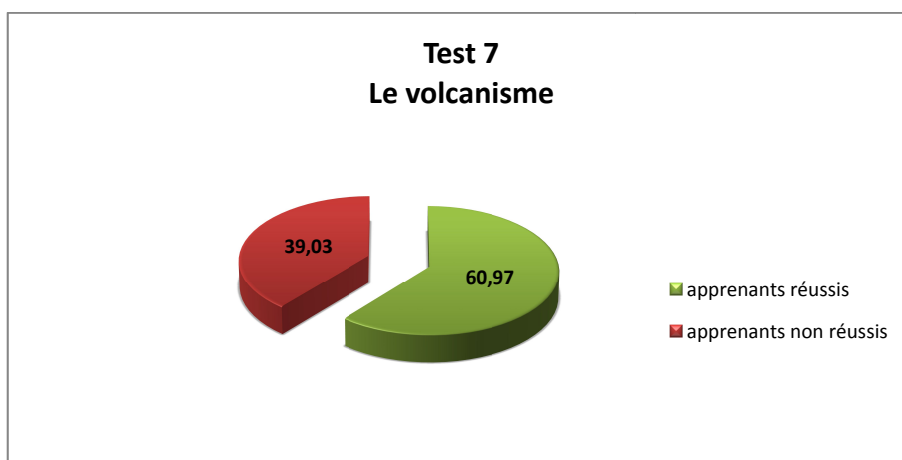


Figure 36: Le volcanisme

Le graphe représenté sous forme de secteurs éclatés en 3D (**Figure 36**) ci-dessus nous indique le résultat global du test 7. Nous avons enregistré un taux de réussite égal à 60,97 % de bonnes réponses par rapport à la totalité des questions posées. Les sujets arrivent à suivre la deuxième séquence du documentaire ; pour saisir les informations, ils s'appuient à la fois sur les indices offerts par le document et leur connaissances antérieures.

2.2.8. Écouter pour comprendre un reportage : Le paludisme sévère

Pour le huitième test, nous avons porté notre choix sur un reportage qui a été réalisé pour la chaîne de télévision Euronews. On y évoque le problème de l'apparition d'une maladie qui atteint les enfants au Gabon au centre d'Afrique, et ce dans le but d'informer le public sur ses symptômes et la nécessité de trouver les remèdes. Le document audiovisuel s'intitule : *Le paludisme sévère*, il a été testé le 23 avril 2014 sur 14 étudiants du même groupe expérimental ; il peut correspondre au niveau **B1** car il s'agit de comprendre les messages de nombreuses émissions de radio et de télévision. Quant au contrôle de la compréhension orale, nous avons proposé deux exercices de même type : questions ouvertes.

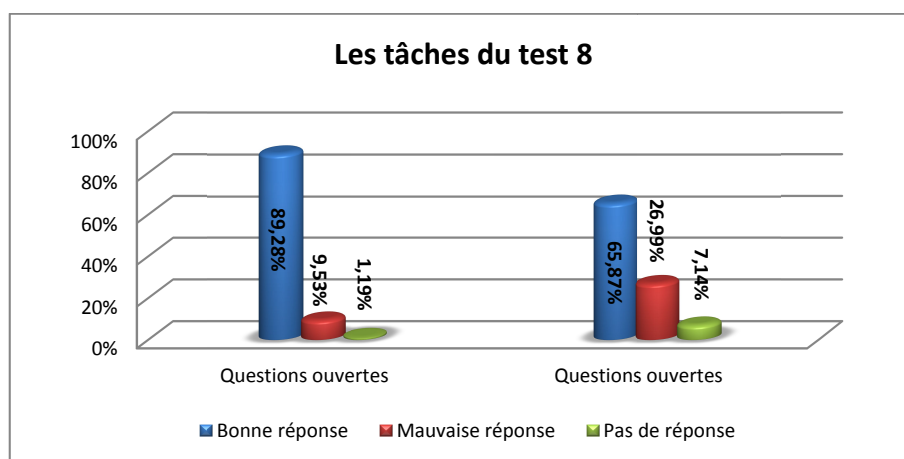


Figure 37: Les tâches du test 8

L'histogramme groupé à forme cylindriques (**Figure 37**) ci-dessus nous montre clairement le taux de réussite de chacune des activités proposées. D'abord, il s'agit d'une approche globale de sens ; un exercice sous forme de questions générales à partir desquelles, nous avons évalué la capacité des participants à « tirer parti de ses caractéristiques matérielles non linguistiques, pour mettre sur la voie de sa

signification. Cette saisie du sens s'effectue à des niveaux de précision très différents qui vont de l'identification du genre discursif à l'appréhension ciblée du sujet traité ». (Beacco, 2007, p. 192). Ainsi, nous avons obtenu 89,28 % de bonnes réponses lorsque nous avons demandé aux sujets d'identifier les interlocuteurs, le thème traité, la source du document et le but dans lequel il a été diffusé.

Quant au deuxième exercice, nous n'avons proposé qu'une série de questions ouvertes ; mais cette fois, il s'agit de faire une écoute sélective pour saisir des informations précises. Nous remarquons une régression par rapport au premier exercice car nous avons enregistré un taux de réussite égal à 65,87 % de bonnes réponses. Cela est dû peut-être à l'accent des interlocuteurs, le rythme de parole, etc.

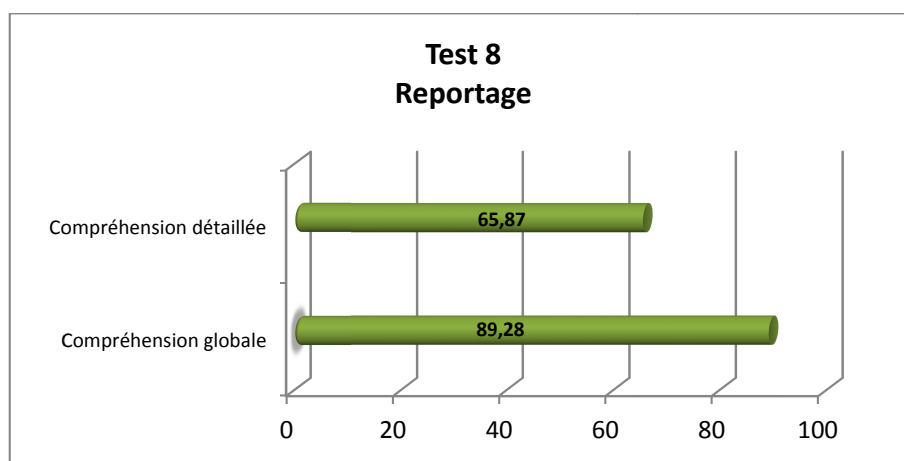


Figure 38: Test 8 (de la compréhension globale à la compréhension détaillée)

Les résultats qui figurent dans les barres groupées horizontales à formes cylindriques (**Figure 38**) ci-dessus indiquent le passage de la compréhension globale à la compréhension détaillée. Nous remarquons que le taux de réussite de la compréhension détaillée baisse jusqu'à 65,87 % de bonnes réponses. Ce test ne donne pas beaucoup de choix aux participants malgré la longueur et la particularité du document.

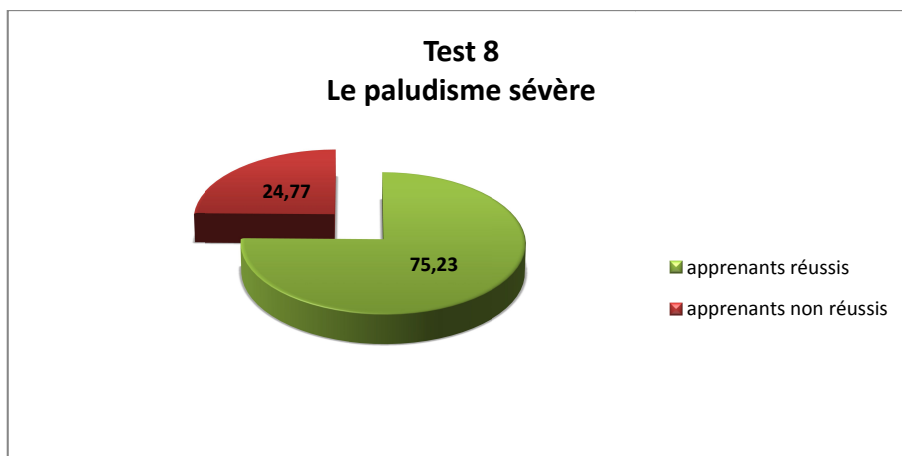


Figure 39: Le paludisme sévère

Le graphe représenté sous forme de secteurs éclatés en 3D (**Figure 39**) ci-dessus nous indique le résultat global du test 8. Nous avons obtenu un taux de réussite égal à 75,23 % de bonnes réponses. Cela montre que les sujets font des efforts pour accéder au sens global du document et répondent aux questions posées sans se soucier de leur type.

2.2.9. Écouter pour comprendre un reportage : Sur les pas de Victor Hugo

En ce qui concerne le test 9, nous avons choisi un portrait de vie filmé qui relate la vie d'un écrivain célèbre de la littérature française du XIX^e siècle. Le document audiovisuel s'intitule *Sur les pas de Victor Hugo* ; il a été testé en date du 30 avril 2014 sur 31 étudiants du même groupe expérimental. Il peut correspondre au niveau **B1**. Pour le contrôle de la compréhension orale, nous avons proposé des exercices de type questions ouvertes et un tableau à compléter. Nous présenterons ci-dessous les résultats de chaque activité.

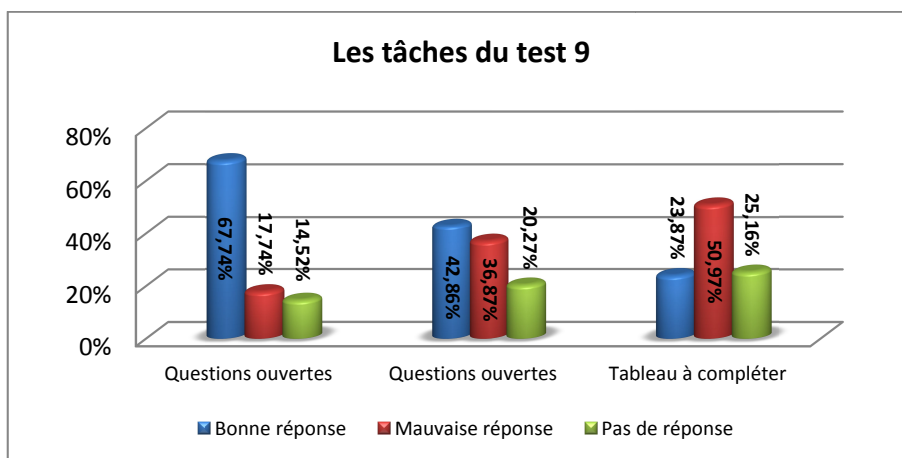


Figure 40: Les tâches du test 9

L'histogramme groupé à forme cylindriques (**Figure 40**) ci-dessus nous montre clairement le taux de réussite de chacune des trois activités proposées. Après avoir exposé les participants à une première écoute globale, nous leur avons demandé de répondre à une série de questions ouvertes dans le but de les amener à identifier la situation de communication (qui parle ? à qui ? de quoi ? le type du document, le but dans lequel il a été réalisé, et enfin de proposer un autre titre au document). À cet effet, nous avons pu enregistrer un taux de réussite égal à 67,74 % de bonnes réponses.

Ensuite, nous avons exposé les sujets au visionnement du document pour la deuxième fois dans le but de faire une sélection d'informations. Pour contrôler la compréhension détaillée, nous avons commencé par un exercice sous forme de questions ouvertes qui concernent la vie personnelle et littéraire de l'écrivain. Cependant, nous avons noté seulement 42,86 % de bonnes réponses. Enfin, nous leur avons proposé un tableau à compléter par les traits qui caractérisent l'homme de lettres et l'homme de politique. Nous avons remarqué une régression car le taux de réussite baisse jusqu'à 23,87 % de bonnes réponses. Il s'agit de saisir les informations puis de les classer dans le tableau ; ce qui explique que les sujets n'arrivent pas à faire des liens mentaux.

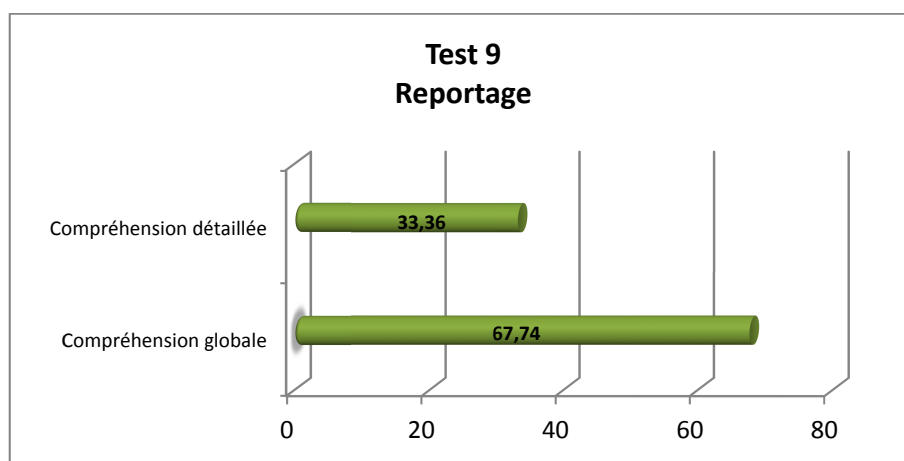


Figure 41: Test 9 (de la compréhension globale à la compréhension détaillée)

Les barres groupées horizontales à formes cylindriques (**Figure 41**) ci-dessus indiquent le passage de la compréhension globale à la compréhension détaillée. Nous avons remarqué que le résultat baisse jusqu'à 33,36 % de bonnes réponses après avoir fait l'écoute sélective et analytique. Les sujets se plaignent surtout du débit qui leur semble rapide et la présence du bruit de fond car l'émission a été enregistrée en plein air par le journaliste. C'est pourquoi, ils n'arrivent pas à percevoir les sons et saisir les

informations demandées pourtant le nombre des activités de compréhension orale est réduit.

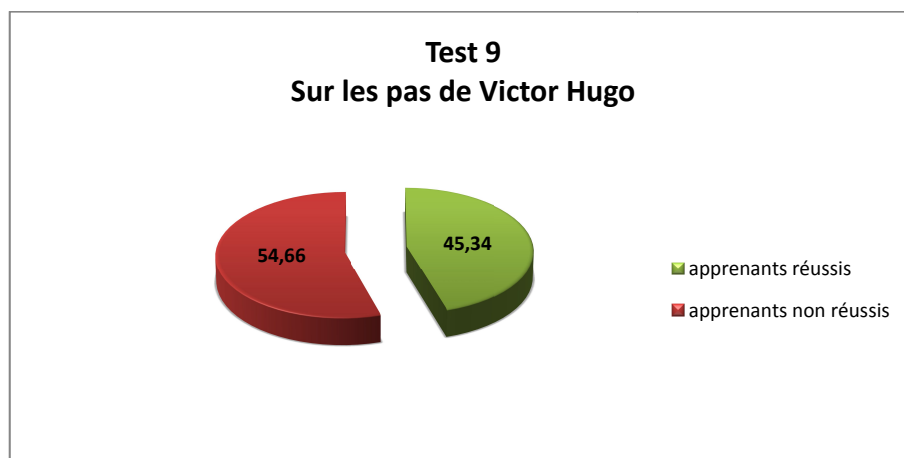


Figure 42: Sur les pas de Victor Hugo

Le graphe représenté sous forme de secteurs éclatés en 3D (**Figure 42**) ci-dessus nous indique le résultat global du test 9. Nous avons enregistré un taux de réussite égal à 45,34% de bonnes réponses suite au résultat de chaque participant. Néanmoins, nous avons remarqué la présence de quelques obstacles en relation avec la qualité du document que nous avons déjà cités plus haut. Nous pouvons dire que le choix du document a été fait en fonction de la thématique car il invite les participants à mieux découvrir la littérature française.

2.2.10. Écouter pour comprendre un reportage : Coup de feu amical

Pour le dernier test, nous avons choisi un document qui a été fait pour TV5 monde, et destiné aux apprenants du FLE. Il s'agit d'un reportage télévisé qui s'intitule *Coup de feu amical, la nouvelle série libano-syrienne*. On y évoque les conditions de réalisation d'une nouvelle série de télévision libano-syrienne notamment avec le déclenchement de la guerre civile en Syrie ; il correspond au niveau **B1**. Le test a été réalisé le 07 mai 2014 sur 30 étudiants du même groupe expérimental. En ce qui concerne le contrôle de la compréhension orale, nous avons proposé les exercices qui ont été diffusés par la chaîne de TV5 monde en ligne : fiche à compléter, questions fermées (vrai / faux), texte lacunaire, exercice d'appariement et une série de questions de synthèse. Nous présenterons ci-dessous les résultats de chacune des activités de réception orale.

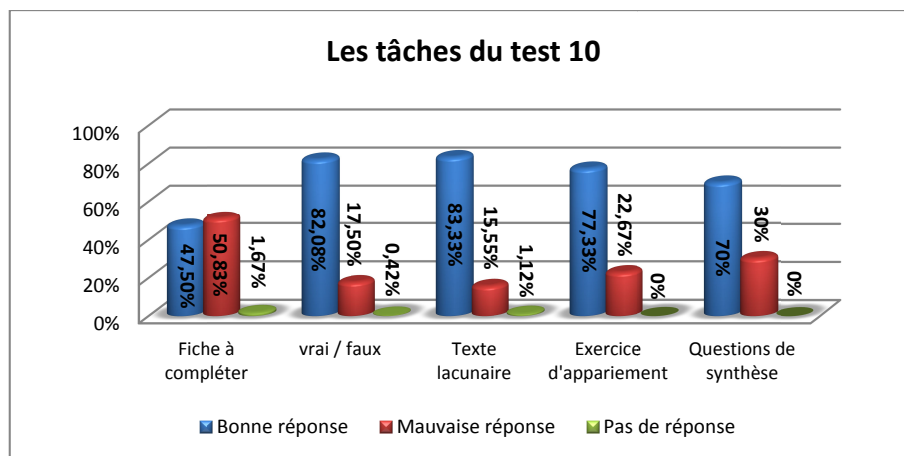


Figure 43: Les tâches du test 10

L'histogramme groupé à forme cylindriques (**Figure 43**) ci-dessus nous montre clairement le taux de réussite de chacune des activités proposées. D'abord, après avoir visionné le reportage la première fois, nous avons demandé aux participants de compléter la fiche signalétique du film, nous n'avons obtenu que 47,50 % de bonnes réponses. Cependant, les participants ont changé rapidement leur comportement après avoir fait deux écoutes (une écoute pour corriger les exercices et une post-écoute pour vérifier et compléter leurs réponses).

Pour les questions fermées de type vrai / faux, nous avons pu enregistrer un taux de réussite égal à 82,08 % de bonnes réponses par rapport à la totalité des réponses reçues. Il paraît que cet exercice est efficace car il permet de soutenir l'attention des participants qui se focalisent sur des informations bien précises. De même, l'exercice de réparation de texte ou le texte lacunaire semble l'exercice le plus facile à réaliser par les sujets car nous avons noté un pourcentage très élevé égal à 83,33 % de bonnes réponses. Au moment de l'exécution de la tâche, les sujets font appel à leur mémoire à court terme et s'appuient aussi sur les notes déjà prises durant l'écoute. Quant à l'exercice d'appariement, nous avons obtenu 77,33 % de bonnes réponses. Il s'agit d'associer des mots en relation avec le cinéma à leurs définitions ; sachant que ces termes n'ont pas été évoqués dans le document. Pour résoudre le problème, les sujets ont recours à leurs connaissances antérieures. Enfin, nous avons proposé un exercice de synthèse à partir duquel les participants choisissent parmi trois résumés celui qui correspond au reportage tout en justifiant leur choix. Nous avons noté 70 % de bonnes réponses, ce qui indique que les sujets ont compris l'essentiel du message mis à leur disposition.

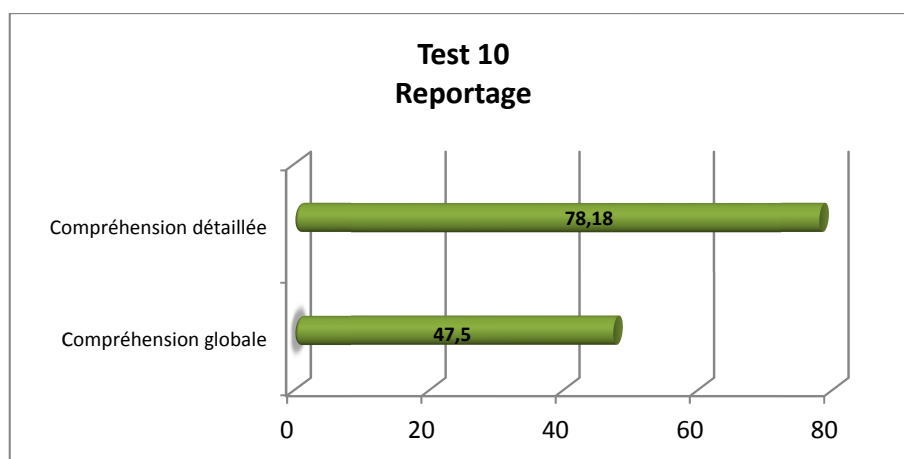


Figure 44: Test 10 (de la compréhension globale à la compréhension détaillée)

Les barres groupées horizontales à formes cylindriques (**Figure 44**) ci-dessus indiquent le passage de la compréhension globale à la compréhension détaillée. Il apparaît clairement que les participants ont été motivés après avoir écouté et visionné globalement le reportage. Malgré sa longueur, les participants montrent un intérêt à écouter davantage. C'est pourquoi, nous avons enregistré un taux de réussite égal à 78,18 % de bonnes réponses en relation avec les exercices de compréhension détaillée. Cela résulte peut-être de la nature de la tâche à effectuer et de l'information demandée.

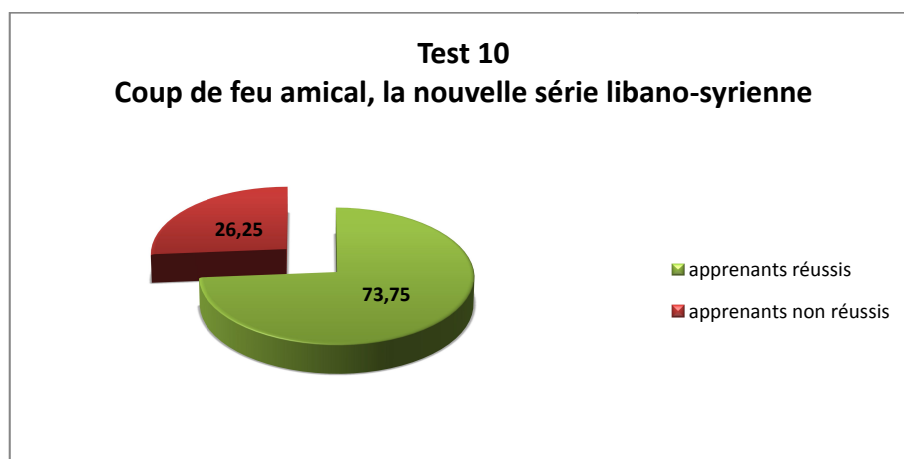


Figure 45: Coup de feu amical, la nouvelle série libano-syrienne

Le graphe représenté sous forme de secteurs éclatés en 3D (**Figure 45**) ci-dessus nous indique le résultat global du test 10. Nous avons enregistré un taux de réussite égal à 73,75 % de bonnes réponses suite au résultat de chaque participant. Les participants arrivent à percevoir le document audiovisuel et à développer leur compréhension orale à partir des différentes écoutes auxquelles ils ont été soumis.

2.3. Synthèse des tests de compréhension orale

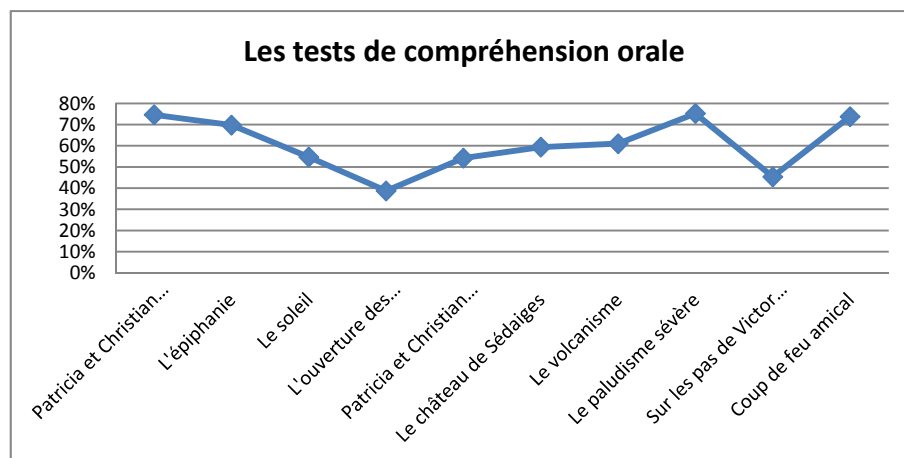


Figure 46: Synthèse des tests de compréhension orale

Le graphique qui apparaît sous forme de courbes (**Figure 46**) ci-dessus, nous montre clairement deux moments de régression lors du traitement des documents oraux en compréhension orale.

D'abord, il s'agit du débat sélectionné (l'ouverture des magasins le dimanche) car nous avons obtenu un résultat qui ne dépasse pas 38,71 % de bonnes réponses par rapport au résultat de chaque participant. À cet égard, nous pouvons cerner deux sources de difficultés : la longueur du document sonore et la quantité d'informations demandées. D'ailleurs, Ducrot (2005) met l'accent sur les critères qui déterminent la qualité d'un bon document sonore ; parmi lesquels la durée de l'enregistrement qui ne doit pas être ni trop courte ni trop longue, et cela en fonction du niveau des apprenants. Dans ce sens, James (1986) confirme que « *la longueur du texte constitue une plus grande source de difficulté [...], au-delà de trois minutes d'écoute, les efforts d'attention soutenue surchargent la mémoire à court terme, à moins que le contenu du texte soit d'un grand intérêt pour l'auditeur* ». (Cornaire, 1998, p. 125-126). Il paraît aussi que les participants s'occupent de la tâche d'expression écrite lorsqu'ils répondent aux questions demandées. Ainsi, la quantité de production influe sur la compréhension orale. « *La rédaction détourne l'attention de l'auditeur qui s'applique surtout à bien rédiger son texte* ». (Lindsay et Norman, 1977, cité dans Cornaire, 1998, p. 134)

De même, les participants n'ont pas réussi leur test de compréhension orale dont le document support représente un portrait de vie filmé (Sur les pas de Victor Hugo) car

nous avons enregistré un taux de réussite n'excédant pas 45,34 %. Cela est dû au débit, c'est-à-dire la vitesse utilisée pour dire un énoncé. Les participants se plaignent du rythme de parole qui leur paraît rapide mais aussi de la qualité du son et la présence de bruit de fond, car ce portrait a été fait pour la télévision et enregistré le plus souvent à l'air libre (à Villequier, dans l'appartement de Victor Hugo à la Place des Vosges).

Par ailleurs, nous avons enregistré de bons résultats, entre 54,67 % et 75,23 % lorsque nous avons contrôlé la compréhension orale des documents de type reportage et documentaire qui semblent enrichissants et motivants. Cette association image / texte facilite l'accès au sens en compréhension orale d'après les résultats de plusieurs recherches comme celle de Herron et Hanley (1992) qui montre que « *le document vidéo était un élément facilitateur pour l'appropriation d'une langue étrangère* ». (Cornaire, 1998, p. 129). De même Baltova (1994) a montré que « *la vidéo présentait des avantages indéniables en ce qui a trait aux facteurs affectifs (comme la réduction du degré d'inquiétude face à un texte difficile) et à l'attention, qui devient plus soutenue* ». (Cornaire, 1998, p. 129).

Un autre facteur de réussite est lié au choix du type textuel comme l'interview et l'exposé car nous avons pu noter des résultats entre 54,17 % et 75,60 %. Les documents qui représentent des thèmes simples et se caractérisent par des traits se rapprochant de la langue parlée qu'on écoute tous les jours (énoncés courts, vocabulaire simple et familier) sont plus faciles à comprendre. Nous rejoignons le point de vue de Brown (1995) qui tente de montrer que n'importe quel texte est facile à comprendre s'il répond aux caractéristiques suivantes :

« Un nombre limité de personnes ou d'objets ; des personnes ou des objets clairement distincts ; des relations spatiales simples ; le respect de l'ordre chronologique des événements ; un lien entre les différents énoncés ; la possibilité de relier facilement la nouvelle information aux connaissances antérieures ».
(Cornaire, 1998, p. 127)

En outre, les résultats obtenus montrent que les participants adoptent différentes stratégies afin d'accéder au sens du document mis à leur disposition en compréhension orale. La prise de notes est une stratégie cognitive très efficace dans la mesure où elle permet aux sujets de conserver l'information et de la retrouver. De même, les

participants ont eu recours à l'analyse des expressions, au raisonnement et à la déduction. Certains arrivent à créer des liens mentaux (regrouper / classer des éléments) ; ils prêtent aussi attention au document qu'ils écoutent.

Enfin, certains exercices comme les questionnaires (questions fermées, QCM) facilitent la tâche des participants en compréhension orale. À cet effet, nous avons noté un taux de réussite très élevé dans tous les tests proposés. C'est pourquoi, le Conseil de l'Europe propose ce genre d'exercices car ils guident les apprenants dans la réalisation de la tâche et vérifient leur compréhension:

« Les questions à choix multiple offrent un double intérêt : elles guident les apprenants dans la découverte du texte, et permettent de tester la compréhension. Ils peuvent y trouver un indice qui les aidera à comprendre [...], ou avoir leur attention attirée sur une idée du texte qu'ils n'auraient pas remarquée autrement ». (Sheils, 1993, p. 103)

3. Analyse du 1^{er} questionnaire : la compréhension orale

Notre analyse du questionnaire se base sur la méthode quantitative / qualitative. Nous avons proposé de distribuer ce questionnaire¹ aux étudiants de 1^{ère} année LMD (promotion 2013-2014) dont le nombre total des étudiants interrogés est 88 ; et cela dans le but de confronter leurs réponses aux observations faites en classe et aux résultats des tests de compréhension orale que nous avons effectués avec notre groupe expérimental.

Notre questionnaire est composé de treize questions que nous avons réparties et classées selon des thèmes à savoir : la pratique de la compréhension orale, les documents oraux utilisés en classe, les activités de compréhension orale et les difficultés de la compréhension orale.

¹ Voir volume II, annexe 3

3.1. La pratique de la compréhension orale

Pour vérifier et mesurer la pratique de la compréhension orale chez les étudiants de 1^{ère} année LMD préparant une licence de français à l'université de Tiaret, nous avons posé cinq questions (de 1 à 5) que nous analyserons en bas :

Question 1 : Avez-vous l'habitude d'assister à des séances de compréhension orale au lycée ou dans un établissement privé de l'enseignement des langues?

Oui

Non

Si oui, précisez.....

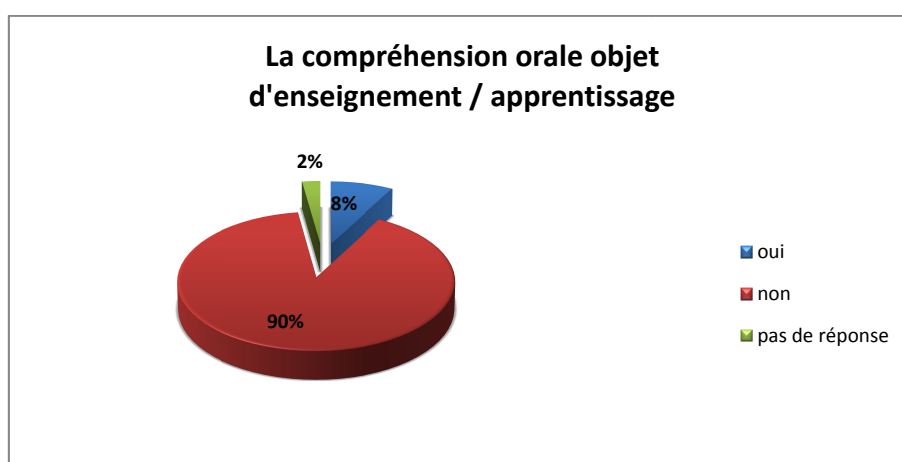


Figure 47: La compréhension orale objet d'enseignement / apprentissage

Le graphique représenté sous forme de secteurs éclatés en 3D (**figure 47**) ci-dessus nous indique que la compétence de compréhension orale n'a pas occupé une place dans l'enseignement / apprentissage du français au secondaire malgré l'importance qu'on lui a accordée dans les programmes scolaires et notamment dans le profil de sortie à l'issue de l'enseignement secondaire que nous avons exposé dans le chapitre III. À cet égard, 90 % des étudiants interrogés ont affirmé qu'ils n'ont pas pratiqué la compréhension orale dans l'enseignement secondaire ou dans un établissement privé de l'enseignement des langues. Très peu d'étudiants, environ 8 % ont déclaré qu'ils ont l'habitude d'assister à des séances de compréhension orale au lycée et pour certains pour apprendre l'allemand à partir de l'écoute des documents sonores. Ce qui nous a incitées à proposer des tests de compréhension orale. Enfin, seulement 2 % des étudiants n'ont pas répondu à cette question.

Question 2 : La compréhension orale vous semble:

Facile

Un peu difficile

Difficile

Pourquoi ?

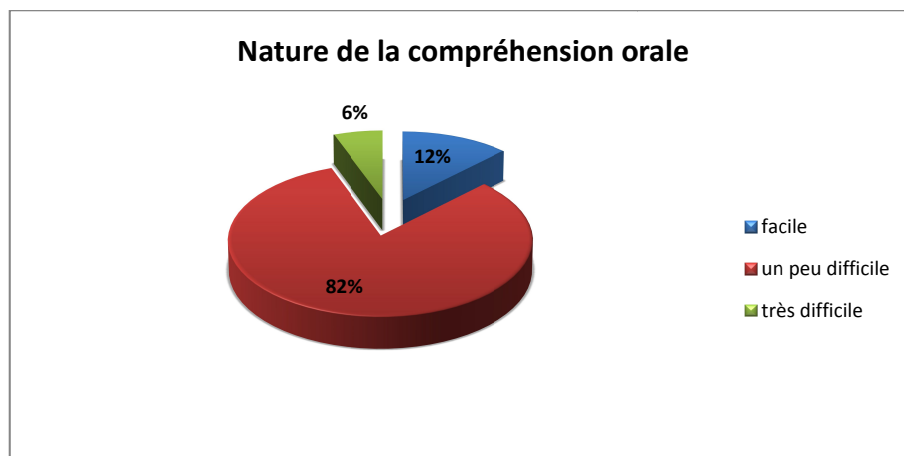


Figure 48: Nature de la compréhension orale

De même, le graphique représenté sous forme de secteurs éclatés en 3D (**figure 48**) ci-dessus nous montre l'appréciation de la compréhension orale par les étudiants. En effet, la majorité des étudiants, environ 82 % affirment que cette activité leur semble un peu difficile du moment qu'ils n'ont pas été entraînés à l'écoute que lorsqu'ils ont choisi la filière de français à l'université.

En outre, 12 % des étudiants confirment que cette activité est facile car ils ont l'habitude d'écouter et voir des programmes diffusés par les chaînes de télévision françaises. De même, la maîtrise de la langue, les thèmes abordés notamment du type social, le matériel pédagogique (documents sonores) et les types d'exercices sont - pour eux - des facteurs importants qui facilitent l'accès au sens. Enfin, très peu d'étudiants environ 6 % déclarent que la compréhension orale est très difficile ; ils se plaignent surtout des documents scientifiques et du vocabulaire.

Question 3: Pensez- vous que trois écoutes sont suffisantes pour comprendre un document oral ?

Oui

Non

Pourquoi ?.....

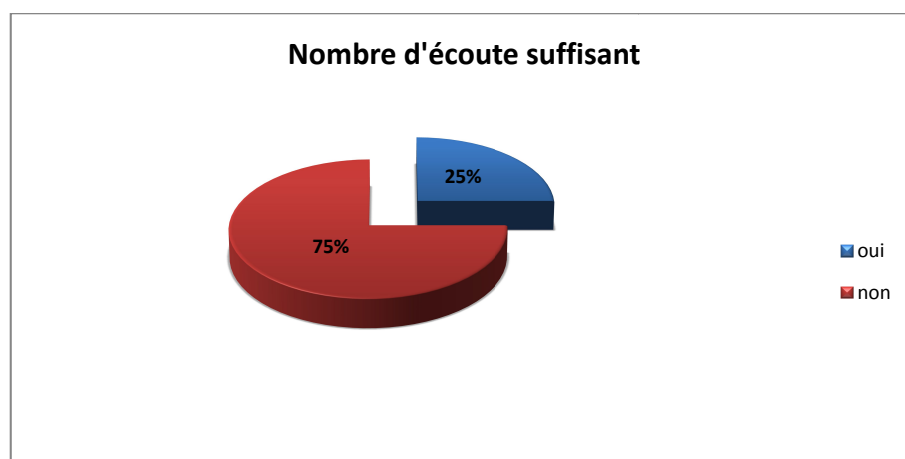


Figure 49: Nombre d'écoute suffisant

Le graphique représenté sous forme de secteurs éclatés en 3D (**figure 49**) ci-dessus nous montre l'évaluation du nombre d'écoute. Sachant que le projet d'écoute se fait en trois étapes comme il est recommandé par les didacticiens (Rost, 1990 ; Mendelsohn, 1994, cité dans Cornaire, 1998, p 159) qui proposent trois étapes importantes dans lesquelles l'enseignant effectue des tâches précises : la préécoute, l'écoute et après l'écoute.

Cependant, un nombre réduit des étudiants, environ 25 % de l'échantillon affirme que le nombre d'écoute est suffisant pour comprendre globalement le document oral et répondre aux questions de compréhension. 75 % disent que le nombre d'écoute est insuffisant ; ils ont besoin de plus de trois écoutes pour appréhender le texte en particulier quand il s'agit des textes scientifiques comme les documentaires car ils comportent un vocabulaire spécifique. De même, ils justifient leurs réponses par la longueur de certains documents, et qui se passent à une vitesse rapide. Ce qui les empêche à prendre suffisamment de notes, se concentrer, stocker et mémoriser des informations dans la mémoire.

Question 4 : Etes-vous souvent attentif pendant l'écoute ?

Oui

Non

Si non pourquoi?

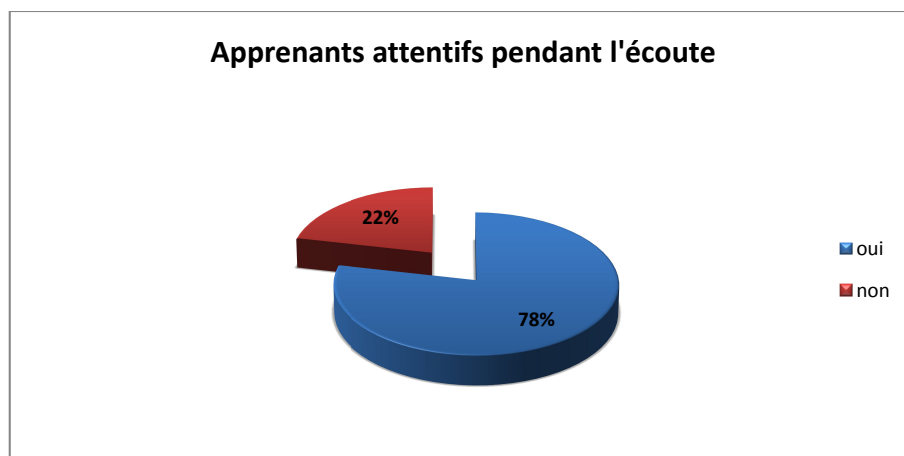


Figure 50: Apprenants attentifs pendant l'écoute

Le graphique représenté sous forme de secteurs éclatés en 3D (**figure 50**) ci-dessus nous montre le degré d'attention qu'apportent les étudiants aux documents oraux qu'ils écoutent ou regardent. Nous remarquons que 78 % trouvent un intérêt ; c'est pourquoi, ils prêtent attention au document. Nous rejoignons Narcy-Combes qui dit que « *la notion d'intérêt et celle de l'utilité sont au centre des motivations des individus lorsqu'il s'agit d'accorder de l'attention à un message* ». (2005, p. 56)

Cependant, une minorité d'étudiants questionnés qui constituent 22 % de l'échantillon affirment qu'ils n'arrivent pas à se concentrer et à être attentifs durant l'écoute. Ils justifient cela par le contenu, la durée de l'enregistrement, le bruit de fond surtout la musique qui les perturbe et la qualité du son qui n'est pas perceptible pour eux.

Question 5 : Pensez-vous que plus vous écoutez des documents oraux, plus vous améliorez votre expression orale ?

Oui

Non

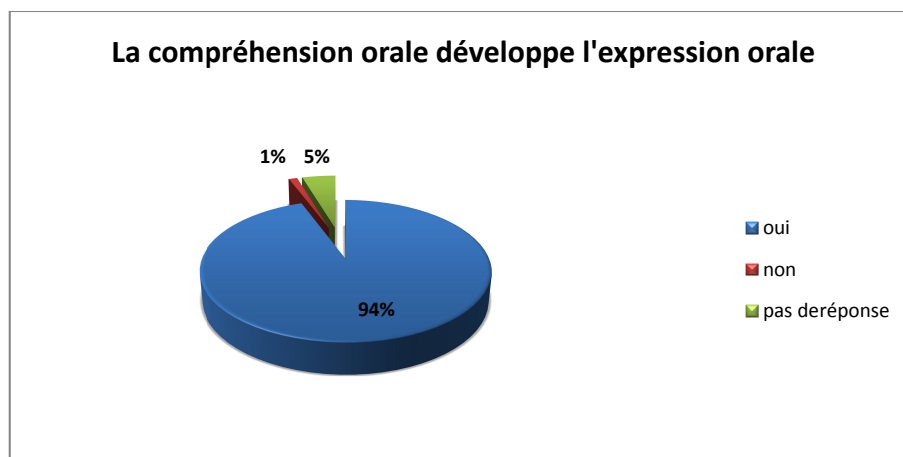


Figure 51: La compréhension orale développe l'expression orale

Les résultats qui figurent dans le graphique représenté sous forme de secteurs éclatés en 3D (**figure 51**) ci-dessus ont pour but de montrer si une pratique suffisante de la compréhension orale peut développer l'expression orale des étudiants ; les amener à reconnaître les différentes formes de l'oral et prendre la parole sans hésitation. « *Les neurosciences nous montrent qu'en développant la compréhension, on améliore du même coup la production. C'est donc sur la compréhension qu'il convient d'insister, c'est-à-dire sur la capacité à : inférer ou prédire le thème ; dégager l'idée générale ; repérer des informations spécifiques...* ». (Narcy-Combes, 2005, p. 56).

Il apparaît clairement que 94 % affirment que l'entraînement à la compréhension orale est nécessaire pour développer leur compétence de production orale du moment qu'ils auront l'occasion de découvrir les différents discours leur permettant de s'engager dans une communication orale (un débat, un exposé, ...). Par ailleurs, très peu d'étudiants, environ 1 % qui ne voient pas que le développement de la compétence langagière orale se passe d'abord par l'éducation de l'oreille. Enfin, 5 % d'étudiants ne donnent pas de réponse.

3.2. Les documents oraux utilisés en classe

Pour voir l'effet des documents oraux (audio et audiovisuel) utilisés en classe sur la compréhension orale, nous avons posé cinq questions (de 6 à 10) que nous analyserons en bas :

Question 6 : Quels documents préférez-vous ?

Choisissez la ou les cases correspondantes :

Audio

Audio-visuel

Documents lus par l'enseignant

Les 3 types de documents

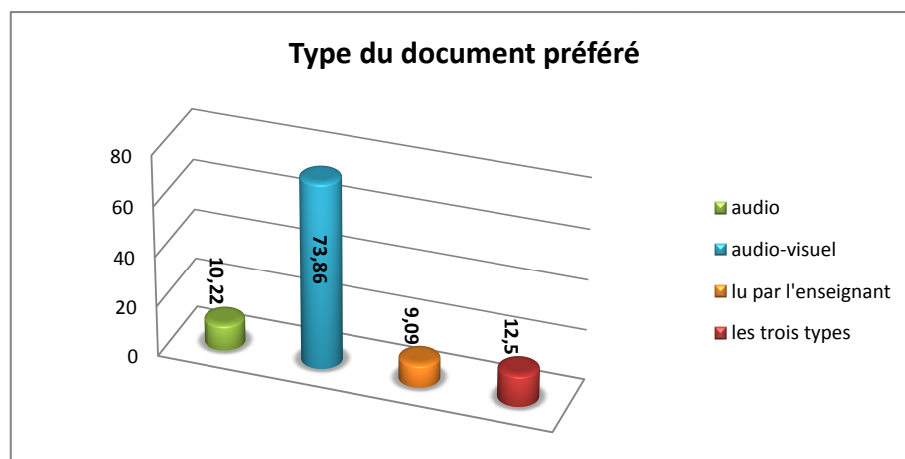


Figure 52: Type du document préféré

Les résultats qui figurent dans le graphique représenté sous forme d'histogramme groupé à forme cylindrique (**figure 52**) ci-dessus indiquent le type du document oral que les étudiants préfèrent écouter en travaillant l'activité de compréhension orale. En effet, 73,86 % d'étudiants choisissent le document audiovisuel car il représente un élément fort de motivation dans la mesure où il combine l'image et le son. Ces aspects se complètent pour assurer l'accès au sens. L'image est attrayante, captivante et porteuse de sens ; on peut repérer des informations essentielles à partir de l'image sans avoir recours au son. Ainsi, nous rejoignons Herron et al (1995) qui ont montré « *qu'un contexte vidéo avait un effet sur la compréhension de l'oral* ». (Cité dans, Cornaire, 1998, p. 130)

Cependant, un pourcentage très réduit, environ 10,22 % d'étudiants préfèrent le document audio car ils pensent que l'image les empêche de suivre le document, et saisir les informations essentielles pour accomplir les tâches demandées. Par ailleurs, seulement 9,09 % d'étudiants qui sélectionnent les documents lus par l'enseignant du moment qu'ils se sont habitués à écouter la voix de l'enseignant qui a un rythme de parole un peu lent. Enfin, 12,50 % d'étudiants n'ont pas de problèmes ; ils se préparent toujours à la compréhension de n'importe quel document.

Question 7: Quels contenus vous motivent ?

Choisissez la ou les cases correspondantes :

Prévisions météo reportages chansons conversations radiophoniques
 conférences jeux radiophoniques poèmes spot publicitaire tables rondes
 radiophoniques récits de vie textes littéraires oralisés émissions
 journal télévisé autres précisez.....

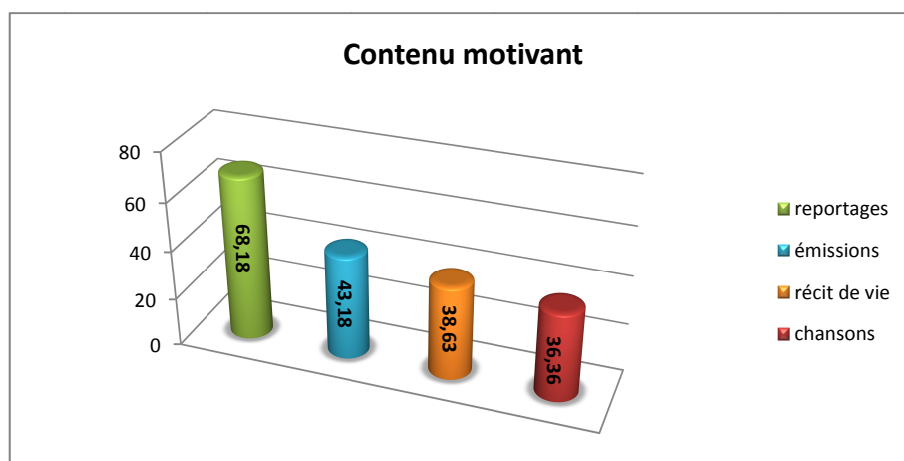


Figure 53: Le contenu motivant

Les résultats qui figurent dans le graphique représenté sous forme d'histogramme groupé à forme cylindrique (**figure 53**) ci-dessus indiquent le choix du contenu qui peut motiver les étudiants en écoutant les documents oraux pendant l'activité de compréhension orale. Comme il est indiqué dans la question 7 en haut, nous avons choisi treize types de contenu parmi plusieurs proposés par Puren, Bertocchini et Costanzo (2004). Mais, nous avons mis l'accent sur les résultats des quatre premiers types choisis par les étudiants. Sachant que pour cette question, les étudiants interrogés avaient la liberté de cocher une ou plusieurs cases. À cet égard, nous remarquons que le contenu présenté à partir des reportages est beaucoup plus privilégié par les étudiants

car nous avons enregistré un pourcentage de 68,18 %. Cela nous permet d'approuver les résultats des tests de compréhension orale que nous avons déjà présentés et analysés plus haut.

En outre, nous avons pu classer les émissions de radio ou de télévision dans le deuxième rang car nous avons obtenu un pourcentage égal à 43,18 %. Cela est dû peut-être à la longueur du document car ce genre dépasse généralement les trente minutes et l'évaluateur aura besoin de travailler le document en plusieurs séquences ; ce qui va déconcentrer les étudiants. Enfin, nous avons noté des résultats approximatifs pour le récit de vie 38,63 % et les chansons 36,36 %. Comme il confirme Cichon (2006), la chanson est un moyen qui permet de développer le processus d'écoute chez les apprenants de langue étrangère.

Question 8 : Préférez-vous un débit :

Lent

Moyen

Rapide

Pourquoi ?.....

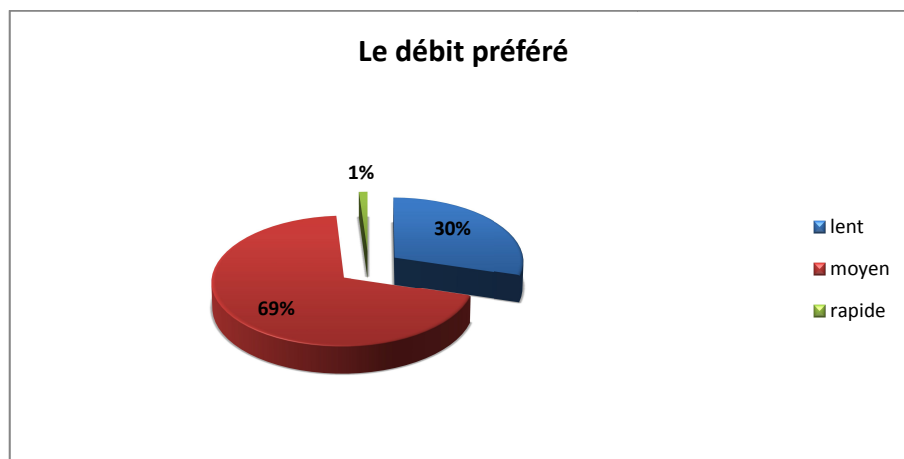


Figure 54: Le débit préféré

Le graphique représenté sous forme de secteurs éclatés en 3D (**figure 54**) ci-dessus indique l'appréciation des étudiants quant au débit. Nous remarquons que 69 % des étudiants interrogés préfèrent un débit moyen car il leur permet de prendre des notes, saisir les informations essentielles. La perception auditive sera plus facile avec des documents qui se passent à une vitesse normale. Cependant, 30 % d'étudiants choisissent un débit lent pour mieux comprendre, retenir toutes les informations

demandées sans difficulté. Certains didacticiens, comme Rader (1990) recommande de ne pas choisir des documents oraux dont le débit est très lent pour que les apprenants ne s'ennuient pas. Elle justifie les résultats de sa recherche par le fait que « *les sujets n'avaient pas été suffisamment exposés à des activités d'écoute [...]. Néanmoins, elle recommande aux enseignants de ne pas ralentir leur débit lorsqu'ils s'adressent à leurs élèves, mais de continuer de leur parler à une vitesse normale* ». (Cornaire, 1998, p. 105-106). Enfin, pour 1 % de l'échantillon, un débit rapide ne pose pas de problème d'écoute.

Question 9 : Préférez-vous des documents faisant partie de :

L'oral spontané

Écrit oralisé

Les deux

Pourquoi?.....

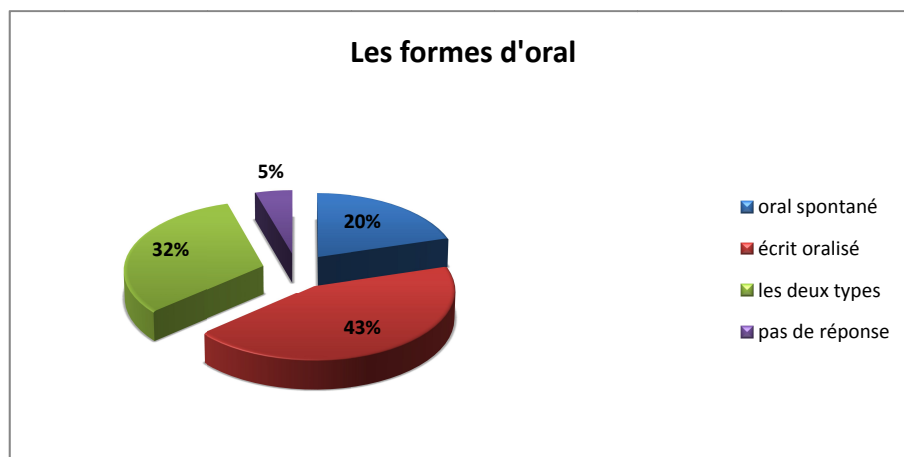


Figure 55: Les formes d'oral

Le graphique représenté sous forme de secteurs éclatés en 3D (**figure 55**) ci-dessus indique le type de l'oral que les étudiants préfèrent écouter dans une activité de compréhension orale. En effet, 43 % des étudiants interrogés choisissent des documents faisant partie de l'écrit oralisé car il s'agit d'un discours structuré, soigné et préparé ; ce qui leur permet de mieux comprendre le document. En outre, 20 % des étudiants privilégient l'oral spontané parce que c'est le mode de réalisation de l'oral le plus naturel. Plus ils écoutent des documents de ce type, plus ils améliorent leur expression orale. Par ailleurs, 32 % des étudiants questionnés affirment qu'ils sont capables

d'écouter et saisir le sens à partir de n'importe quelle forme de l'oral ; cela ne leur pose pas de problème. Enfin, 5 % des étudiants abandonnent définitivement la question.

Question 10 : Préférez-vous un registre de langue :

Soutenu

Familier

Courant

Pourquoi ?.....

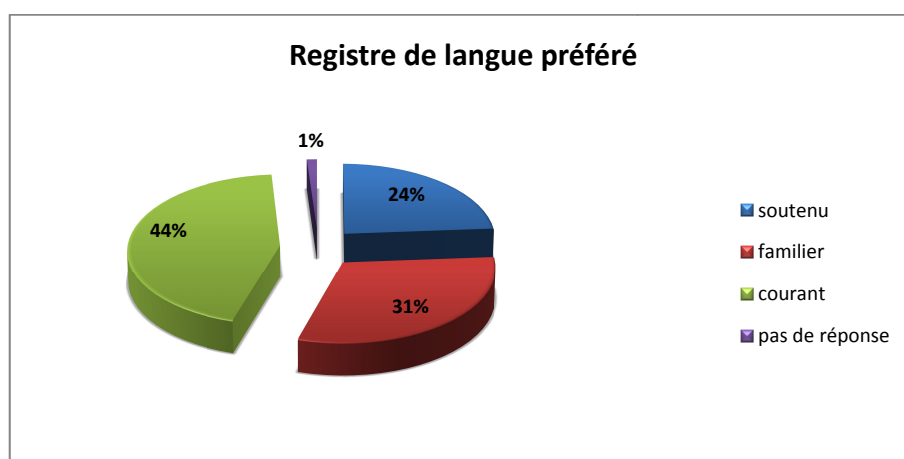


Figure 56: Registre de langue préféré

Les résultats qui figurent dans le graphique représenté sous forme de secteurs éclatés en 3D (**figure 56**) ci-dessus indiquent le choix du registre de langue. En faisant l'addition des résultats concernant les registres de langue "familier" et "courant", on obtiendra un taux de réussite égal à 75 %. Les étudiants se familiarisent beaucoup avec ces registres car ils sont faciles à comprendre. Dans ce sens, nous rejoignons Shohamy et Inbar (1991) qui montrent que « *le bulletin de nouvelles, qui s'éloignait le plus souvent de la langue parlée, avait été le plus difficile à comprendre suivi de l'exposé et de la conversation* ». (Cornaire, 1998, p. 126). En revanche, nous avons noté seulement 24 % d'étudiants qui choisissent le registre de langue soutenu, c'est-à-dire une langue standard, et cela dans le but d'améliorer leur niveau de langue.

3.3. Les activités de compréhension orale

En ce qui concerne les activités de compréhension orale, nous avons proposé une question pour vérifier si les exercices sont accessibles.

Question 11 : Pensez-vous que les types d'exercices proposés en compréhension orale vous facilitent l'accès au sens à partir d'un document sonore ?

Oui

Non

Pourquoi ?.....

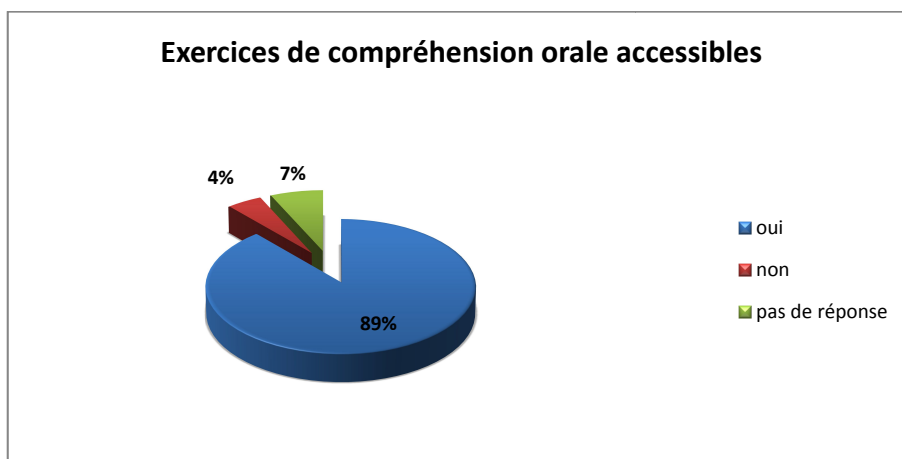


Figure 57: Exercices de compréhension orale accessibles

Le graphique représenté sous forme de secteurs éclatés en 3D (**figure 57**) ci-dessus indique le degré d'appréciation des exercices proposés en vue de contrôler la compréhension orale. Il apparaît clairement que 89 % d'étudiants affirment que les types d'exercices sont accessibles, en particulier les questionnaires à choix multiple. Ce genre d'exercices correspond à tous les niveaux et constitue une véritable aide pour les apprenants du moment qu'il sert à guider leur écoute. Il s'agit de faire un choix parmi plusieurs propositions. En outre, nous avons pu enregistrer seulement 4 % d'étudiants interrogés qui rencontrent des problèmes lors de l'exécution des tâches en écoutant des documents oraux. Cependant, cette catégorie n'a pas présenté des raisons justificatives. Enfin, 7 % d'étudiants ne donnent pas de réponse.

3.4. Les difficultés de compréhension orale

En dernier lieu, nous avons posé deux questions dans le but de savoir les difficultés que rencontrent généralement les étudiants dans une activité de compréhension orale.

Question 12 : Comprenez-vous les français natifs ?

Je comprends bien leur discours

Je comprends un peu leur discours

Je ne comprends rien

Pourquoi ?.....

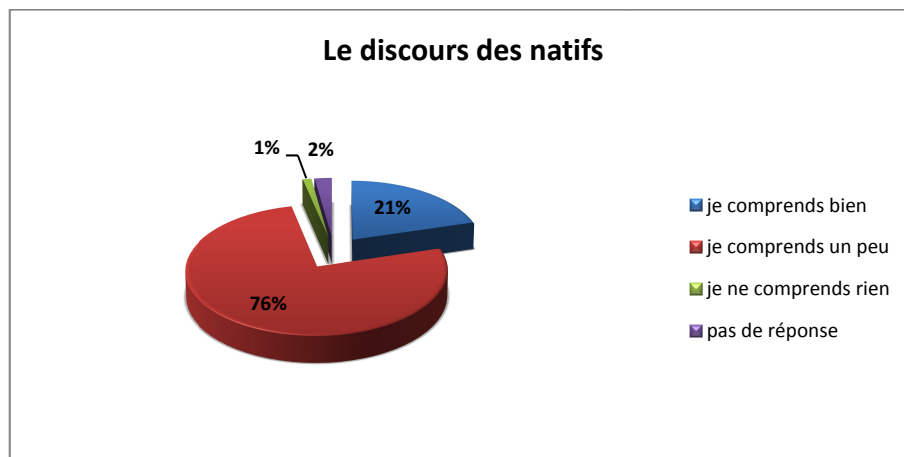


Figure 58: Le discours des natifs

Le graphique représenté sous forme de secteurs éclatés en 3D (**figure 58**) ci-dessus indique le degré d'appréciation du discours des natifs. En effet, 76 % d'étudiants interrogés affirment qu'ils comprennent un peu leur discours car il leur semble un peu difficile (rythme de parole rapide, intonation et prononciation, etc.). En outre, nous avons enregistré un pourcentage de 21 % d'étudiants qui trouvent que le discours des français natifs est facile à comprendre et ils n'éprouvent pas de difficultés. Enfin, très rares sont les étudiants qui déclarent qu'ils ne comprennent rien du discours des natifs ; c'est environ 1 % de l'échantillon car ce sont des étudiants préparant une licence de français et se familiarisent avec la langue.

Question 13 : Qu'est ce qui empêche généralement votre compréhension ?

Vocabulaire

Présence de bruit de fond

Accent du locuteur

Autres

Précisez.....

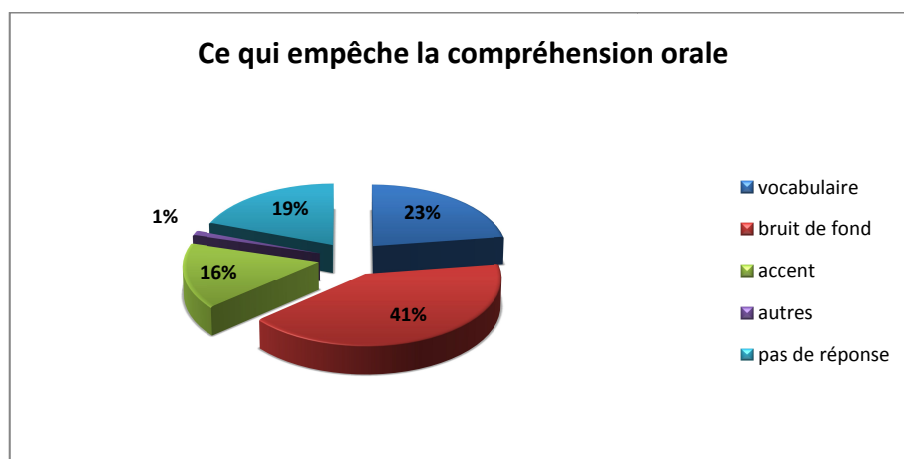


Figure 59: Ce qui empêche la compréhension

Les résultats synthétisés dans le graphique représenté sous forme de secteurs éclatés en 3D (**figure 59**) ci-dessus indiquent quelques éléments qui peuvent empêcher l'accès au sens à partir d'un document oral. Il apparaît clairement que 41 % d'étudiants interrogés se plaignent du bruit de fond. 23 % d'étudiants trouvent que le vocabulaire dans certains documents (documentaire) est difficile à comprendre ; ce qui leur fait obstacle dans le traitement de quelques détails de compréhension. Enfin, 16 % d'étudiants affirment que l'accent des locuteurs est difficile à appréhender. Par ailleurs, 20 % de l'échantillon ne donne pas de réponse.

3.5. Application du test Khi^2

Pour vérifier la cohérence des réponses des étudiants interrogées et voir s'ils ont bien interprété chaque question qui leur a été posée ou s'ils ont répondu au hasard, nous avons appliqué le test Khi^2 . Il s'agit alors de mesurer l'écart entre les valeurs observées et les valeurs théoriques. Mais pour obtenir le Khi^2 , nous avons construit des tableaux de contingence ou ce que nous appelons des tableaux croisés car « *chaque variable (question) peut être croisée avec toutes les autres. [...] Le problème est de repérer les*

tableaux "intéressants" et les variables qui ont le plus d'effet ». (Berthier, 2010, p. 275). Enfin, le logiciel XLSTAT (version 2016) nous a permis d'appliquer le test Khi^2 .

Nous avons pu établir des relations entre certaines variables selon l'objectif de chacune: nombre d'écoute suffisant et apprenants attentifs pendant l'écoute ; apprenants attentifs pendant l'écoute et réalisation des exercices ; apprenants attentifs pendant l'écoute et développement de l'expression orale ; nature de la compréhension orale et discours du natif.

3.5.1. Relation entre les variables 3 et 4

Tableau de contingence :

	Nombre d'écoute suffisant		Apprenants attentifs pendant l'écoute	
Oui	22	25%	69	78,41%
Non	66	75%	19	21,59%
Total	88	100%	88	100%

Tableau 18: Tableau de contingence 1 (variables 3 & 4)

Test d'indépendance entre les lignes et les colonnes (Khi^2) :

Khi^2 (Valeur observée)	57,119
Khi^2 (Valeur critique)	3,841
DDL	1
p-value	< 0,0001
alpha	0,05

Interprétation du test :

H_0 : Les lignes et les colonnes du tableau sont indépendantes.

H_a : Il existe un lien entre les lignes et les colonnes du tableau.

Etant donné que la p-value calculée est inférieure au niveau de signification $\alpha=0,05$, on doit rejeter l'hypothèse nulle H_0 , et retenir l'hypothèse alternative H_a .

Le risque de rejeter l'hypothèse nulle H_0 alors qu'elle est vraie est inférieur à 0,01%.

Test d'indépendance entre les lignes et les colonnes (Khi^2 avec correction de continuité de Yates) :

Khi ² (Valeur observée)	55,000
Khi ² (Valeur critique)	3,841
DDL	1
p-value	< 0,0001
alpha	0,05

Interprétation du test :

H₀ : Les lignes et les colonnes du tableau sont indépendantes.

H_a : Il existe un lien entre les lignes et les colonnes du tableau.

Etant donné que la p-value calculée est inférieure au niveau de signification $\alpha=0,05$, on doit rejeter l'hypothèse nulle H₀, et retenir l'hypothèse alternative H_a.

Le risque de rejeter l'hypothèse nulle H₀ alors qu'elle est vraie est inférieur à 0,01%.

Khi² par case :

	nombre d'écoute suffisant	apprenants attentifs pendant l'écoute	Total
oui	13,793	13,793	27,586
non	14,767	14,767	29,533
Total	28,559	28,559	57,119

Résidus (Pearson) :

	nombre d'écoute suffisant	apprenants attentifs pendant l'écoute
oui	-3,714	3,714
non	3,843	-3,843

Résidus (Ajustés) :

	nombre d'écoute suffisant	apprenants attentifs pendant l'écoute
oui	-7,558	7,558
non	7,558	-7,558

Les valeurs affichées en gras sont significatives au seuil $\alpha=0,05$

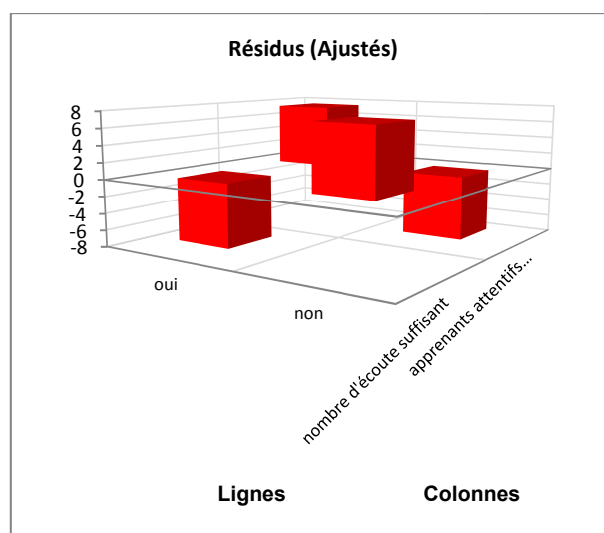


Figure 60: Résidus ajustés / tableau 16

3.5.2. Relation entre les variables 4 et 11

Tableau de contingence :

	Apprenants attentifs pendant l'écoute		Exercices de compréhension orale accessibles	
Oui	69	78,41%	78	88,64%
Non	19	21,59%	04	04,54%
Pas de réponse	0	0%	06	06,82%
Total	88	100%	88	100%

Tableau 19: Tableau de contingence 2 (variables 4 & 11)

Test d'indépendance entre les lignes et les colonnes (Khi^2) :

Khi^2 (Valeur observée)	18,572
Khi^2 (Valeur critique)	5,991
DDL	2
p-value	< 0,0001
alpha	0,05

Interprétation du test :

H_0 : Les lignes et les colonnes du tableau sont indépendantes.

H_a : Il existe un lien entre les lignes et les colonnes du tableau.

Etant donné que la p-value calculée est inférieure au niveau de signification $\alpha=0,05$, on doit rejeter l'hypothèse nulle H_0 , et retenir l'hypothèse alternative H_a .

Le risque de rejeter l'hypothèse nulle H_0 alors qu'elle est vraie est inférieur à 0,01%.

Khi² par case :

	Apprenants attentifs pendant l'écoute	Exercices de compréhension orale accessibles	Total
Oui	0,313	0,313	0,626
Non	5,563	5,563	11,125
Pas de réponse	3,410	3,410	6,820
Total	9,286	9,286	18,572

Résidus (Pearson) :

	Apprenants attentifs pendant l'écoute	Exercices de compréhension orale accessibles
Oui	-0,560	0,560
Non	2,359	-2,359
Pas de réponse	-1,847	1,847

Résidus (Ajustés) :

	Apprenants attentifs pendant l'écoute	Exercices de compréhension orale accessibles
Oui	-1,950	1,950
Non	3,577	-3,577
Pas de réponse	-2,657	2,657

Les valeurs affichées en gras sont significatives au seuil $\alpha=0,05$

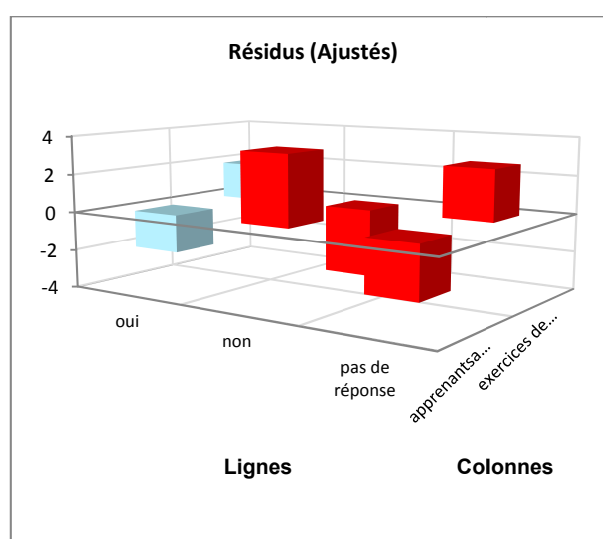


Figure 61: Résidus ajustés / tableau 17

3.5.3. Relation entre les variables 4 et 5

Tableau de contingence :

	Apprenants attentifs pendant l'écoute		développement de la production orale	
Oui	69	78,41%	83	94,32%
Non	19	21,59%	01	01,13%
Pas de réponse	0	0%	04	04,55%
Total	88	100%	88	100%

Tableau 20: Tableau de contingence 3 (variables 4 & 5)

Test d'indépendance entre les lignes et les colonnes (Khi²) :

Khi ² (Valeur observée)	24,440
Khi ² (Valeur critique)	5,991
DDL	2
p-value	< 0,0001
alpha	0,05

Interprétation du test :

H₀ : Les lignes et les colonnes du tableau sont indépendantes.

H_a : Il existe un lien entre les lignes et les colonnes du tableau.

Etant donné que la p-value calculée est inférieure au niveau de signification alpha=0,05, on doit rejeter l'hypothèse nulle H₀, et retenir l'hypothèse alternative H_a.

Le risque de rejeter l'hypothèse nulle H₀ alors qu'elle est vraie est inférieur à 0,01%.

Khi² par case :

	Apprenants attentifs pendant l'écoute	Développement de la production orale	Total
Oui	0,733	0,733	1,465
Non	9,212	9,212	18,425
Pas de réponse	2,275	2,275	4,550
Total	12,220	12,220	24,440

Résidus (Pearson) :

	Apprenants attentifs pendant l'écoute	Développement de la production orale
Oui	-0,856	0,856
Non	3,035	-3,035
Pas de réponse	-1,508	1,508

Résidus (Ajustés) :

	Apprenants attentifs pendant l'écoute	Développement de la production orale
Oui	-3,278	3,278
Non	4,559	-4,559
Pas de réponse	-2,158	2,158

Les valeurs affichées en gras sont significatives au seuil $\alpha=0,05$

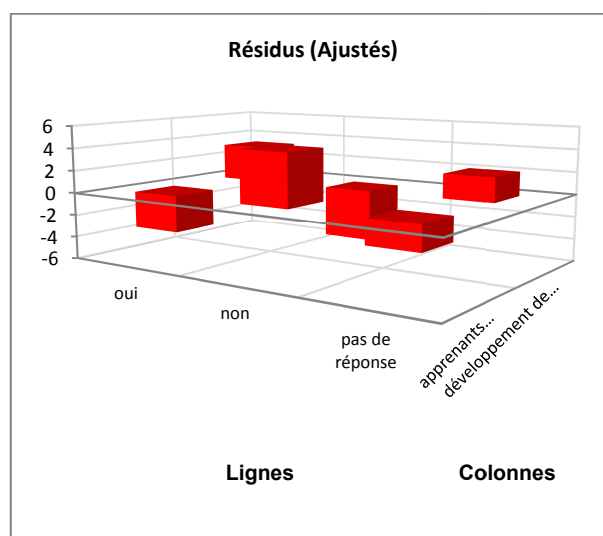


Figure 62: Résidus ajustés / tableau 18

3.5.4. Relation entre les variables 2 et 12

	La compréhension orale		Le discours des natifs	
Facile	11	12,50%	18	20,46%
Un peu difficile	72	81,82%	67	76,14%
Très difficile	05	05,68%	01	01,13%
Pas de réponse	0	0%	02	02,27%
Total	88	100%	88	100%

Tableau 21: Tableau de contingence 4 (variables 2 & 12)

Test d'indépendance entre les lignes et les colonnes (Khi²) :

Khi ² (Valeur observée)	7,437
Khi ² (Valeur critique)	7,815
DDL	3
p-value	0,059
alpha	0,05

Interprétation du test :

H₀ : Les lignes et les colonnes du tableau sont indépendantes.

H_a : Il existe un lien entre les lignes et les colonnes du tableau.

Etant donné que la p-value calculée est supérieure au niveau de signification seuil alpha=0,05, on ne peut pas rejeter l'hypothèse nulle H₀.

Le risque de rejeter l'hypothèse nulle H₀ alors qu'elle est vraie est de 5,92%.

Khi² par case :

	La compréhension orale	Le discours des natifs	Total
Facile	0,961	0,961	1,922
Un peu difficile	0,102	0,102	0,204
Très difficile	1,520	1,520	3,040
Pas de réponse	1,135	1,135	2,270
Total	3,718	3,718	7,437

Résidus (Pearson) :

	La compréhension orale	Le discours des natifs
Facile	-0,980	0,980
Un peu difficile	0,320	-0,320
Très difficile	1,233	-1,233
Pas de réponse	-1,065	1,065

Résidus (Ajustés) :

	La compréhension orale	Le discours des natifs
Facile	-1,517	1,517
Un peu difficile	0,986	-0,986
Très difficile	1,774	-1,774
Pas de réponse	-1,515	1,515

Les valeurs affichées en gras sont significatives au seuil alpha=0,05

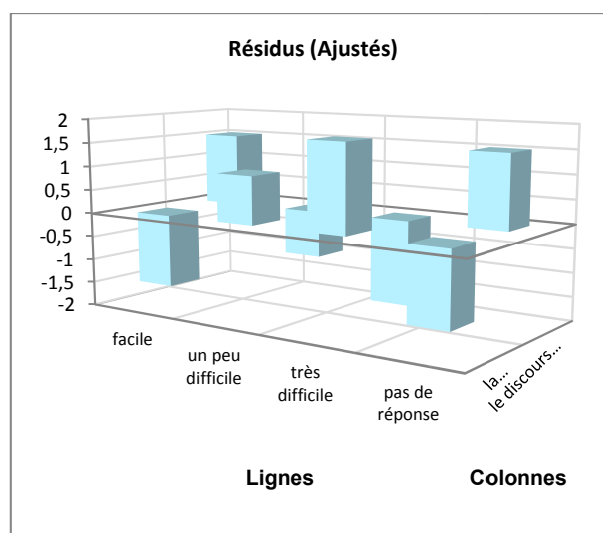


Figure 63: Résidus ajustés / tableau 19

4. Bilan de la première étude

En conclusion, nous pouvons résumer les résultats de la première étude expérimentale en relation avec la pratique de la compréhension orale dans le tronc-commun de la licence de français à l'université de Tiaret comme exemple représentatif de l'enseignement supérieur dans les éléments ci-dessous :

- En se référant au Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECR), nous pouvons dire que la plupart des étudiants ont le niveau **B1** en matière de réception des textes oraux. Ils sont capables de saisir l'essentiel à partir de documents sonores ou audiovisuels traitant des sujets qui leur sont familiers, se caractérisant aussi par des traits linguistiques proches de la langue parlée.
- La compréhension orale est une activité qui fait appel au processus cognitif. Au moment de l'écoute, les participants sont souvent attentifs, ils montrent leur intérêt et construisent le sens en adoptant différentes stratégies d'apprentissage comme la prise de notes, la mémorisation, la déduction, la synthèse, etc.
- D'après les tests effectués en classe et les résultats du premier questionnaire, nous pouvons confirmer que les participants se trouvent motivés en écoutant des documents auxquels est associée une image animée tels que les reportages et les documentaires. De même, les documents faisant partie de l'écrit oralisé ne leur

posent pas de problème car ils se caractérisent par un débit lent, un rythme de parole régulier, une langue structurée et soignée.

- Les exercices de compréhension orale notamment les questions fermées (QCM, vrai / faux, oui / non) facilitent le contrôle de la compréhension orale ; ils guident les participants en mettant à leur disposition plusieurs propositions parmi lesquelles ils choisissent la bonne réponse. En outre, le passage de l'écoute globale à l'écoute sélective et analytique demeure nécessaire car il ne s'agit pas de faire comprendre le document sonore mot à mot mais plutôt de saisir le sens global. C'est pourquoi, les exercices qui ont été proposés se réalisent progressivement en allant du plus simple au plus complexe.

Conclusion partielle du chapitre V

Ainsi, nous avons présenté dans le cinquième chapitre les résultats de la première étude. Nous avons analysé les tests diagnostiques de compréhension orale. Ensuite, nous avons fait une analyse du contenu, c'est-à-dire les documents audio et audiovisuels proposés pour les séances de compréhension orale. En outre, nous avons étudié le degré de réussite des participants dans les tests de compréhension orale. De plus, nous avons présenté et interprété les résultats de l'enquête par questionnaire que nous avons faite auprès un échantillon composé de 88 étudiants parmi lesquels ceux qui font partie de notre groupe expérimental. Et cela dans le but de confronter leurs réponses avec les résultats des tests déjà exécutés. Enfin, nous avons dressé un bilan de la première étude expérimentale.

Dans le chapitre VI qui suit, nous présenterons les résultats de la deuxième étude expérimentale qui concerne la pratique de la production / interaction orale en classe du FLE. Nous allons faire l'analyse des différentes activités orales que nous avons travaillées avec les étudiants du tronc-commun de la licence de français ainsi que les résultats du deuxième questionnaire.

CHAPITRE VI

La pratique de la production / interaction orale

Chapitre VI : La pratique de la production / interaction orale

Dans ce dernier chapitre, nous allons procéder d'abord par l'analyse des activités de production / interaction orale. Pour ce faire, nous avons adopté la méthode quantitative / qualitative pour étudier les activités langagières. Ensuite, nous présenterons et interpréterons les résultats que nous avons obtenus à partir du 2^{ème} questionnaire. Enfin, nous allons dresser un bilan de la deuxième étude expérimentale.

1. Analyse des activités de production / interaction orale

En ce qui concerne les activités de production / interaction orale auxquelles les étudiants de 2^{ème} année LMD ont été soumis pendant plusieurs mois, nous aimerions souligner que nous allons les analyser selon leur typologie, c'est-à-dire les activités d'interaction et les activités de production et non pas en fonction de l'ordre de leur réalisation¹ comme nous l'avons décrit dans le chapitre IV. Du moment que nous avons choisi trois types d'activités différents, nous avons élaboré des séquences didactiques qui s'inscrivent dans des unités didactiques comme il est indiqué dans le **tableau 22** ci-dessous :

Unités didactiques	Séquences didactiques	Type de l'activité	Thème de l'activité	Disposition de la classe	Objectifs
Unité 1 Le débat	Séquence 1	Production / interaction	Le travail des enfants	Table ronde	<ul style="list-style-type: none"> - Présenter une opinion. - Etayer les opinions avec les arguments. - Illustrer à l'aide d'exemples - Réfuter en utilisant les outils linguistiques
	Séquence 2	Production / interaction	L'immigration illégale		
	Séquence 3	Production / interaction	La lecture électronique		
Unité 2 Le débat	Séquence 1	Production / interaction	Les femmes dans des métiers d'hommes	Table ronde	
	Séquence 2	Production / interaction	La valeur de l'argent		

¹Revoir tableau 13 : synopsis de séances de production / interaction orale, chapitre IV, p 155

	Séquence 3	Production / interaction	Les réseaux sociaux		appropriés. - Soutenir l'opinion de l'autre. - Exprimer la subjectivité
Unité 3 L'activité théâtrale	Séquence 1	Interaction (simulation projective)	Pause-café à l'hôpital	Demi-cercle	- S'identifier à un personnage. - Manipuler la voix (intonation, débit) et le corps (gestes, postures, mouvements). - Utiliser l'espace classe. - Représenter la situation.
	Séquence 2	Interaction (jeu de rôle)	À l'unisson		
	Séquence 3	Interaction (jeu de rôle)	La vie d'Albert Einstein		
Unité 4 L'exposé oral	Séquence 1	Production orale	La préservation de l'environnement	Demi-cercle	- Prendre la parole devant le public. - Planifier l'exposé. - Articuler les différentes parties. - Utiliser les procédés de l'explication. - Reformuler et utiliser différentes manières d'introduire une reformulation.
	Séquence 2	Production orale	Les traditions algériennes		
	Séquence 3	Production orale	Le cinéma algérien		

Tableau 22: Organisation des activités en unités / séquences

Une analyse quantitative semble nécessaire avant de faire l'analyse qualitative des activités orales. Elle porte principalement sur la fréquence de prise de parole chez les participants notamment l'activité de débat qui exige l'engagement d'un bon nombre d'étudiants dans la communication orale et l'activité théâtrale qui se fonde sur la distribution des rôles à jouer par les apprenants devant le groupe classe. Nous rappelons que le choix des activités à analyser a été fait en fonction de la thématique abordée et la qualité de leur enregistrement. C'est pourquoi, nous avons sélectionné six débats et trois activités théâtrales.

Il est à retenir que les activités de débat relèvent tantôt de l'oral improvisé, tantôt de l'oral préparé, et que leur réalisation a impliqué l'exécution de différentes tâches et actes de paroles : donner et défendre un point de vue, étayer son argumentation par des exemples, réfuter un argument en utilisant les outils linguistiques appropriés, etc.

1.1. Le débat

Pour faire l'analyse des débats effectués en classe de FLE, nous étudierons d'abord l'alternance des tours de parole et l'étude de l'interactivité. Ensuite, nous tenterons de relever les marques langagières de l'argumentation. Pour ce faire, nous nous baserons sur le logiciel Hyperbase qui nous aide à représenter graphiquement les résultats. Nous verrons aussi la spontanéité chez les participants et le recours à la langue maternelle. Et enfin, nous analyserons les stratégies de communication orale.

1.1.1. L'alternance des tours de parole dans le débat

1.1.1.1. Fréquence de prise de parole dans le débat 1 : « Le travail des enfants »

Le débat 1 « Le travail des enfants » a duré 11mn et 32s, nous avons enregistré la participation de 9 étudiants répartis en deux petits groupes : le groupe A constitué de trois participants qui défendent la thèse « pour le travail des enfants » et le groupe B constitué de six participants qui défendent la thèse « contre le travail des enfants ». En outre, nous avons noté les tours de parole de l'enseignante (E) qui a joué le rôle d'animatrice et les énoncés inaudibles des participants qui parlent tous à la fois (L0). Le **tableau 23** ci-dessous montre la fréquence de prise de parole dans le débat 1 :

Participants Tours de parole	Participants											Total
	E	L0	L1	L2	L3	L4	L5	L6	L7	L8	L9	
Nombre	60	2	9	17	5	14	7	6	4	2	3	129
Pourcentage	46,51%	1,55%	6,97%	13,18%	3,87%	10,86%	5,43%	4,66%	3,10%	1,55%	2,32%	100%
Total	62		67									Total

Tableau 23: Fréquence de prise de parole dans le débat 1

Commentaire :

Sur un total de 129 tours de parole, les étudiants participants à ce débat partagent la parole 67 fois. Nous avons remarqué que certains locuteurs monopolisent la parole (L2 et L4) ; d'autres locuteurs (L1, L5, L6) s'engagent quand même dans la communication et prennent position par rapport à la thématique abordée. Cependant, le nombre de tours de parole des locuteurs (L3, L7, L8, L9) est au-dessous de la moyenne.

Il importe de noter que nous avons écarté de l'analyse les tours de parole des étudiants (L0) car il s'agit parfois des rires et même les tours de parole de l'enseignante (E) dont la plupart sont des interjections simples et de brefs énoncés qui ont pour but d'organiser le débat et donner la parole aux participants.

1.1.1.2. Fréquence de prise de parole dans le débat 2 : « L'immigration illégale »

Le débat 2 qui a pour thématique « L'immigration illégale », a duré 9 mn. Le nombre total des participants est 8 étudiants qui ont composé deux petits groupes. Le groupe A constitué de quatre étudiantes, a choisi de défendre la thèse « pour l'immigration illégale » et le groupe B constitué d'un étudiant et cinq étudiantes parmi lesquelles une qui n'a pas pris la parole. **Le tableau 24** ci-dessous indique le nombre de tours de parole prises par chaque participant :

Participants Tours de parole	E	L0	L1	L2	L3	L4	L5	L6	L7	L8	Total
Nombre	35	5	7	14	11	18	7	4	2	4	107
pourcentage	32,71%	4,67%	6,54%	13,09%	10,28%	16,82%	6,54%	3,74%	1,87%	3,74%	100%
Total	40		67								Total

Tableau 24: Fréquence de prise de parole dans le débat 2

Commentaire :

Comme dans le premier débat, les participants ont pris la parole 67 fois sur un total de 107 tours de parole que nous avons enregistrés. La locutrice (L4), qui fait partie du groupe A, semble très compétente du moment qu'elle a pris la parole 18 fois par rapport au reste. De même, nous ne pouvons pas négliger le rôle important de certains locuteurs (L1, L2, L3 et L5) qui ont participé davantage au débat. Cependant, nous avons remarqué que les locuteurs (L6, L7 et L8) se classent les derniers, vu le nombre de tours de parole qui est très réduit.

1.1.1.3. Fréquence de prise de parole dans le débat 3 : « La lecture électronique »

Pour le débat 3 qui a duré 6 mn et 48s, les étudiants ont choisi de débattre un thème sur « la lecture électronique ». À cet effet, nous rappelons que tous les thèmes traités en production / interaction orale ont été proposés par les étudiants de la classe et négociés avec l'enseignante. C'est pourquoi, ils ont choisi des thèmes d'actualité qui suscitent leur intérêt comme la technologie et la société.

Le nombre total des étudiants qui ont participé à ce débat est 8 étudiants. Ils ont formé deux petits groupes antagonistes. Le groupe A constitué de trois étudiants qui développent la thèse « pour la lecture électronique » et le groupe B constitué de cinq étudiantes qui défendent l'idée « contre la lecture électronique ». Le **tableau 25** ci-dessous indique la fréquence de tours de parole des participants :

Participants Tours de parole	E	L0	L1	L2	L3	L4	L5	L6	L7	L8	Total
Nombre	26	3	7	18	3	11	5	3	1	1	78
pourcentage	33,33%	3,85%	8,97%	23,08%	3,85%	14,10%	6,41%	3,85%	1,28%	1,28%	100%
Total	29		49							Total	

Tableau 25: Fréquence de prise de parole dans le débat 3

Commentaire :

Sur un total de 78 tours de parole, les participants prennent la parole 49 fois. Il apparaît clairement que dans chaque groupe, il y a un participant qui monopolise la parole. Dans le groupe A, le locuteur (L2) a pris la parole 18 fois ; et dans le groupe B, la locutrice (L4) a pris la parole 11 fois par rapport au reste du groupe. Les locutrices (L7 et L8) ont été classées les dernières car elles ont participé 1 fois en formulant des énoncés très brefs soit pour illustrer l'idée prise de position à l'aide d'exemples (L7) soit pour montrer l'appartenance au groupe car (L8) n'a pas donné suffisamment d'explications :

51 L7 : la lecture électronique cause des ××× euh des ××× de santé //// euh trop de concentration provoque des + des maux de tête + des=yeux

56 L8 : la lecture doit + la lecture électronique doit=être courte

1.1.1.4. Fréquence de prise de parole dans le débat 4 : « Les femmes dans des métiers d'hommes »

Le débat 4 sur « les femmes dans des métiers d'hommes » a duré 7 mn et 50s. Il a été organisé suite à une activité de compréhension orale d'un reportage télévisé qui traitait de l'image de la femme dans des professions habituellement réservées aux hommes¹.

Le nombre total des étudiants qui ont participé à ce débat est 8 étudiants. Ils ont constitué deux groupes dont les avis sont contradictoires. Le groupe A composé de cinq étudiantes qui défendent la thèse « pour le travail des femmes dans des métiers d'hommes » et le groupe B constitué de trois étudiantes qui défendent la thèse « contre le travail des femmes dans des métiers d'hommes ». **Le tableau 26** ci-dessous indique la fréquence de prise de parole de chaque participante :

¹ Il s'agit d'un reportage intitulé « Des femmes dans des métiers masculins », diffusé par une chaîne française et disponible sur le site : < http://fr.ver-taal.com/jt_20101127_femmesmetiersmasculins.htm>.

Participants Tours de parole	E	L0	L1	L2	L3	L4	L5	L6	L7	L8	Total
Nombre	18	6	16	7	2	14	9	9	5	5	91
pourcentage	19,78%	6,60%	17,58%	7,69%	2,20%	15,39%	9,89%	9,89%	5,49%	5,49%	100%
Total	24		67							Total	

Tableau 26: Fréquence de prise de parole dans le débat 4

Commentaire :

Sur un total de 91 tours de parole, nous avons enregistré 67 tours de parole des étudiants impliqués dans l'activité, en écartant les paroles inaudibles des participants qui parlent tous à la fois (L0) et l'intervention de l'enseignante (E) qui a joué le rôle d'animatrice.

Il apparaît clairement que la plupart des interactants se sont engagés dans l'interaction orale. Certains ont pris l'initiative et ont monopolisé soit volontairement, soit involontairement, la parole (L1 et L4). Cependant, nous avons remarqué que la locutrice (L3) n'a pas pu intervenir comme les autres car elle a produit un énoncé simple, répété deux fois, ne permettant pas de développer l'idée :

12 L3 : il n'y a pas de travail d'homme et de travail de femmes +

13 E : il n'y a pas

14 L3 : il n'y a pas de euh travail d'homme et travail de femmes

1.1.1.5. Fréquence de prise de parole dans le débat 5 : « La valeur de l'argent »

Le débat 5 sur « la valeur de l'argent » a duré 4 mn et 28s. Il a été réalisé par cinq étudiants en constituant deux groupes ; le groupe A composé de quatre étudiantes contre le groupe d'adversaire qui ne contient qu'un seul étudiant. Cependant, nous avons enregistré la participation involontaire de deux autres étudiants. Au total, nous avons sept participants. Le **tableau 27** ci-dessous montre la fréquence de prise de parole de chaque participant :

Participants Tours de parole	E	L0	L1	L2	L3	L4	L5	L6	L7	Total
Nombre	6	2	2	23	1	3	13	1	4	55
pourcentage	10,91%	3,64%	3,64%	41,82%	1,82%	5,45%	23,63%	1,82%	7,27%	100%
Total	8		47							Total

Tableau 27: Fréquence de prise de parole dans le débat 5

Commentaire :

Cet échange nous a permis d'enregistrer 47 tours de parole sur un total de 55. Nous avons également remarqué que tout le groupe-classe s'intéresse au thème souvent débattu dans la vie réelle : chaque apprenant suit attentivement la réaction des autres par rapport au sujet; d'où la participation involontaire de certains étudiants (L4 et L7) pour atténuer le conflit.

Il apparaît nettement que certains locuteurs (L2 et L5) monopolisent la parole, prennent position par rapport aux autres participants qui ne prennent la parole qu'une fois ou deux fois. Le discours produit est simple, cohérent, caractérisé par des énoncés brefs dans la plupart des tours de parole :

42 L2 : il fait le bonheur

43 L5 : ah + non donc c'est pas le bonheur

44 L2 : il fait le bonheur

45 L7 : c'est pas le bonheur mais il peut

1.1.1.6. Fréquence de prise de parole dans le débat 6 : « Les réseaux sociaux »

Le dernier débat sur « les avantages et les inconvénients des réseaux sociaux » a duré 5mn et 5s. Il a été mené par un groupe de quatre étudiantes qui ont échangé leurs opinions sans les opposer. Cependant, nous avons enregistré les interventions de certains étudiants (L2, L4 et L5) qui ont prêté attention à la discussion de leurs

camarades directement impliqués dans le débat. Le **tableau 28** ci-dessous indique la fréquence de prise de parole des participants :

Participants Tours de parole	E	L0	L1	L2	L3	L4	L5	L6	L7	Total
Nombre	10	2	12	3	3	1	1	1	4	37
pourcentage	27,03%	5,41%	32,43%	8,11%	8,11%	2,70%	2,70%	2,70%	10,81%	100%
Total	12		25						Total	

Tableau 28: Fréquence de prise de parole dans le débat 6

Commentaire :

Sur un total de 37 tours de parole, nous avons enregistré 25 tours de parole des participants sans éliminer la participation involontaire des étudiants (L2, L4 et L5). Il apparaît clairement que la locutrice L1 monopolise la parole par rapport aux autres participants. Elle a ouvert la discussion et pris la parole 12 fois.

1.1.2. L'étude de l'interactivité dans le débat

Pour faire l'étude de l'interactivité dans le débat, nous nous sommes inspirée des travaux de Traverso (1999) qui porte sur l'analyse des conversations et celui de Leblanc (2002) qui met l'accent sur quelques indices qui permettent d'étudier l'engagement dans l'interactivité. Pour notre corpus, nous avons pu relever de façon globale les indices suivants : les interruptions, les chevauchements, les ratifications, les reformulations.

1.1.2.1. Les interruptions

Selon Kerbrat-Orecchioni, une interruption se produit « *chaque fois qu'un L2 prend la parole alors que L1 n'a pas fini son tour, on dira que L2 "interrompt" L1* ». (2006, p. 173). Dans notre corpus, nous avons remarqué la présence d'interruptions très courtes dans la plupart des cas, ce qui a permis aux interactants de prendre part à l'échange :

Exemple : débat 1 « Le travail des enfants »

*37 L4 : parce que généralement le travail des=enfants + est + dans le noir donc
++ ils bénéficient pas/*

38 E : pourquoi dans le noir

42 E : mais est-ce qu'il y a une loi qui sanctionne qui sanctionne/

43 L2 : il y a des=organisations ×

48 E : qui protège les=enfants/

49 L7 : les droits des=enfants

L'exemple ci-dessus montre clairement que les interruptions ont une valeur coopérative. Elles ont pour but d'assurer la continuité thématique. Dans les tours de parole présentés, le deuxième locuteur interrompt le premier locuteur soit pour demander des explications soit pour renforcer la parole d'autrui.

1.1.2.2. Les chevauchements

Pour les chevauchements, nous avons constaté qu'ils ont été produits involontairement. Les interactants prennent la parole en même temps, cela donne lieu à une négociation de tour :

Exemple : débat 2 « L'immigration illégale »

*31 L5 : quand tu pars + quand tu pars dans=un autre pays t'as pas tes droits +
tes + tu ne peux pas être libre (les bras croisés)*

*32 L4 : il y a des raisons qui poussent les gens à clandestiner + à faire euh des
démarches illégales*

*34 L4 : euh il y a des gens qu'ils=ont [ilzõ] des problèmes dans leur vie des
chômeurs ça + ça leur pousse à faire ces démarches à +*

35 L1 : × de : d'immigrer de cette façon + illégale

Les tours de parole que nous avons sélectionnés indiquent l'engagement des interactants dans la communication orale. Cela montre que les participants s'écoutent mutuellement et réagissent aux propos les uns des autres.

Par ailleurs, nous avons relevé des cas où les interruptions s'accompagnent de chevauchements généralement brefs. Ils se réalisent lorsque « *L2 s'empare de la parole alors que L1 continue à parler, et que rien ne permet de soupçonner l'apparition d'une place transitionnelle (aucun signal de fin de tour) : l'interruption ne peut être que délibérée* » (Kerbrat-Orecchioni, 2006, p. 174) :

Exemple : débat 1 « Le travail des enfants »

37 L4 : parce que généralement le travail des=enfants + est + dans le noir donc ++ ils bénéficient pas/

38 E : pourquoi dans le noir

Nous pouvons conclure que nous n'avons pas enregistré beaucoup de chevauchements dans tous les débats réalisés par les participants. En outre, nous avons remarqué que le nombre de chevauchements se réduit d'un débat à l'autre car l'enseignante a joué le rôle d'arbitre pour éviter la violation du discours. **Le tableau 29** ci-dessous donne un aperçu du nombre de chevauchements relevés dans les six activités de débat :

	Débat 1	Débat 2	Débat 3	Débat 4	Débat 5	Débat 6
Chevauchements	26	16	10	8	10	4

Tableau 29: Le nombre de chevauchements dans les débats

1.1.2.3. Les ratifications

La ratification a pour but d'assurer la continuité thématique. Il s'agit de produire un enchaînement sur le thème. « *On parle de ratification pour désigner l'acceptation du thème par les partenaires (...), elle peut aussi se réaliser selon les deux modes explicite ou implicite* ». (Traverso, 2007, p. 41). Nous pouvons citer l'exemple d'une ratification qui se produit entre les locuteurs de même avis :

Exemple : débat 5 « La valeur de l'argent »

25 L1 : oui : mais il faut travailler pour avoir de l'argent il faut pas rester les bras croisés

26 L2 : les bras croisés + la valeur + l'argent a une valeur mais avec des limites c'est-à-dire pas euh + pas faire n'importe quoi ou travailler les=interdits pour avoir de l'argent + on est contre cette idée

Dans l'exemple ci-dessus, nous avons relevé une ratification implicite car le locuteur (L2) produit un enchaînement sur un des thèmes contenu dans la proposition du locuteur (L1).

1.1.2.4. Les reformulations

Les reformulations des propos c'est un autre indice qui témoigne d'un engagement dans l'interaction. « Une reformulation peut être définie comme une reprise avec modification(s) de propos antérieurement tenus. (...) Les reformulations peuvent s'effectuer sur sa propre parole (auto-reformulations) ou sur celle du partenaire (hétéro-reformulations) ». (Vion, 2008, p. 219-221)

Pour une illustration, nous avons relevé des exemples des deux types de reformulations :

a) L'auto-reformulation

Le locuteur recourt à la reformulation pour mieux expliquer. Dans ce cas, il passe par le procédé d'explication le plus utilisé « c'est-à-dire » :

Exemple : débat 3 « La lecture électronique »

5 L2 : c'est pas obligé de lire sur le net + télécharger des livres sur + sur des supports électroniques

6 E : très bien

7 L1 : les sites électroniques et

8 E : soit euh +

9 L2 : les PDF

10 E : c'est + c'est-à-dire

11 L2 : c'est-à-dire avoir notre propre bibliothèque dans=un + dans=un portable ou dans=une tablette

Dans l'exemple ci-dessus, le locuteur (L2) a pris la parole 3 fois pour définir « la lecture électronique ». Dans l'énoncé (11), il a utilisé la forme la plus fréquente « *c'est-à-dire* » pour rendre l'énoncé (9) explicite. Il s'agit là d'une auto-régulation du contenu.

b) L'hétéro-reformulation

Dans le cas d'une hétéro-reformulation, le locuteur reprend la parole du partenaire pour en constituer une nouvelle intervention. Ce type montre que le locuteur se place dans une situation d'écoute, il interagit avec son interlocuteur.

Exemple : débat 1 « Le travail des enfants »

8 L2 : je suis contre le travail des=enfants parce que euh il a beaucoup d'inconvénients sur le côté physique et psychologique + et détruit leur culture

9 L3 : pourquoi il détruit la culture

10 E : hm comment ça + comment ça + il détruit la culture + comment

11 L2 : par exemple + de quitter l'école

12 E : hm

13 L2 : d'essayer de travailler +

14 L1 : mais c'est pas obligé de quitter l'école

15 L3 : ××× il peut étudier et travailler

Comme il apparaît dans l'exemple que nous avons cité, le locuteur (L3) a repris dans l'énoncé (9) une partie de l'intervention du locuteur (L2). De même, dans l'énoncé (14) le locuteur (L1) reformule les propos du locuteur (L2) produit dans l'énoncé (11). Ainsi, nous pouvons confirmer que la continuité thématique se réalise grâce aux différents types de reformulations.

1.1.3. Les marques langagières de l'argumentation dans le débat

Comme nous l'avons déjà vu théoriquement dans le chapitre 2, le débat est un genre de discours qui se fonde sur l'argumentation. La raison pour laquelle, nous avons tenté de relever les marques langagières suivantes :

1.1.3.1. L'expression de la subjectivité

Parmi les marques qui expriment la subjectivité, l'utilisation fréquente du pronom personnel « *je* » car il a été employé 66 fois dans tous les débats. Cela montre que les participants n'hésitent pas à exprimer leurs propres opinions. Ils s'impliquent directement dans l'interaction dans le but d'influencer l'autre :

Exemple : débat 6 « Les réseaux sociaux »

22 L7 : oui parce que je suis H vingt-quatre connectée euh pour moi c'est une perte de temps parce que je suis H vingt-quatre connectée + il prend tout mon temps

*24 L7 : (rire) --- j'ai + j'ai pas le temps d'être avec mes parents mes sœurs euh
××× avec mes=amis*

Le graphe ci-dessous montre statistiquement l'emploi du pronom personnel « *je* » dans les différents débats :

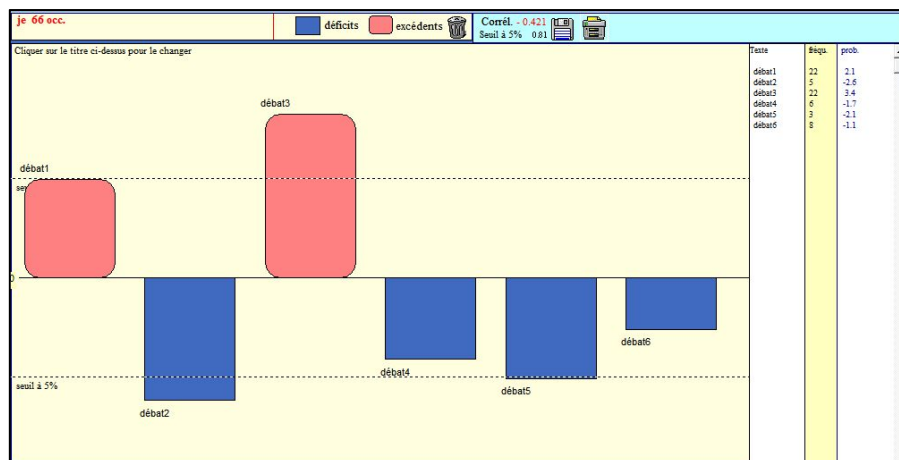


Figure 64: Fréquence de l'utilisation du pronom personnel "je"

Il apparaît clairement que le pronom personnel « *je* » a un emploi important dans le débat 1 et le débat 3, vu le nombre de fréquence qui est égal à 22 fois. Cependant, nous avons remarqué qu'il a un emploi déficitaire dans les autres débats car nous avons noté qu'il a été employé 5 fois dans le débat 2 ; 6 fois dans le débat 4 ; uniquement 3 fois dans le débat 5 et 8 fois dans le débat 6.

Par ailleurs, nous avons pu relever du corpus l'emploi du pronom personnel « *nous* » qui apparaît 10 fois. Nous pouvons expliquer cela par le fait que le locuteur qui s'engage dans la communication veut impliquer indirectement le groupe des participants car le thème d'échange suscite l'intérêt des gens que ce soit la lecture électronique, les femmes dans des métiers d'hommes, les réseaux sociaux, etc. :

Exemple : débat 3 « La lecture électronique »

37 L5 : bon + tout d'abord euh on ××× le livre parce que ××× il est toujours avec nous + là où on se déplace on le prend dans notre sac + moi je préfère l'ancienne méthode euh je lis dans un livre + on prend un crayon pour souligner euh pour euh pour euh

Le graphe ci-dessous montre statistiquement l'emploi du pronom personnel « *nous* » dans les différents débats :

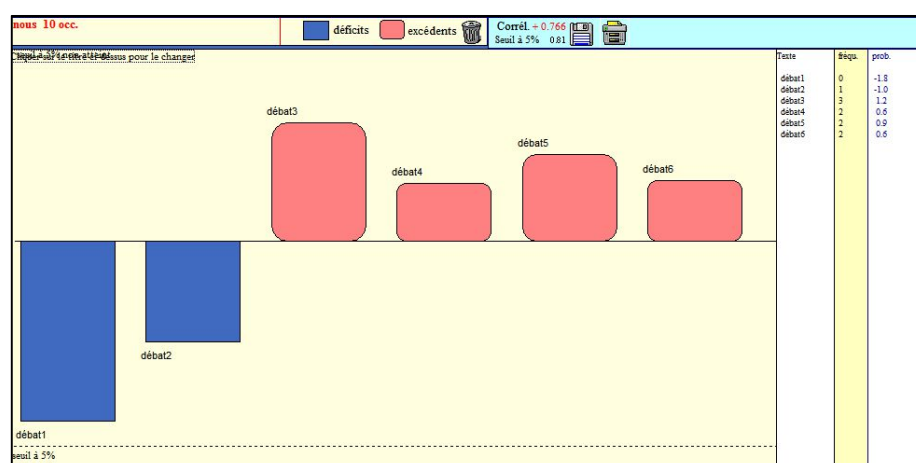


Figure 65: Fréquence de l'utilisation du pronom personnel "nous"

D'après les résultats qui apparaissent dans la **Figure 65**, nous avons remarqué que l'emploi du pronom personnel « *nous* » n'a eu pas beaucoup d'importance ; il est déficitaire dans les deux premiers débats car nous n'avons enregistré aucun emploi dans le débat « le travail des enfants » et il a été utilisé 1 fois dans le débat « l'immigration

illégale ». Par ailleurs, nous avons pu relever ce pronom successivement dans les débats 3, 4, 5 et 6. Cela est dû à la thématique abordée car elle pourrait toucher tous les individus de la société.

De même, nous avons observé une utilisation fréquente du pronom indéfini « on » car il a été utilisé 179 fois dans les débats réalisés par les étudiants. Cela signifie la spontanéité des participants car ils emploient ce pronom même dans le langage courant :

Exemple : débat 4 « Les femmes dans des métiers d'hommes »

2 L1 : on est pour le travail des femmes qui + dans des métiers euh masculins parce que: je + je vois que de nos jours ////

3 E : oui continuez

4 L1 : euh on est pour le travail des femmes dans des métiers masculins euh parce que de nos jours la femme euh s'est=imposée dans la société même euh elle s'est battue pour euh avoir une égalité avec l'homme ++ euh et notamment dans des métiers qui préservaient aux + aux=hommes on trouve parmi ces métiers on trouve des femmes qui occupent des euh + des postes classiquement réservés aux=hommes comme euh + Angela Merkel qui

Le graphe ci-dessous montre statistiquement l'emploi du pronom indéfini « on » dans les différents débats :

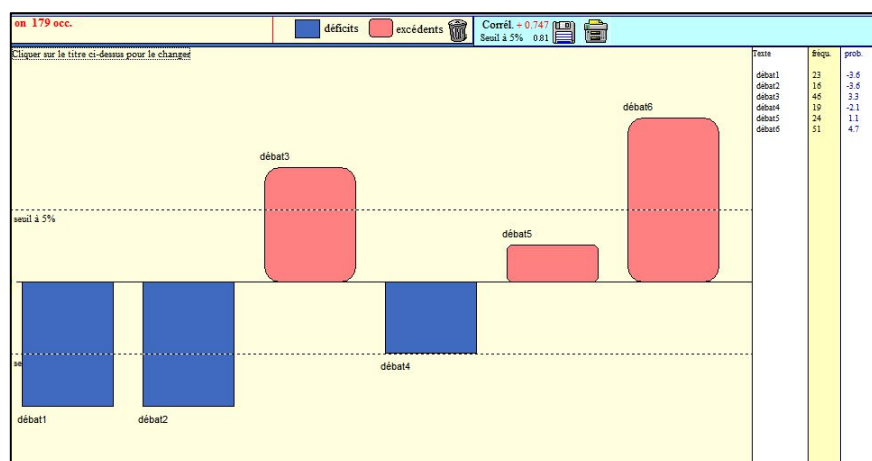


Figure 66: Fréquence de l'utilisation du pronom indéfini "on"

Il apparaît clairement que le pronom indéfini « on » a été utilisé excessivement dans le débat 6 car nous avons enregistré 51 occurrences. Son emploi est très important dans le débat 3 du moment que nous avons noté 46 occurrences. De même, il paraît important

dans le débat 5 car le nombre d'occurrences est égal à 24. Cependant, nous avons remarqué un emploi déficitaire dans les débats 1, 2 et 4.

Outre l'utilisation des pronoms personnels « *je* » et « *nous* » ainsi que le pronom indéfini « *on* », nous avons relevé l'adverbe « *personnellement* » employé uniquement 5 fois dans notre corpus. Il a pour valeur de marquer la subjectivité du locuteur :

Exemple : débat 3 « La lecture électronique »

*50 L6 : d'ailleurs beaucoup de personnes passent de longues journées derrière devant un écran + et euh + un écran de travail et je pense que ++ je pense que : ce soit distriant de prendre un livre dans les mains avant s'endormir + **personnellement** je serai(s) incapable de lire un livre ///*

Le graphe ci-dessous montre statistiquement l'emploi de l'adverbe « *personnellement* » dans les différents débats :

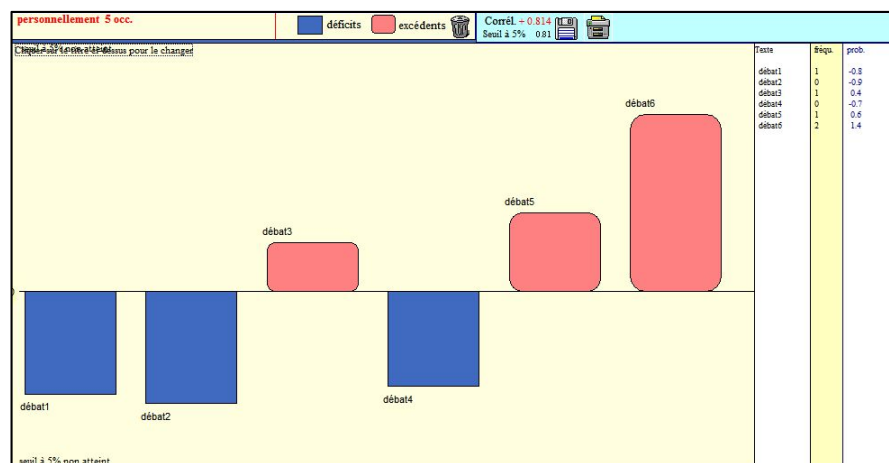


Figure 67 : Fréquence de l'utilisation de l'adverbe « *personnellement* »

Le graphe qui apparaît dans la Figure 67 montre que l'emploi de l'adverbe « *personnellement* » est important dans les débats 3, 5 et 6 pourtant le seuil à 5 % n'a pas été atteint.

1.1.3.2. L'emploi des verbes d'opinion

Le débat exige que les interactants expriment leurs opinions. Pour ce faire, ils recourent aux verbes d'opinion tels que « croire, penser ». Cependant, nous n'avons repéré que le verbe « penser » qui a été employé 15 fois par les participants aux différents débats.

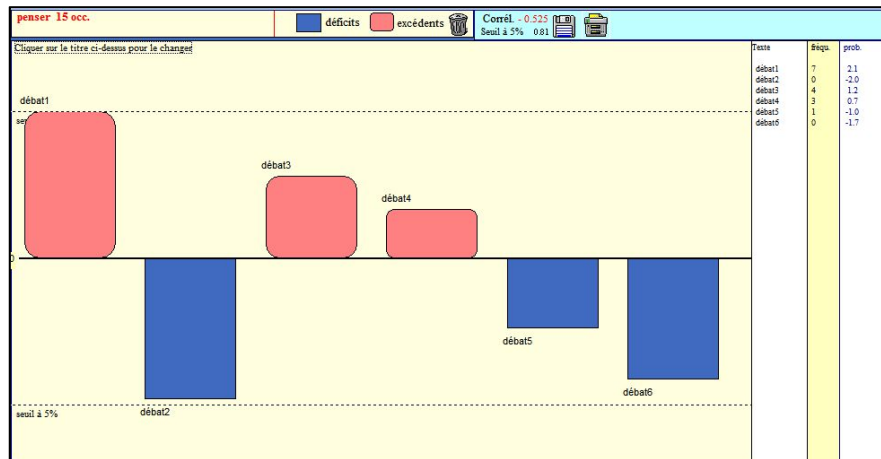


Figure 68: Fréquence de l'utilisation du verbe d'opinion "penser"

Le graphique ci-dessus montre la distribution du verbe « penser » dans les différents débats. Nous voyons nettement que son emploi a été important dans les débats : 1, 3 et 4. Mais, il est déficitaire dans les autres débats.

Exemple : débat 5 « La valeur de l'argent »

*23 L6 : euh à mon avis l'argent a une grande importance et une grande valeur aussi c'est=une base plus × elle nous permet d'avoir une vie plus stable je **pense** qu'elle nous donne envie et on serait capable de tout faire + enfin et sans aucun doute l'argent a une grande valeur dans la vie ////*

1.1.3.3. L'expression de l'accord / désaccord

Pour exprimer de manière explicite l'accord, les participants aux différents débats utilisent fréquemment les expressions : « je suis pour » employé 5 fois et « je suis d'accord » employé 2 fois :

Exemples :

Débat 1 « Le travail des enfants »

1 L1 : je suis pour le travail des=enfants + parce que + euh il y a des parents + qui ont même pas l'argent et les moyens pour nourrir leurs=enfants

2 E : hm

3 L1 : donc ils=ont [ilzô] obligé de travailler pour avoir ou bien gagner l'argent mais je suis ++ je suis pour ce travail de + dans certaines conditions

Débat 5 « La valeur de l'argent »

1 L1 : je suis ++ je suis d'accord avec euh ++ donc pour moi la valeur + l'argent a une valeur très importante dans la vie car on peut se permettre à tous nos désirs ça + ça facilite la vie et euh ça lui donne euh du confort (utilisation du brouillon pour lire des notes)

Par ailleurs, nous avons relevé l'expression « *je suis contre* » qui apparaît 21 fois dans les différents débats. Et cela pour montrer un avis contradictoire :

Exemple : débat 3 « La lecture électronique »

31 L4 : non je ××× pas l'idée il a dit euh je fais une recherche d'un livre + c'est vrai + nous• aussi on est pour la lecture + on peut faire la recherche mais on imprime + on est contre la lecture sur PC

32 E : d'accord

33 L4 : on est pas contre l'internet ou la recherche scientifique + on est contre la lecture sur euh PC

1.1.3.4. L'emploi des connecteurs logiques

Parmi les connecteurs logiques qui relient deux énoncés, nous avons noté la présence plus fréquente de la conjonction de coordination « *mais* » qui exprime l'opposition. Ce mot balise a été utilisé 60 fois par les étudiants participants. Le graphe ci-dessous montre la distribution du mot dans les différents débats.

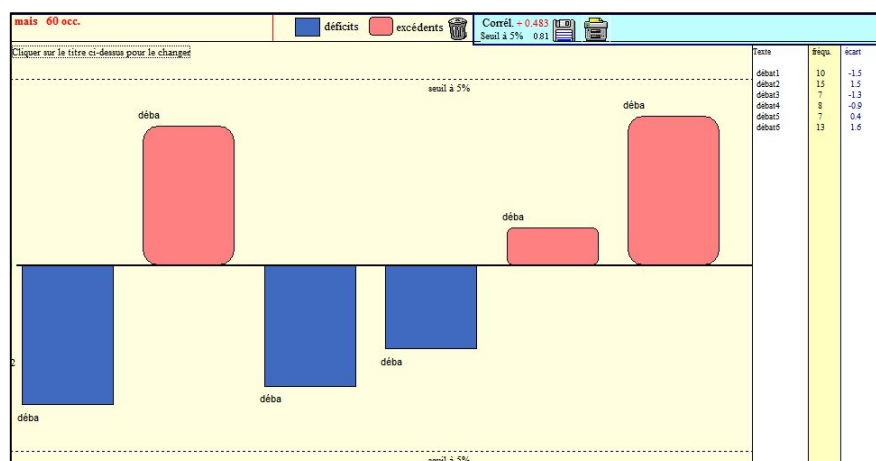


Figure 69: Fréquence de l'utilisation du connecteur "mais"

Il est à remarquer que l'utilisation de « *mais* » est importante dans les débats 2, 5 et 6. Cependant, ce terme est déficitaire dans les débats : 1, 3 et 4.

Exemple : Débat 5 « La valeur de l'argent »

*25 L1 : oui: **mais** il faut travailler pour avoir de l'argent il faut pas rester les bras croisés*

*26 L2 : les bras croisés + la valeur + l'argent a une valeur **mais** avec des limites c'est-à-dire pas euh + pas faire n'importe quoi ou travailler les=interdits pour avoir de l'argent + on est contre cette idée*

Nous avons remarqué qu'il a été employé au début de l'énoncé pour réfuter l'énoncé précédent :

Exemple : Débat 4 « Les femmes dans des métiers d'hommes »

30 L5 : le travail fait la femme

*31 L4 : **mais** pas un travail de maçon ou + tu peux faire un travail pareil*

Mis à part l'emploi du connecteur logique « *mais* », nous avons remarqué la présence d'un autre connecteur « *parce que* » qui sert à justifier un point de vue ; il a été employé 26 fois. Le graphique ci-dessous montre la distribution de cet articulateur dans les différents débats.

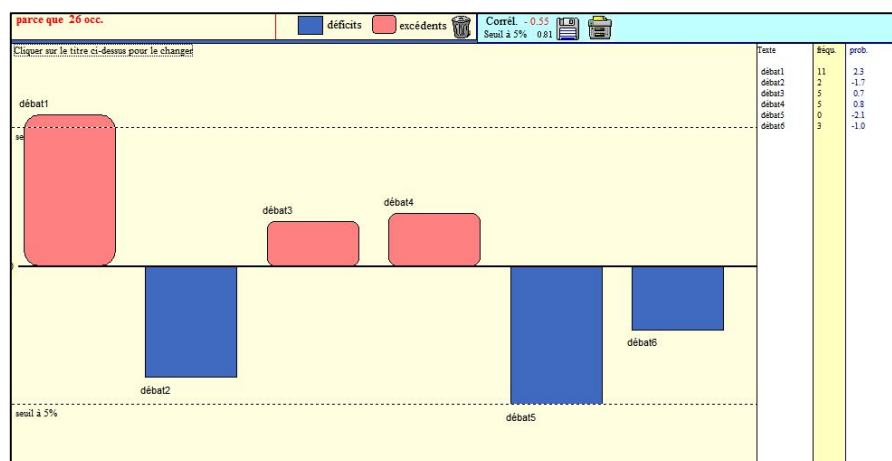


Figure 70: Fréquence de l'utilisation du connecteur "parce que"

Nous voyons clairement qu'il a été employé excessivement dans le débat 1 car il a dépassé le seuil (5%). Son emploi est aussi important dans les débats 3 et 4. Néanmoins, il est déficitaire dans les débats 2, 5 et 6. Pour une illustration, nous pouvons citer l'exemple suivant :

Exemple : Débat 2 « L'immigration illégale »

4 L1 : je suis contre l'immigration illégale parce que: je vois que cette immigration provoque plusieurs risques euh ++ même elle est dangereuse

De même, les participants ont utilisé le connecteur « car » 8 fois pour exprimer la cause ; il a la même valeur que le précédent. Le graphe ci-dessous montre sa distribution dans les différents débats.

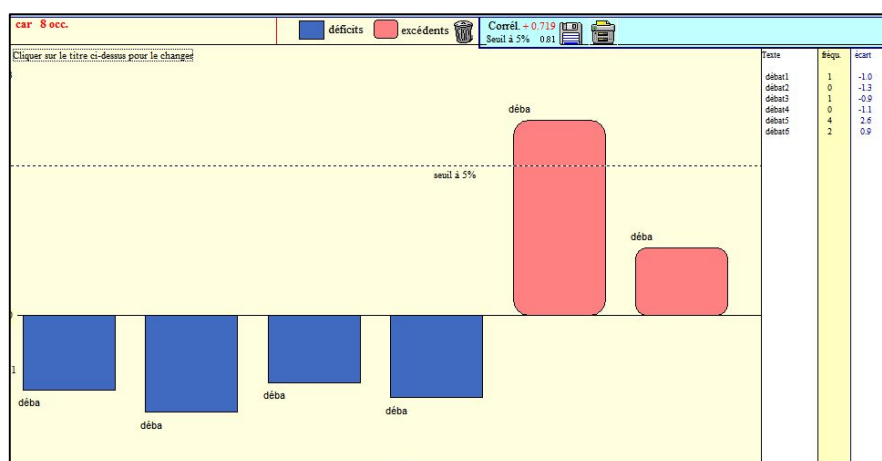


Figure 71: Fréquence de l'utilisation du connecteur "car"

Nous remarquons que l'emploi du connecteur « *car* » est important dans les deux derniers débats. Le seuil à 5% a été dépassé dans le débat 5. Cela revient au choix fait par les locuteurs, c'est-à-dire ils utilisent fréquemment « *car* » pour substituer « *parce que* ». Cependant, son emploi est banal dans les quatre premiers débats.

Exemple : Débat 4 « La valeur de l'argent »

1 L1 : je suis ++ je suis d'accord avec euh ++ donc pour moi la valeur + l'argent a une valeur très importante dans la vie car on peut se permettre à tous nos désirs ça + ça facilite la vie et euh ça lui donne euh du confort (utilisation du brouillon pour lire des notes)

1.1.4. Spontanéité et recours à la langue maternelle dans le débat

Nous avons remarqué la présence de l'alternance codique dans le discours produit par les participants notamment dans le dernier débat « les réseaux sociaux » car la locutrice (L1) a employé volontairement ou involontairement les termes (*yak*, *flane*, *flana*) qui appartiennent au dialecte arabe :

Exemple : Débat 6 « Les réseaux sociaux »

22 L7 : oui parce que je suis H vingt-quatre connectée euh pour moi c'est une perte de temps parce que je suis H vingt-quatre connectée + il prend tout mon temps

23 L1 : yak¹

24 L7 : (rire) --- j'ai + j'ai pas le temps d'être avec mes parents mes sœurs euh ××× avec mes=amis

25 E : et généralement qu'est-ce que vous dites qu'est-ce que vous=échangez lorsque vous communiquez

26 L1 : on raconte de tout et de rien + c'est-à-dire on refait ××× genre euh t'as remarqué ce matin on a fait ça on a on a parlé de: + on a fait un débat sur le

¹ [jak] : Ah bon !

Facebook + flane¹ a dit flana² a dit + et on parle + si on + par exemple à cinq heure chacune part chez elle alors qu'est-ce que vous avez préparé pour le dîner qu'est-ce que + on se change de recettes + on se change de: on se raconte des films ratés si quelqu'un a raté ××× donc on fait des=exposés + on fait un groupe généralement à trois + un groupe

En effet, le recours à la langue maternelle dans l'exemple ci-dessus ne s'explique pas par un manque de maîtrise de la langue étrangère car la locutrice (L1) utilise la langue étrangère sans difficulté et s'exprime avec aisance. Elle veut montrer une compétence bilingue sans se rendre compte qu'elle est sortie du cadre de la classe. À cet effet, Lüdi (1993) montre que « *Cet emploi reflète également la construction d'une compétence bilingue grâce à laquelle l'apprenant exploite toutes les ressources communicatives dont il dispose à un moment donné de son apprentissage ainsi qu'une volonté de faire passer –coûte que coûte- un message* ». (Cité dans Causa, 2002, p. 46)

1.1.5. Les stratégies de communication orale

Lors de la réalisation des différents débats, les participants ont adopté différentes stratégies comme la coopération, la compensation et l'auto-correction. Ce qui confirme que les participants sont conscients du processus d'apprentissage.

1.1.5.1. La coopération

La stratégie coopérative apparaît nettement dans l'interactivité des participants. Ces derniers s'entre-aident sans laisser les silences s'installer. C'est pourquoi, nous avons relevé des chevauchements et des interruptions à valeur coopérative qui assurent la continuité thématique et permettent aux participants de s'engager dans la communication orale. À cet effet, Sheils explique que le travail coopératif amène l'apprenant à s'investir dans la tâche et à prendre des risques : « *L'apprenant s'investit davantage, gagne en respect de soi et en assurance, et stimulé par l'ambiance "socio-*

¹ [flɛn] : Quelqu'un

² [flɛna] : Quelqu'une

affective" conviviale de la classe, il incline plus volontiers à prendre des risques »
(1993, p. 8)

Nous avons remarqué que certains participants demandent de l'aide et négocient dans le but d'atténuer le débat en essayant de convaincre leurs interlocuteurs comme c'est le cas dans l'exemple ci-dessous :

Exemple : Débat 2 « L'immigration illégale »

100 L4 : × il a dit c'est la dernière solution + donc c'est vrai c'est la dernière solution × il y a pas où aller il y a plein de problèmes l'insécurité × alors pousse à faire ce genre de choses

101 L0 : tout le groupe parle

(bruit)

102 L2 : l'état exporte les mains d'œuvre + au lieu de faire travailler les jeunes (chuchote en s'adressant au locuteur 4)

1.1.5.2. La compensation

Outre la stratégie coopérative, les participants ont adopté la stratégie de compensation dans le but de suppléer à certaines difficultés qui peuvent empêcher le bon déroulement de la communication orale. Cela se manifeste à travers l'utilisation des indices linguistiques, c'est-à-dire des termes et des expressions tels que « *truc, quelque chose, genre* » lorsque le mot exact leur fait défaut :

Exemples :

Débat 3 « La lecture électronique »

76 L2 : je pense que la lecture sur tablette est plus simple pour mes yeux + parce que je vois plus grand et avec le livre je je +

*77 L4 : elle n'est pas simple du tout + c'est **un truc** électronique + c'est pas*

Débat 5 « La valeur de l'argent »

33 L5 : *donc selon vous l'argent est un=constituant du bonheur c'est pas le bonheur*

34 L2 : *bien sûr + c'est pas le bonheur + le bonheur c'est **un truc** intouchable c'est la satisfaction de soi-même*

Débat 6 « Les réseaux sociaux »

26 L1 : *on raconte de tout et de rien + c'est-à-dire on refait ××× **genre** euh t'as remarqué ce matin on a fait ça on a on a parlé de: + on a fait un débat sur le Facebook + flane¹ a dit flana² a dit + et on parle + si on + par exemple à cinq heure chacune part chez elle alors qu'est-ce que vous avez préparé pour le dîner qu'est-ce que + on se change de recettes + on se change de: on se raconte des films ratés si quelqu'un a raté ××× donc on fait des=exposés + on fait un groupe généralement à trois + un groupe*

1.1.5.3. L'auto-correction

Nous avons remarqué que certains participants maîtrisent les tours de parole en situation d'interaction orale. C'est pourquoi, ils relèvent eux-mêmes leurs erreurs et les corrigent immédiatement comme c'est le cas dans les exemples suivants :

Exemples :

Débat 3 « La lecture électronique »

50 L6 : *d'ailleurs beaucoup de personnes passent de longues journées **derrière devant** un écran + et euh + un écran de travail et je pense que ++ je pense que: ce soit distriant de prendre un livre dans les mains avant s'endormir + personnellement je serai(s) incapable de lire un livre ///*

¹ [flɛn] : Quelqu'un

² [flɛna] : Quelqu'une

Débat 6 « Les réseaux sociaux »

3 L1 : social donc oui le Facebook il rapproche les gens des quatre coins du monde [...] dans notre pays et c'est tout + mais euh avec ces moyens de communication même si une femme par exemple accouche deux enfants à + en Indonésie on peut savoir tout° suite c'est + c'est un moyen [...]

1.2. L'activité théâtrale

Pour faire l'étude des activités théâtrales qui se sont déroulées en classe, nous étudierons l'alternance des tours de parole dans les jeux de rôle. Ensuite, nous nous contenterons de faire l'étude de la voix. Et enfin, l'étude la gestualité sera nécessaire.

1.2.1. L'alternance des tours de parole dans les jeux de rôle

1.2.1.1. Fréquence de prise de parole dans la simulation projective : « Pause-café à l'hôpital »

Pour l'activité de simulation projective « Pause-café à l'hôpital » qui a duré 5mn et 16s, trois étudiants ont choisi de jouer, devant le groupe-classe, des saynètes autour de rencontres. Il s'agit d'un jeu de rôle à partir duquel les étudiants ont tenté de recréer une situation calquée sur le monde réel. L'objectif est de mettre en place une « *simulation* [qui] *consiste à s'exercer à pratiquer en classe une situation qu'on aura, ou qu'on pourrait avoir à affronter en dehors de la classe* » (Besse, 2003 : 153).

Les participants ont essayé de transformer la classe en un petit théâtre. Ils ont utilisé l'espace classe et distribué les rôles : **L1** : médecin,

L2 : infirmière 1

L3 : infirmière 2

Le tableau 30 ci-dessous montre la fréquence de prise de parole de chaque participant :

Participants Tours de parole	L1 Médecin	L2 Infirmière 1	L3 Infirmière 2	Total
Nombre	10	17	14	41
Pourcentage	24,39%	41,46%	34,15%	100%

Tableau 30: Fréquence de prise de parole dans le jeu de rôle 1

Commentaire :

Dès la première lecture du tableau, nous constatons que la locutrice (L2) totalise le plus grand nombre des tours de parole (17 fois) mais elle ne va pas jusqu'à la monopolisation de la parole car la locutrice (L3) s'est engagée dans l'interaction, elle a pris la parole 14 fois. Enfin, le locuteur (L1) intervient le moins dans le discours. Mais, nous avons remarqué qu'il a joué un rôle important car c'est lui qui a ouvert et clôturé le jeu :

*1 L1 : (en tournant dans la salle, il fait des gestes avec les mains d'un air énervé)
j' n'arrive pas à supporter ces ces=infirmiers là toujours en train de s'échapper
+ oh mon dieu × \ ils vont me tuer ces=infirmiers ↑*

41 L1 : il reste que de toi ↑ (prend la blouse et la met sur la chaise)

1.2.1.2. Fréquence de prise de parole dans l'activité de dramatisation : « À l'unisson »

La première activité de dramatisation a duré 4 mn et 40s. C'est une pièce théâtrale de Jean Pierre Martinez qui a été réalisée par deux étudiantes. Ces dernières ont joué les rôles de deux personnes folles qui se donnent la réplique. L'objectif des « actrices » était d'amuser leurs camarades par leur interprétation comique parce qu'elles étaient évaluées sur leur capacité à s'identifier aux personnages. **Le tableau 31** ci-dessous indique la fréquence de prise de parole des participantes :

Participants Tours de parole	L1 Femme 1	L2 Femme 2	Total
Nombre	21	19	40
Pourcentage	52,5%	47,5%	100%

Tableau 31: Fréquence de prise de parole dans le jeu de rôle 2

Commentaire :

L'activité de dramatisation a été réalisée en dyade. C'est pourquoi, l'espace discursif est assez équilibré entre les deux participantes. La locutrice (L1) a ouvert et clôturé le jeu par un remerciement destiné au public des étudiants. De même, nous avons enregistré la réaction non-verbale des participantes pour le dénouement du jeu dans les dernières répliques :

1 L1 : (marche et se rapproche du L2) (un bout de papier dans la main droite) (la main droite sur la bouche) bonjour ↑

*39 L1 : hein (pleure) ↑
(les deux personnages s'embrassent)*

40 L1 : merci

1.2.1.3. Fréquence de prise de parole dans l'activité de dramatisation : « La vie d'Albert Einstein »

La deuxième activité de dramatisation, choisie par quatre étudiants, a consisté à jouer, pendant 4 mn et 16s, trois courtes scènes de la vie du savant « Albert Einstein ». Les participants ont distribué les rôles et appris par cœur les répliques :

L1 : La mère d'Albert Einstein

L2 : Albert Einstein

L3 : L'ami d'Albert

L4 : Le père d'Albert

Les participants ont été conscients du rôle essentiel de la planification car ils sont sortis du cadre de la classe pour préparer l'espace, les objets nécessaires à la réalisation de la tâche (table, chaises, tablier de cuisine, bouteille d'eau, tasses de café). **Le tableau 32** ci-dessous indique la fréquence de prise de parole de chaque participant :

Participants Tours de parole	L1 La mère d'Albert	L2 Albert Einstein	L3 L'ami d'Albert	L4 Le père d'Albert	Total
Nombre	18	18	5	2	43
Pourcentage	41,86%	41,86%	11,63%	4,65%	100%

Tableau 32: Fréquence de prise de parole dans le jeu de rôle 3

Commentaire :

Sur un total de 43 tours de parole, les locutrices (L1 et L2) ont monopolisé la parole car elles ont pris la parole 18 fois. Cependant, nous avons remarqué l'apparition des locuteurs (L3 et L4) dans les dernières scènes avec des rôles secondaires. C'est pourquoi, le nombre des tours de parole est très réduit.

1.2.2. L'étude de la voix

Dans les trois activités théâtrales effectuées par les étudiants, nous avons remarqué que les participants ont essayé d'adapter leur voix à la situation de communication. Ce qui nous amène à étudier les aspects importants de la voix à savoir l'intonation, le volume, et le débit.

1.2.2.1. L'intonation

S'agissant de l'intonation, les participants à l'activité 1 « Pause-café à l'hôpital » en utilisaient une fortement montante pour exprimer la colère (*ils vont me tuer ces=infirmeries* ↑), légèrement montante pour l'interrogation (*où vous=étiez* ^), fortement descendante pour l'étonnement (*oh ya lala* ↓). Nous avons remarqué aussi que les

locuteurs essayent d'être expressifs comme c'est le cas du locuteur (L1) qui manie l'ironie :

29 L1 : hein bonjour monsieur [mɛsju] \ (à voix basse et d'un air ironique) + c'est d- c'est d- c'est de moi que vous parlez de moi de moi (geste avec l'index en s'adressant au L3) c'est ça la responsabilité et bien + vous savez quoi /

De même, les participantes à l'activité 2 « À l'unisson » ont fait un effort pour mimer la folie et cela grâce à l'intonation. Nous avons relevé différents types d'intonation : fortement montante pour l'interrogation (L1: *je peux vous=aider* ↑) et dans certains cas pour attirer l'attention de l'interlocuteur (L1: *(s'éloigne un peu puis se rapproche)* (tapotement des doigts de la main : le pouce et le majeur) *psitt psitt vous m'entendez* ↑).

Quant à l'activité 3 « La vie d'Albert Einstein », nous avons pu relever des intonations légèrement montante dans la plupart des tours de parole (6 L2 : *(en remuant son café) maman je peux te poser une question* ^).

1.2.2.2. Le volume

Le volume c'est l'intensité du son. Nous avons pu remarquer que certains participants augmentent le volume, c'est-à-dire ils parlent à voix haute comme c'est le cas dans le jeu de rôle « À l'unisson » où la locutrice (L1) manipule sa voix et produit des énoncés audibles. Cependant, d'autres participants diminuent la voix et parlent à voix basse. C'est pourquoi, nous avons noté la présence des syllabes inaudibles dans l'activité 3 « La vie d'Albert Einstein » :

40 L4 : je suis très fier de mon fils Albert il est euh sorti d'une école supérieure + il a même euh il a même corrigé les erreurs des=autres savants comme Newton
××

1.2.2.3. Le débit

Quant à la vitesse à laquelle parlent les participants aux différentes activités, nous avons remarqué qu'ils parlent à une vitesse plus ou moins normale. Il s'agit d'un débit ni trop vite ni trop lent.

1.2.3. L'étude de la gestualité

Dans les trois activités théâtrales que nous avons sélectionnées, nous avons remarqué que les participants ont essayé de manipuler le corps grâce à l'utilisation des gestes, mouvements et positionnement du corps. Cela confirme que les interactions orales ne se limitent pas à la communication verbale mais s'étendent au non-verbal. C'est pourquoi, dans le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues, on insiste sur le fait de prendre en compte la communication orale dans tous ses aspects (verbal et non-verbal) :

« La communication non-verbale est également décrite dans tous ses aspects. Le Cadre européen commun décrit les gestes et les actions (désignation d'un objet du doigt ou de la main), le comportement paralinguistique (le langage du corps et du regard, l'utilisation des onomatopées, la qualité de la voix et du ton utilisés ». (Tagliante, 2007b : 40)

Pour étudier la gestualité dans notre corpus, nous avons décrit soigneusement les différents gestes, postures et mouvements que les participants ont utilisés dans les trois activités :

Exemples :

Activité 1 : « Pause-café à l'hôpital » / **Scène 1** : le professeur cherche les infirmiers

*1 L1 : (en tournant dans la salle, il fait des gestes avec les mains d'un air énervé)
j' n'arrive pas à supporter ces ces=infirmiers là toujours en train de s'échapper
+ oh mon dieu × \ ils vont me tuer ces=infirmiers ↑*

2 L2 : oui docteur

3 L1 : oui docteur ah oui docteur : \ (se lève les bras et parle de manière ironique) (rire des autres) (les mains sur les hanches) où vous=étiez /

4 L2 : toujours là monsieur (geste avec les mains)

5 L1 : ah : ah bon + maintenant [mɛtnã] (en s'adressant au L3) j'ai j'ai une opération à faire et parmi vous (geste avec l'index de la main droite et main gauche sur la hanche gauche) je n'ai pas besoin de personnes sauf celui-là viens (quitte le lieu)

6 L3 : ok monsieur (rejoint L1)

En analysant l'extrait ci-dessus, nous avons remarqué que les participants à l'activité de simulation projective « Pause-café à l'hôpital » ont eu une attitude réactive non-verbale pour renforcer leur discours oral. Chaque énoncé verbal est accompagné de gestes (*se lève les bras, les mains sur les hanches, geste avec l'index, etc.*) ; de mouvements (*en tournant dans la salle, rejoint L1*).

De même, dans l'activité de dramatisation « À l'unisson » l'expression corporelle que nous avons signalée entre parenthèses dans notre corpus a été importante pour la l'exécution de la tâche car les deux locutrices ont été évaluées sur la présentation comique des rôles :

Activité 2 : À l'unisson / **Scène 1** : deux femmes se croisent

1 L1: (marche et se rapproche du L2) (un bout de papier dans la main droite) (la main droite sur la bouche) bonjour ↑

2 L2: (hoche la tête de haut en bas) (la main gauche dans la poche) bonsoir /

3 L1: (s'éloigne un peu) (le bout de papier dans la main sur la bouche) bonsoir \ + (se rapproche un peu) bonjoir [bõʒwaʁ] /

4 L2: bonsour [bõsuʁ] \

5 L1: je peux vous=aider ↑

6 L2: vous=avez besoin d'un renseignement /

7 L1: (s'éloigne un peu puis se rapproche) (tapotement des doigts de la main : le pouce et le majeur) psitt psitt vous m'entendez ↑

8 L2: (les mains dans les poches) vous=êtes sûr (ouvre et ferme la bouche) vous=êtes sûr que ça va /

9 L1: vous parlez français vous ↑ (le bout de papier dans la main sur la bouche)

10 L2: do you speak french (hoche la tête)

11 L1: do you speak french ↑ (d'un air ironique) + a donde vas ↑

À partir de l'extrait ci-dessus, nous avons remarqué que les énoncés reproduits par les locutrices sont brefs. L'accent a été mis sur la manipulation du corps. C'est pourquoi, la communication non-verbale a été prédominante. Les participantes ont utilisé l'espace classe pour représenter la scène sans montrer ni timidité ni stress (*hoche la tête de haut en bas, ouvre et ferme la bouche, le bout de papier dans la main sur la bouche, etc.*).

Enfin, dans la dernière activité théâtrale « La vie d'Albert Einstein », les participants ont tenté de représenter les scènes en sortant du cadre de la classe pour préparer l'espace, les objets nécessaires à la réalisation de la tâche (table, chaises, tablier de cuisine, bouteille d'eau, tasses de café), ont distribué les rôles et appris par cœur les répliques :

Activité 3 : « La vie d'Albert Einstein » / **Scène 1** : le petit déjeuner

1 L1: (*frappe les mains*) allez Albert allez à table allez / (*geste avec la main*)

2 L2: (*court*) salut maman

3 L1: salut

4 L2: (*prend la chaise et s'assoit*)

5 L1: (*lui sert du café*) (*s'assoit*) prends ton café × (*remue son café*)

6 L2: (*en remuant son café*) maman je peux te poser une question /

7 L1: oui bien sûr: tu peux mon fils

8 L2: pourquoi quand quand je fonds le lait avec ma cuillère (*geste avec le pouce*) (*remue le café*) + le sucre se fond rapidement /

9 L1: (*hoche la tête à gauche*) et toujours la même chose / (*plie les doigts et met l'index sur la tempe*) (*étonnement*) tu poses des questions bêtes blizzards où t'as trouvé tout ça (*geste avec les deux mains*) + moi je vais te répondre Albert / (*met le bras droit sur le genou*) + bien sûr le sucre se fond rapidement parce que le lait est chaud + tu es convaincu↑ (*les bras croisés*)

10 L2: non (*hoche la tête de gauche à droite*) + mais j'ai une autre question (*les mains posées sur la table*)

Dans certaines situations, nous avons constaté que l'expression corporelle précède l'expression verbale comme il apparaît dans les deux premiers énoncés. Cependant, dans le quatrième énoncé, nous n'avons pu décrire que le comportement non-verbal (*prend la chaise et s'assoit*). Ce qui signifie que l'enchaînement a été effectué grâce à la

communication non-verbale. La locutrice (L4) n'avait pas besoin d'articuler des mots pour transmettre le message.

1.3. L'exposé oral

Nous rappelons que nous avons proposé comme activité de production orale « l'exposé ». Trois thématiques ont été choisies par les étudiants. Le premier exposé qui s'intitule « la préservation de l'environnement » a été réalisé par une étudiante qui a pris la parole devant le groupe-classe pendant 6mn 50s. Le deuxième exposé a pour titre « les traditions algériennes » a été présenté par deux étudiantes ; il a duré 5mn 51s. Enfin, le troisième exposé « le cinéma algérien » a été présenté par un étudiant pendant 9mn 56s.

L'inconvénient de l'exposé oral qu'il est difficile d'impliquer tout le groupe-classe dans l'activité de production orale. Cependant, notre objectif est de vérifier la capacité des participants à prendre la parole, expliquer des faits devant un public. Notre choix de l'exposé oral a été fait alors en fonction des besoins des étudiants appelés à faire des prestations orales en classe mais aussi suite aux activités de production orale proposées dans le CECR :

« Dans les activités de production orale (parler) l'utilisateur de la langue produit un texte ou énoncé oral qui est reçu par un ou plusieurs auditeurs. Parmi les activités orales on trouve, par exemple [...] les exposés (discours dans des réunions publiques, conférences à l'université, sermons, spectacles, commentaires sportifs, etc.). Elles peuvent inclure, par exemple [...] de faire un exposé en suivant des notes ou commenter des données visuelles (diagrammes, dessins, tableaux, etc.) » (2001, p. 48)

Notre étude de l'exposé oral portera sur l'organisation du genre, les caractéristiques linguistiques et la qualité de la présentation orale. Pour ce faire, nous nous sommes inspirée des travaux de Plaquette (2000) qui propose une grille d'évaluation de l'exposé et ceux de Dolz et Schneuwly (1998, 2014) que nous avons déjà abordés dans le chapitre 2.

1.3.1. L'organisation de l'exposé

Pour étudier l'organisation interne de l'exposé dans les trois activités réalisées par les étudiants participants, nous nous sommes basée sur les différentes phases de réalisation de l'exposé proposées par Dolz et Schneuwly (1998, 2014). Le **tableau 33** ci-dessous donne un aperçu sur le respect de ces critères par les participants :

Critères \ Exposés oraux	Exposé 1		Exposé 2		Exposé 3	
	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non
Prise de contact	×		×			×
Le sujet a été introduit	×		×		×	
L'exposé repose sur un plan	×		×			×
Le sujet a été bien développé	×		×		×	
Il y a eu une récapitulation		×		×		×
Il y a eu une conclusion		×		×		×
Clôture de l'exposé	×		×	×		×

Tableau 33: L'organisation de l'exposé

En ce qui concerne la prise de contact, nous avons noté que dans les deux premiers exposés, les participantes ont pris le contact avec le public de la classe pour capter son attention avant d'entamer l'exposé en utilisant des formules de salutation. Cependant, dans l'exposé 3, le participant n'a pas préparé le public à l'écoute :

Exemple : Exposé 1

1 L1 : bonjour tout le monde euh j'ai l'honneur de vous présenter euh un exposé qui parle de la préservation de l'environnement euh la préservation de l'environnement

La deuxième étape de la réalisation de l'exposé à savoir la phase d'introduction du thème a été bien respectée par tous les participants. Ce qui a permis de mobiliser l'intérêt et la curiosité des auditeurs :

Exemples :

Exposé 2

1 L1 : on a choisi la région de Tlemcen + pour parler euh de la + de l'habit vestimentaire et les mariages à Tlemcen (bruit)

Exposé 3

1 LI : (assis devant le groupe-classe) ×× ça concerne le cinéma (regarde dans ses feuilles) ++ bon c'est=un critique (il tourne la tête à droite en regardant l'enseignante) + je voulais pas vous ×× les caract- les caractéristiques du cinéma algérien et autres (regarde le public) + moi je veux critiquer un peu le cinéma algérien

Quant à la présentation du plan, nous avons remarqué que la planification du travail a été prise en considération par les participantes dans les deux premiers exposés. Les participantes ont affiché le plan sur le tableau et l'ont repris oralement. Cependant, le dernier exposant n'a pas mis la planification en jeu ; ce qui a rendu la tâche difficile tant pour lui que pour les auditeurs qui n'arrivent pas à suivre :

Exemple : Exposé 1 « [...] donc voici le plan de travail (geste avec la main) »

Par ailleurs, le thème a été développé dans chaque exposé. Nous avons noté le passage d'un élément à l'autre et cela grâce à l'utilisation de formules telles que (concernant..., parlons de..., passons à...,) :

Exemple : Exposé 1

*« [...] **bon on parle de** la définition de l'environnement + l'environnement est constituée d'un ensemble des espèces ani- euh animales [...] + **concernant** la couche d'ozone (explication avec utilisation des schémas affichés sur le tableau) elle est désignée euh elle est désignée d'une partie + [...] **et pour** euh et pour le changement + si on parle pour le changement climatique + le climat est + euh défini comme + [...] »*

En revanche, nous avons constaté que tous les participants n'ont pas fait une récapitulation des éléments qu'ils ont exposés. De même, la conclusion n'a pas été introduite. Ils ont clôturé leurs exposés par des expressions de remerciement afin de donner la parole au public de la classe :

Exemples

Exposé 1 : « [...] merci de m'écouter attentivement »

Exposé 2 : « [...] + *nous vous remercions de: votre écoute* »

1.3.2. Les caractéristiques linguistiques

L'exposé oral est un genre propice car il permet aux apprenants de niveau avancé de produire un discours d'une certaine complexité. Il est nécessaire de construire des opérations linguistiques propres à ce genre. Dans notre corpus, nous avons pu relever les opérations suivantes :

1.3.2.1. Les définitions

Parmi les procédés explicatifs, nous avons repéré la définition qui consiste à donner le sens d'un mot. Pour ce faire, les exposants ont utilisé le présentatif "*c'est*", le verbe "*être*" :

Exemples :

Exposé 1 :

« [...] *protège de l'environnement c'est protéger notre source de nourriture + préserver la qualité de l'air que nous respirons [...]* »

Exposé 2 :

« [...] *c'est=une tenue euh traditionnelle en en velours + [...] elle est euh elle est composée de plusieurs euh pièces superposées euh d'une première robe euh souvent [sovã] dorée ou argentée + euh d'une seconde veste euh brodée selon les goûts euh elle est ornée [...]* »

1.3.2.2. Les reformulations

Les participants ont eu recours à la reformulation pour rendre la compréhension plus facile en utilisant les expressions "*c'est-à-dire*", "*ça veut dire*" :

Exemples :

Exposé 1 :

« [...] les régularités des saisons d'une année sur l'autre **ça veut-dire** des fois dans l'hiver il est chaud et des fois il est froid [...] »

Exposé 3 :

« [...] c'était euh l- les jours inoubliables **c'est-à-dire** les algériens ils=ont [ilzɔ̃] réalisé des films extraordinaires [...] »

1.3.2.3. L'illustration

Pour illustrer et clarifier les propos, les exposants ont utilisé l'exemple introduit par l'expression "par exemple" :

Exposé 3 :

« [...] simples et ses propres moyens **par exemple** comme La Bataille d'Alger euh il y a aussi l- L'Opium et le Bâton [...] »

1.3.2.4. L'énumération

L'énumération sert à structurer le discours. C'est pourquoi, les exposants ont utilisé les procédés d'énumération tels que premièrement, deuxièmement, le premier, le second, etc. :

Exposé 1 :

« [...] elle représente deux catégories **premièrement** les rejets et urbain et industriel comme gaz toxique et euh gaz toxique et hydrocarbure + **deuxièmement** les déchets euh des ordures les déchets [...] »

1.3.3. Qualité de la présentation orale

En ce qui concerne la qualité de la présentation orale, nous avons essayé d'étudier la vitesse et la qualité de l'élocution ; le regard et les gestes ; et enfin l'utilisation du support.

1.3.3.1. Vitesse et qualité de l'élocution

Quant à la vitesse à laquelle parlent les participants, nous avons remarqué qu'ils fassent attention au débit qui n'est pas trop rapide ni trop lent. C'est pourquoi, nous avons pu transcrire tous les exposés malgré la présence de quelques syllabes inaudibles à cause du bruit.

En ce qui concerne la qualité de l'élocution, c'est-à-dire la manière de parler, d'enchaîner les énoncés ; nous avons noté la présence de répétitions, de pauses silencieuses très courtes suivi de mots incomplets ainsi que les pauses sonores. Ce qui montre les aspects psychologiques dont souffre le locuteur : le stress et la peur de prendre la parole devant le public :

Exemples :

Exposé 1 :

« [...] *l'environnement est constituée d'un ensemble des espèces **ani- euh** animales et végétales + ces ressources + ces ressources **na-** + naturelles sont• indispensables + ces ressources naturelles sont• indispensables à la vie des espèces **euh** des espèces humains [...] »*

Exposé 2 :

« [...] **euh** elle est considérée à Tlemcen comme le plus **euh b-** + bel et le plus cher habit que porte la mariée le jour de ses noces et **euh** les autres=femmes lors des mariages **euh** [...] »

Exposé 3 :

« [...] c'était **eah l-** les jours inoubliables c'est-à-dire les algériens ils=ont [ilzɔ̃] réalisé des films extraordinaires avec des **eah** des moyens simples et ses propres moyens [...] »

1.3.3.2. Le regard et les gestes

Comme nous l'avons déjà vu dans les activités interactives (débat et jeux de rôle), la communication non-verbale accompagne la parole. C'est pourquoi, nous avons noté l'utilisation du regard et des gestes au cours de la réalisation des trois exposés. Les participants regardent leur public de temps à autre pour garder le contact. Les gestes qu'ils font sont en quelque sorte mesurés et non-théâtraux, c'est-à-dire ils utilisent des gestes avec les mains pour expliquer par exemple un schéma ou les doigts pour énumérer :

Exemples :

Exposé 1 : « *donc voici le plan de travail (geste avec la main)* »

Exposé 3 :

« *1 L1 : (assis devant le groupe-classe) ×× ça concerne le cinéma (regarde dans ses feuilles) ++ bon c'est=un critique (il tourne la tête à droite en regardant l'enseignante) + je voulais pas vous ×× les caract- les caractéristiques du cinéma algérien et autres (regarde le public) + moi je veux critiquer un peu le cinéma algérien + [...] en ce qui concerne le cinéma algérien je dis bien + que les années attrayantes c'est bien les années soixante et soixante-dix (geste avec le pouce et l'index) + [...] ».*

1.3.3.3. Utilisation de support

Nous avons signalé dans notre corpus le comportement non-verbal des participants. À cet effet, nous avons remarqué que les participantes ont utilisé les supports tels que le tableau, les images, les schémas notamment dans les exposés 1 et 2. Et cela dans le but

d'orienter le public de la classe et de rendre plus ou moins explicites les différents éléments de l'exposé. Cependant, nous avons constaté que le dernier participant a négligé le rôle important de l'exploitation des sources d'information :

Exemple : Exposé 1

*« [...] concernant la couche d'ozone (**explication avec utilisation des schémas affichés sur le tableau**) elle est désignée euh elle est désignée d'une partie + elle est désignée d'une partie de stratosphère [...] »*

2. Analyse du 2^{ème} questionnaire : l'expression orale

Nous avons suivi la même promotion avec laquelle nous avons essayé d'étudier la pratique de la compréhension orale dans le système LMD. C'est pourquoi, nous avons suggéré de distribuer un autre questionnaire¹ aux étudiants de 2^{ème} année au mois de mai 2015 une fois le programme est terminé et cela dans le but d'évaluer la pratique de l'expression orale en classe. Il importe de noter que le nombre total des étudiants interrogés est 86.

Notre questionnaire est composé de dix questions que nous avons réparties et classées selon des thèmes à savoir : la pratique de l'expression orale, les thèmes d'échange, les formes de l'oral, les problèmes de prise de parole et le développement de la compétence langagière orale.

2.1. La pratique de l'expression orale

Pour vérifier la pratique de l'expression orale dans le système LMD, nous avons posé trois questions, il s'agit des premières questions : 1, 2 et 3 que nous analyserons ci-dessous :

Question 1 : Pensez-vous que vous avez suffisamment pratiqué l'oral notamment l'expression orale ?

¹ Voir volume II, annexe 3

Oui Non

Si non, pourquoi ?

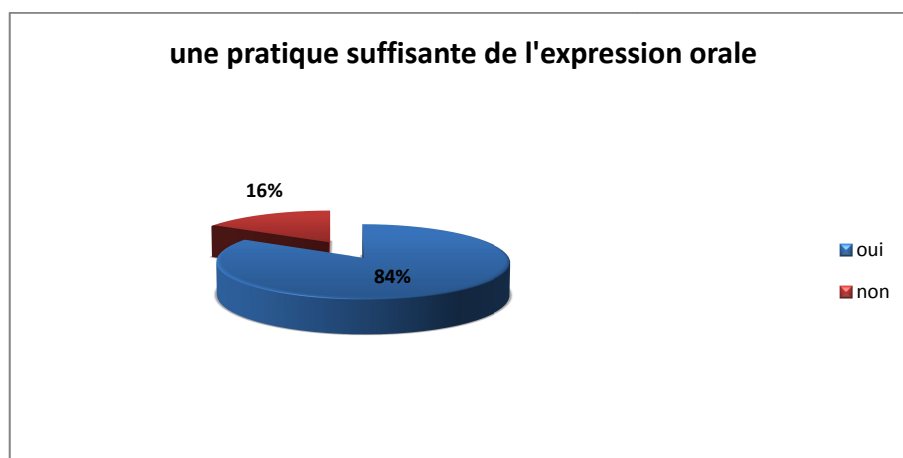


Figure 72: une pratique suffisante de l'expression orale

Le graphique représenté sous forme de secteurs éclatés en 3D (**figure 72**) ci-dessus nous indique la pratique de l'expression orale dans le tronc-commun de la licence LMD à l'université de Tiaret. Sur un total de 86 étudiants interrogés, 84 % ont déclaré qu'ils ont suffisamment pratiqué l'expression orale à travers des activités d'interactions orales et exposés oraux. Cela résulte, comme nous l'avons déjà vu dans les chapitres 3 et 4, du changement du canevas et l'unification des unités d'enseignements. Cependant, 16 % d'étudiants ont affirmé qu'ils n'ont pas fait beaucoup l'oral en production à cause de leurs absences régulières ; ce qui les a empêchés de développer leur compétence langagière orale. D'autres justifient leur réponse par le volume horaire imparti pour la pratique de l'oral qui leur semble déficient, ils ont encore besoin d'autres séances d'oral.

Question 2 : Quelle (s) activité (s) avez-vous pratiqué en expression orale ?

Choisissez la ou les cases correspondantes.

Débat Exposé oral Interview Commentaire oral Jeux de rôle Toutes

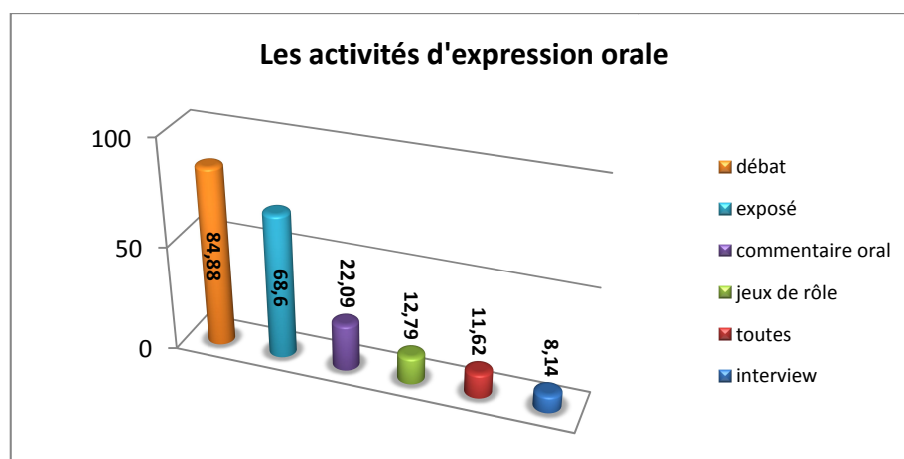
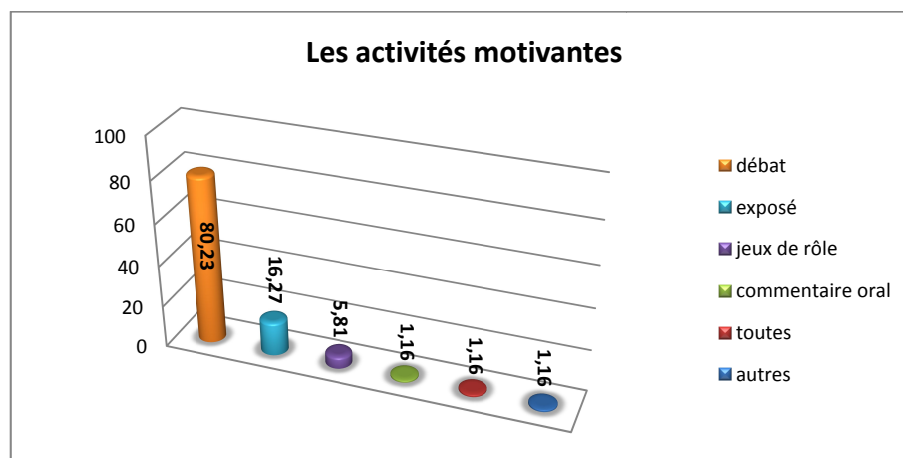


Figure 73: Les activités d'expression orale

Les résultats qui figurent dans le graphique représenté sous forme d'histogramme groupé à forme cylindrique (**figure 73**) ci-dessus indiquent les types d'activités d'expression orale pratiqués en classe. Il apparaît clairement que les activités orales les plus pratiquées dans l'enseignement supérieur sont le débat régulier et l'exposé oral. À cet égard, nous avons enregistré un taux égal à 84,88 % pour le débat, une activité qui développe l'oral en spontanéité ; 68,60 % pour l'exposé qui permet à l'étudiant de structurer ses idées et présenter un discours organisé avec une langue plus ou moins soutenue. En ce qui concerne le commentaire oral, nous n'avons pu noter que 22,09 % car il s'agissait de faire un commentaire d'un article de presse. Dans ce cas, les étudiants ont été obligés de respecter les idées évoquées, l'ordre des éléments cités. Pour les jeux de rôles, nous avons obtenu un résultat égal à 12,79 % car cette activité exige que les étudiants aient un esprit créatif en personnifiant des rôles, qu'ils ajoutent à l'expression verbale, l'expression corporelle. Enfin, nous avons enregistré seulement 08,14 % de réponses en relation avec l'interview comme genre discursif qui a été mise en œuvre en classe. C'est une activité qui n'implique pas tout le groupe-classe ; c'est pourquoi, elle n'a pas été beaucoup pratiquée.

Question 3 : Quelle (s) activité (s) trouvez-vous motivante (s) ? Pourquoi ?**Figure 74: Les activités motivantes**

Les résultats qui figurent dans le graphique représenté sous forme d'histogramme groupé à forme cylindrique (**figure 74**) ci-dessus montrent les activités orales qui motivent davantage les étudiants. Cette illustration graphique consolide les réponses fournies par les étudiants qui concernent la question précédente. En effet, nous avons enregistré 80,23 % de réponses en relation avec le débat. Les étudiants interrogés justifient leurs réponses par le fait que le débat est un exercice efficace qui leur permet d'apprendre à communiquer en langue étrangère, d'échanger des idées, donner un point de vue personnel et prendre position, prendre la parole en continu et en face-à-face. Ils ajoutent que tout le monde est impliqué dans l'activité, ce qui leur permet de faire face à quelques obstacles tels que la timidité, la peur et le stress.

Quant à l'exposé oral, nous avons noté seulement 16,27 %. Il s'agit alors d'un oral préparé qui permet aux étudiants de prendre la parole devant le public, de soigner la langue et d'améliorer leur niveau de langue notamment lorsqu'ils sont appelés à faire des exposés dans d'autres matières. Enfin, le commentaire oral ne motive pas beaucoup les étudiants du moment que nous avons enregistré uniquement 05,81 %. Il est à noter que ce choix n'a pas été justifié pas les personnes questionnées.

2.2. Les thèmes d'échange en classe

Pour étudier la nature des thèmes d'échange abordés en classe de langue, nous avons proposé aux étudiants de répondre aux questions 4 et 5.

Question 4 : Les thèmes que vous avez traités en expression orale ont été :

Imposés par l'enseignant

Négociés avec l'enseignant

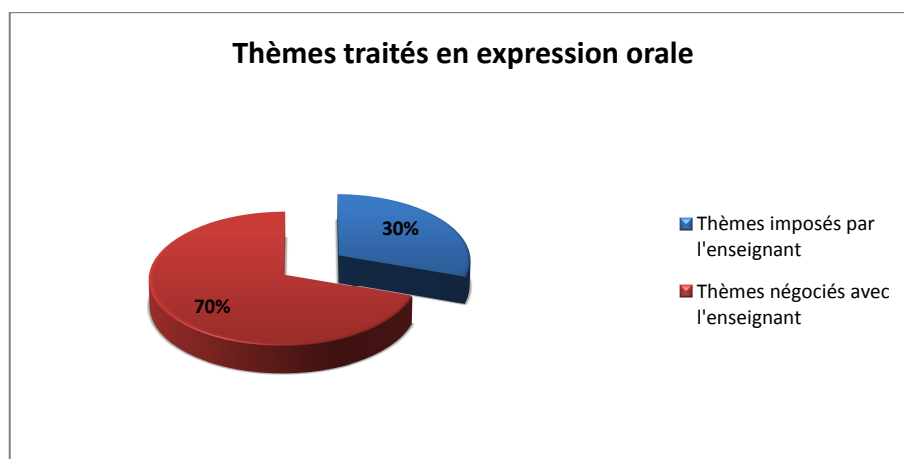


Figure 75: Thèmes traités en expression orale

Le graphique représenté sous forme de secteurs éclatés en 3D (**figure 75**) ci-dessus nous indique si les thèmes abordés en production orale ont été imposés par l'enseignant ou négociés avec ce dernier. Nous voyons clairement que 70 % d'étudiants interrogés déclarent que les thèmes d'échange ont été sélectionnés par les étudiants et négociés avec l'enseignant d'application. Cela encourage beaucoup les étudiants et les invite à prendre part dans la communication orale. Cependant, 30 % d'étudiants affirment que les thèmes ont été imposés ; cela ne leur pose pas de problème car le choix a été fait en fonction de leurs besoins et de leur niveau. En somme, ils peuvent traiter n'importe quel thème.

Question 5 : Quel (s) type (s) de thème préférez-vous ? Pourquoi ?

.....

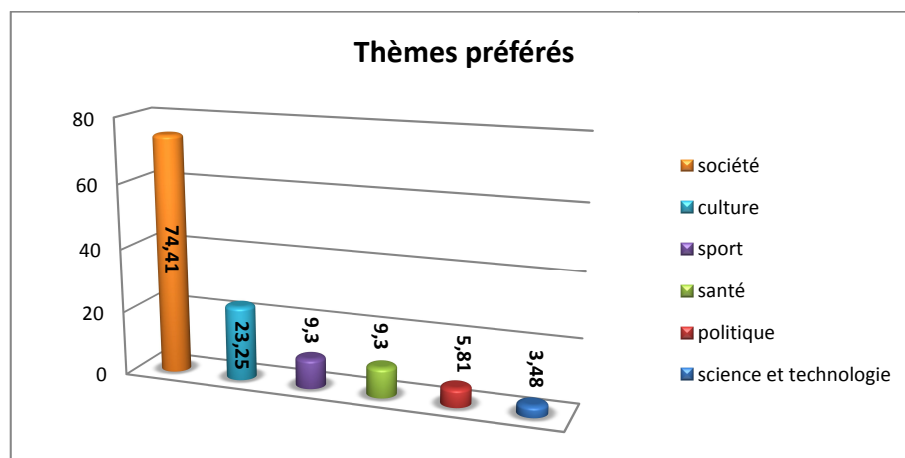


Figure 76: Thèmes d'échange préférés

Les résultats qui figurent dans le graphique représenté sous forme d'histogramme groupé à forme cylindrique (**figure 76**) ci-dessus montrent le taux des thèmes d'échange préférés par les étudiants du tronc-commun de la licence LMD. Il apparaît clairement que les thèmes actuels de société intéressent beaucoup les jeunes étudiants par rapport aux autres thèmes. Ils déclarent qu'ils peuvent étayer leurs arguments par des exemples réels, changer l'idée prise de position et comprendre les causes des phénomènes sociaux pour enfin proposer des solutions. C'est pourquoi, nous avons noté un taux très élevé égal à 74,41 %. En deuxième lieu, on peut classer les thèmes de culture avec un pourcentage réduit qui s'arrête jusqu'à 23,25 %. Les étudiants questionnés expliquent ce choix par la nécessité de s'ouvrir sur le monde, connaître l'histoire, les différentes civilisations et le mode de vie dans différentes sociétés. Enfin, les thèmes de sport, santé, politique et science et technologie ne suscitent pas beaucoup l'intérêt des étudiants interrogés.

2.3. Les formes de l'oral

Nous avons proposé une question pour reconnaître les formes de l'oral préférées par les étudiants.

Question 6 : Préférez-vous ?

L'oral spontané

L'oral préparé

Les deux types

Pourquoi ?

.....

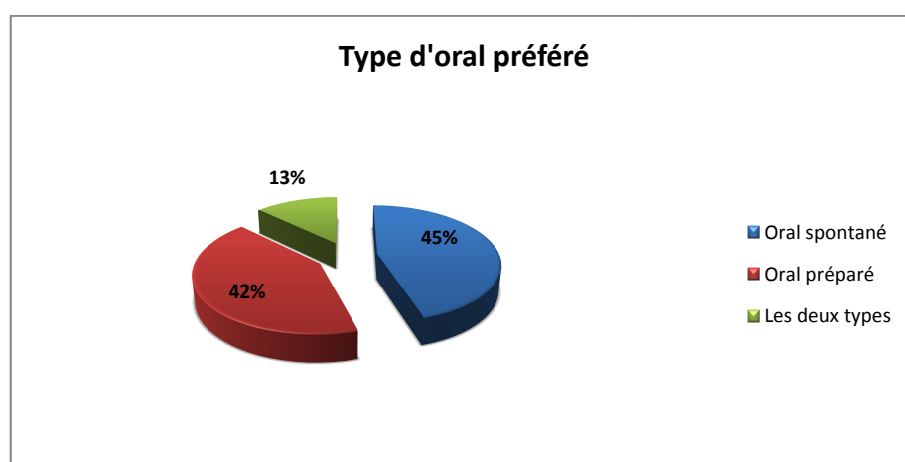


Figure 77: Type d'oral préféré

Le graphique représenté sous forme de secteurs éclatés en 3D (**figure 77**) ci-dessus nous indique le type d'oral préféré par les étudiants de la licence de français. D'après cette illustration, nous n'avons pas enregistré un écart significatif entre l'oral spontané et l'oral préparé. À cet égard, 45 % d'étudiants questionnés choisissent l'oral spontané car cette forme d'oral leur permet de développer leurs compétences orales : parler avec fluidité sans trop penser, éviter le stress, surmonter la peur en communiquant. De plus, les activités d'interactions orales comme le débat encouragent la prise de parole en spontanéité. Par ailleurs, 42 % d'étudiants optent pour l'oral préparé qui exige une préparation préalable du sujet comme le cas d'un exposé. Ce type leur permet de planifier, d'organiser leurs idées et structurer leur discours ; ils seront capables de présenter clairement leurs propos devant le public. Enfin, 13 % d'étudiants préfèrent les deux types à la fois ; cela dépend de l'activité (débat, exposé, interview, etc.)

2.4. Les problèmes de prise de parole

Dans le but de reconnaître les problèmes qui font obstacle à la prise de parole, nous avons proposé les questions 7 et 8 que nous analyserons en bas :

Question 7 : Quels sont les obstacles qui vous empêchent de prendre la parole?

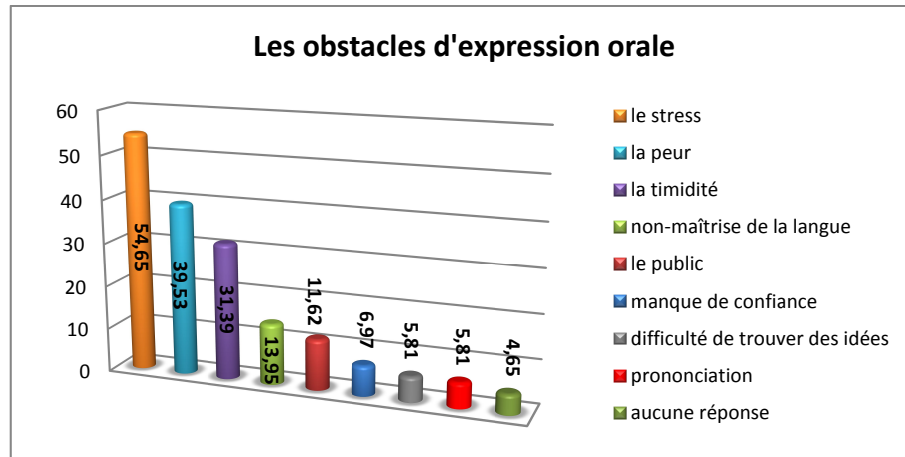


Figure 78: Les obstacles d'expression orale

Les résultats qui figurent dans le graphique représenté sous forme d'histogramme groupé à forme cylindrique (**figure 78**) ci-dessus montrent les obstacles que rencontrent les étudiants dans l'activité d'expression orale. D'après les réponses des étudiants, nous avons pu repérer huit obstacles (le stress, la peur, la timidité, non-maîtrise de la langue, le public, manque de confiance, difficultés de trouver des idées et prononciation) qui varient entre problèmes psychologiques et problèmes de langue. En effet, nous avons enregistré un pourcentage égal à 54,65 % en relation avec le stress. En outre, 39,53 % d'étudiant ont peur de se tromper. Et enfin, 31,39 % déclarent que la timidité constitue un obstacle majeur. Nous pouvons expliquer cela par le non-usage de la langue cible en dehors de la classe. Pour ces étudiants, le français oral se pratique uniquement en classe, c'est un objet d'apprentissage et non de communication.

Question 8 : Pensez-vous que vous avez surmonté vos problèmes d'expression orale ?

Comment?

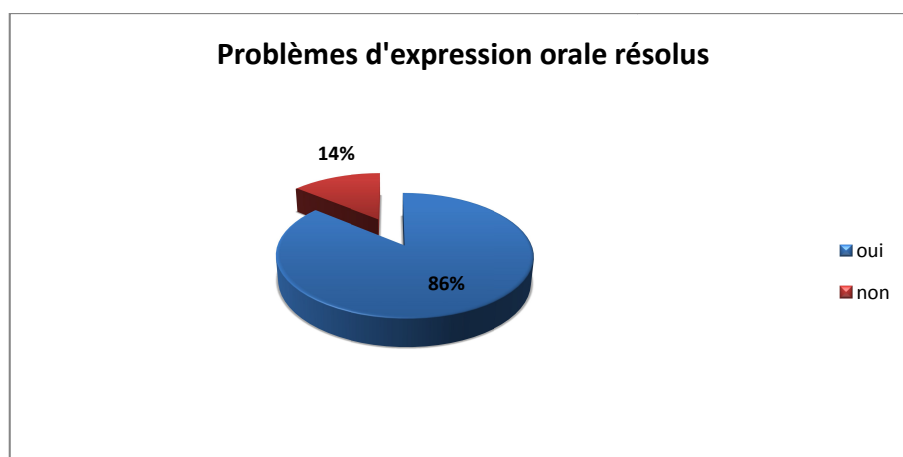


Figure 79: Problèmes d'expression orale résolus

Le graphique représenté sous forme de secteurs éclatés en 3D (**figure 79**) ci-dessus nous indique si les étudiants interrogés ont pu résoudre leurs problèmes d'expression orale. Il apparaît clairement que la majorité des étudiants environ 86 % affirment qu'ils ont surmonté leurs problèmes, et cela grâce aux différentes activités langagières orales auxquelles ils ont participé notamment le débat et l'exposé oral. Pour certains étudiants, s'engager dans la communication au sein du groupe est une stratégie pour résoudre les problèmes d'expression orale. Par ailleurs, 14 % d'étudiants interrogés s'accordent à dire que certains obstacles d'expression orale persistent encore malgré la pratique régulière de cette compétence en classe. À titre d'exemple, le stress.

2.5. Le développement de la compétence langagière orale

Pour mesurer le développement de la compétence langagière orale, nous avons posé les questions 9 et 10.

Question 9 : Avez-vous développé votre compétence langagière à l'oral ?

.....

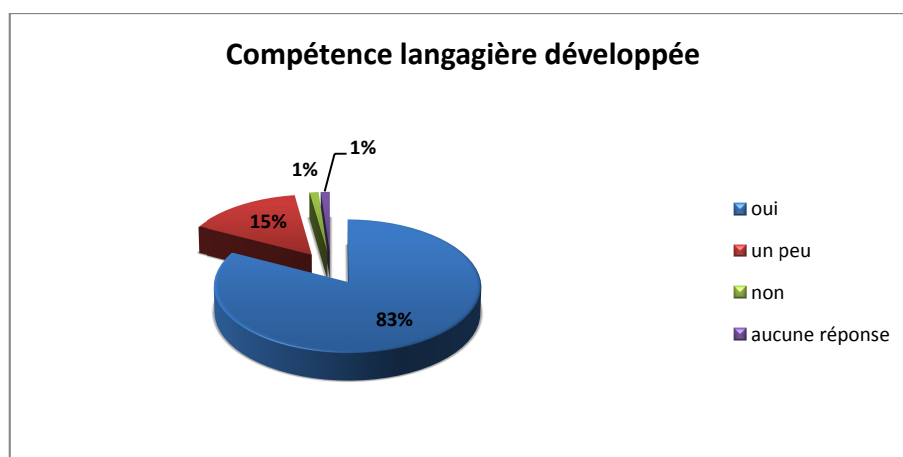


Figure 80: Compétence langagière développée

Le graphique représenté sous forme de secteurs éclatés en 3D (**figure 80**) ci-dessus nous montre le développement de la compétence langagière orale. En effet, la majorité des étudiants environ 83 % déclarent qu'ils ont suffisamment pratiqué l'oral ; ce qui leur a permis de développer leur compétence langagière orale. Nous remarquons qu'il y a une relation étroite entre cette question, la question 1 (pratique de l'expression orale) et la question 8 (problèmes d'expression orale résolus). Autrement dit, les étudiants qui prennent régulièrement la parole en classe et participent à différentes activités, ont pu dépasser les obstacles et améliorer leur expression orale. Cependant, 15 % d'étudiants affirment qu'ils n'ont pas vraiment développé cette compétence car le français ne se pratique pas en dehors de la classe.

Question 10 : Pensez-vous que vous êtes capable de prendre la parole dans une communication en langue française en dehors de la classe ?

.....

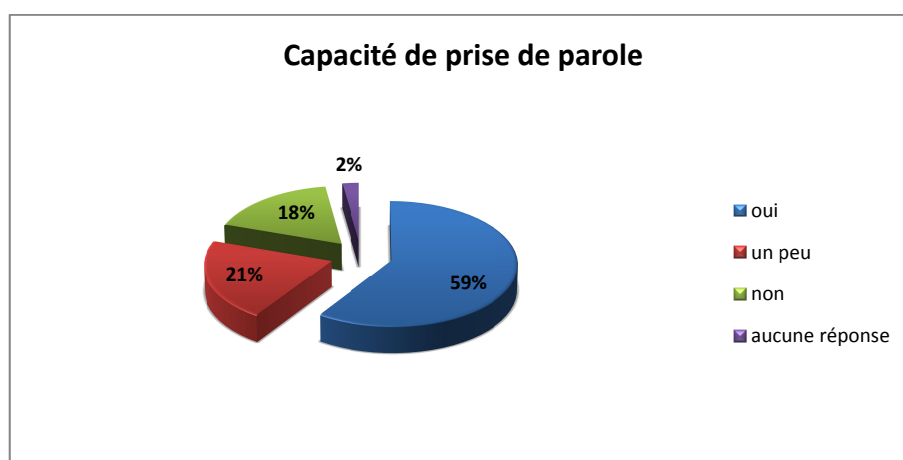


Figure 81: Capacité de prise de parole

Le graphique représenté sous forme de secteurs éclatés en 3D (**figure 81**) ci-dessus nous montre la capacité de prendre la parole en français et en dehors de la classe. 59 % d'étudiants affirment qu'ils sont capables de parler spontanément, demander une information auprès de quelqu'un, d'interagir avec les autres notamment lorsque le thème d'échange est simple et familier. Cependant, pour un nombre d'étudiants un peu réduit qui constitue 21 % de l'échantillon, il est un peu difficile de prendre la parole avec fluidité ; ils ont besoin de faire des efforts et pratiquer encore l'oral en production. Enfin, 18 % d'étudiants déclarent qu'ils ne sont pas capables de prendre la parole à cause de la timidité et du stress.

2.6. Application du test Khi^2

Nous avons pu établir des relations entre les variables (questions) de notre enquête par questionnaire. Mais, nous avons choisi les plus importantes selon l'objectif de chacune d'elle. Avant d'appliquer le test de corrélation / association Khi^2 , nous avons construit des tableaux de contingence entre les variables : pratique suffisante de l'expression orale et problèmes d'expression orale résolus ; pratique suffisante de l'expression orale et compétence langagière orale développée ; les activités d'expression orale pratiquées et les activités d'expression orale motivantes ; compétence langagière développée et capacité de prise de parole.

2.6.1. Relation entre les variables 1 et 8

Tableau de contingence :

	Pratique suffisante de l'expression orale		Problèmes d'expression orale résolus	
Oui	72	86,04%	74	83,72%
Non	14	13,96%	12	16,28%
Total	86	100%	86	100%

Tableau 34: Tableau de contingence (variables 1 & 8)

Test d'indépendance entre les lignes et les colonnes (Khi²) :

Khi ² (Valeur observée)	0,210
Khi ² (Valeur critique)	3,841
DDL	1
p-value	0,647
alpha	0,05

Interprétation du test :

H₀ : Les lignes et les colonnes du tableau sont indépendantes.

H_a : Il existe un lien entre les lignes et les colonnes du tableau.

Etant donné que la p-value calculée est supérieure au niveau de signification seuil alpha=0,05, on ne peut pas rejeter l'hypothèse nulle H₀.

Le risque de rejeter l'hypothèse nulle H₀ alors qu'elle est vraie est de 64,70%.

Test d'indépendance entre les lignes et les colonnes (Khi² avec correction de continuité de Yates) :

Khi ² (Valeur observée)	0,068
Khi ² (Valeur critique)	3,841
DDL	1
p-value	0,794
alpha	0,05

Interprétation du test :

H₀ : Les lignes et les colonnes du tableau sont indépendantes.

H_a : Il existe un lien entre les lignes et les colonnes du tableau.

Etant donné que la p-value calculée est supérieure au niveau de signification seuil alpha=0,05, on ne peut pas rejeter l'hypothèse nulle H₀.

Le risque de rejeter l'hypothèse nulle H₀ alors qu'elle est vraie est de 79,44%.

Khi² par case :

	Pratique suffisante d'expression orale	Problèmes résolus d'expression orale	Total
Oui	0,016	0,016	0,032
Non	0,089	0,089	0,178
Total	0,105	0,105	0,210

Résidus (Pearson) :

	Pratique suffisante d'expression orale	Problèmes résolus d'expression orale
Oui	0,126	-0,126
Non	-0,298	0,298

Résidus (Ajustés) :

	Pratique suffisante d'expression orale	Problèmes résolus d'expression orale
Oui	0,458	-0,458
Non	-0,458	0,458

Les valeurs affichées en gras sont significatives au seuil $\alpha=0,05$

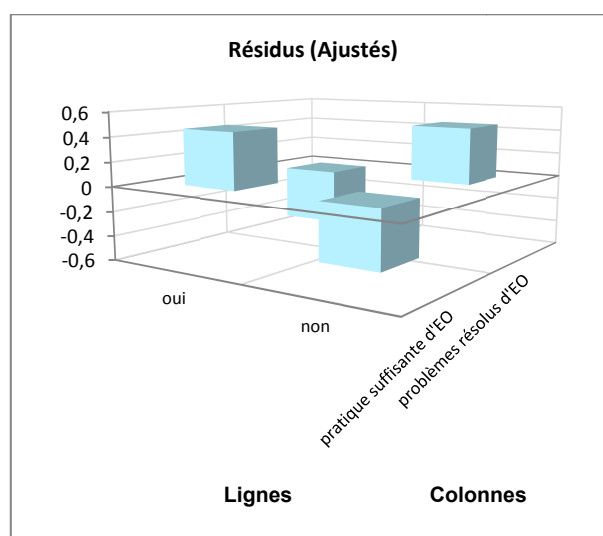


Figure 82: Résidus ajustés / tableau 20

2.6.2. Relation entre les variables 1 et 9

Tableau de contingence :

	Pratique suffisante de l'expression orale		Compétence langagière orale développée	
Oui	72	86,04%	71	83%
Non	14	13,96%	15	17%
Total	86	100%	86	100%

Tableau 35: Tableau de contingence (variables 1 & 9)

Test d'indépendance entre les lignes et les colonnes (Khi²) :

Khi ² (Valeur observée)	0,353
Khi ² (Valeur critique)	3,841
DDL	1
p-value	0,552
alpha	0,05

Interprétation du test :

H₀ : Les lignes et les colonnes du tableau sont indépendantes.

H_a : Il existe un lien entre les lignes et les colonnes du tableau.

Etant donné que la p-value calculée est supérieure au niveau de signification seuil alpha=0,05, on ne peut pas rejeter l'hypothèse nulle H₀.

Le risque de rejeter l'hypothèse nulle H₀ alors qu'elle est vraie est de 55,23%.

Test d'indépendance entre les lignes et les colonnes (Khi² avec correction de continuité de Yates) :

Khi ² (Valeur observée)	0,159
Khi ² (Valeur critique)	3,841
DDL	1
p-value	0,690
alpha	0,05

Interprétation du test :

H0 : Les lignes et les colonnes du tableau sont indépendantes.

Ha : Il existe un lien entre les lignes et les colonnes du tableau.

Etant donné que la p-value calculée est supérieure au niveau de signification seuil $\alpha=0,05$, on ne peut pas rejeter l'hypothèse nulle H0.

Le risque de rejeter l'hypothèse nulle H0 alors qu'elle est vraie est de 69,00%.

Khi² par case :

	Pratique suffisante	Compétence développée	Total
Oui	0,027	0,027	0,055
Non	0,149	0,149	0,299
Total	0,177	0,177	0,353

Résidus (Pearson) :

	Pratique suffisante	Compétence développée
Oui	0,165	-0,165
Non	-0,386	0,386

Résidus (Ajustés) :

	Pratique suffisante	Compétence développée
Oui	0,594	-0,594
Non	-0,594	0,594

Les valeurs affichées en gras sont significatives au seuil $\alpha=0,05$

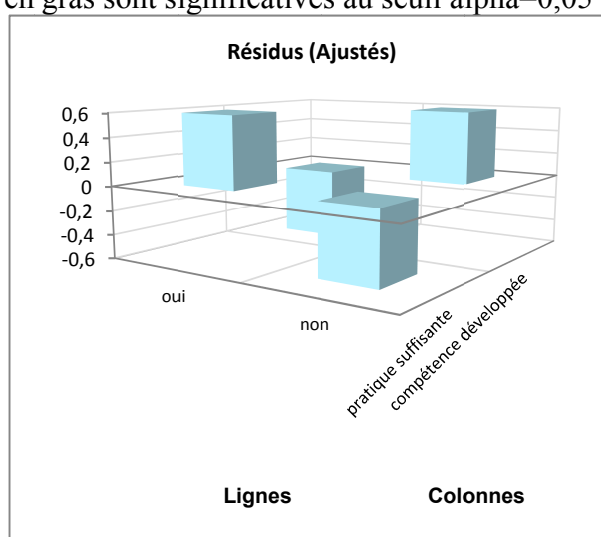


Figure 83: Résidus ajustés / tableau 21

2.6.3. Relation entre les variables 2 et 3

Tableau de contingence :

	Activités pratiquées		Activités motivantes	
Débat	73	84,88%	69	80,23%
Exposé oral	59	68,60%	14	16,27%
Jeux de rôle	11	12,79%	05	5,81%
Commentaire oral	19	22,09%	01	1,16%

Tableau 36: Tableau de contingence (variables 2 & 3)

Test d'indépendance entre les lignes et les colonnes (Khi²) :

Khi ² (Valeur observée)	31,860
Khi ² (Valeur critique)	7,815
DDL	3
p-value	< 0,0001
alpha	0,05

Interprétation du test :

H₀ : Les lignes et les colonnes du tableau sont indépendantes.

H_a : Il existe un lien entre les lignes et les colonnes du tableau.

Etant donné que la p-value calculée est inférieure au niveau de signification alpha=0,05, on doit rejeter l'hypothèse nulle H₀, et retenir l'hypothèse alternative H_a.

Le risque de rejeter l'hypothèse nulle H₀ alors qu'elle est vraie est inférieur à 0,01%.

Khi² par case :

	Activités pratiquées	Activités motivantes	Total
Débat	4,414	8,036	12,450
Exposé	3,487	6,348	9,835
Jeux de rôle	0,051	0,093	0,145
Commentaire oral	3,344	6,087	9,430
Total	11,296	20,564	31,860

Résidus (Pearson) :

	Activités pratiquées	Activités motivantes
Débat	-2,101	2,835
Exposé	1,867	-2,520
Jeux de rôle	0,226	-0,306
Commentaire oral	1,829	-2,467

Résidus (Ajustés) :

	Activités pratiquées	Activités motivantes
Débat	-5,355	5,355
Exposé	3,724	-3,724
Jeux de rôle	0,393	-0,393
Commentaire oral	3,201	-3,201

Les valeurs affichées en gras sont significatives au seuil $\alpha=0,05$

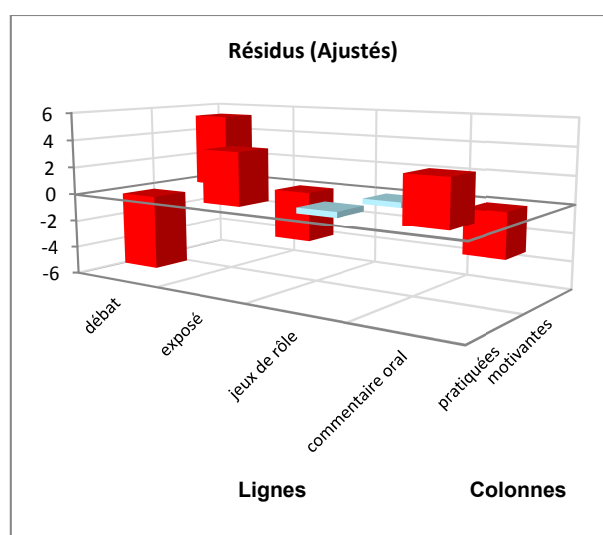


Figure 84: Résidus ajustés / tableau 22

2.6.4. Relation entre les variables 9 et 10**Tableau de contingence :**

	Compétence développée		Capacité de prise de parole	
Oui	71	82,57%	51	59,30%
Un peu	13	15,12%	18	20,93%
Non	01	1,16%	15	17,44%
Aucune réponse	01	1,16%	02	2,33%
Total	86	100%	86	100%

Tableau 37: Tableau de contingence (variables 9 & 10)

Test d'indépendance entre les lignes et les colonnes (Khi²) :

Khi ² (Valeur observée)	18,993
Khi ² (Valeur critique)	5,991
DDL	2
p-value	< 0,0001
alpha	0,05

Interprétation du test :

H₀ : Les lignes et les colonnes du tableau sont indépendantes.

H_a : Il existe un lien entre les lignes et les colonnes du tableau.

Etant donné que la p-value calculée est inférieure au niveau de signification alpha=0,05, on doit rejeter l'hypothèse nulle H₀, et retenir l'hypothèse alternative H_a.

Le risque de rejeter l'hypothèse nulle H₀ alors qu'elle est vraie est inférieur à 0,01%.

Khi² par case :

	Compétence développée	Capacité de prise de parole	Total
Oui	1,760	1,782	3,542
Un peu	0,500	0,506	1,007
Non	7,179	7,265	14,444
Total	9,440	9,553	18,993

Résidus (Pearson) :

	Compétence développée	Capacité de prise de parole
Oui	1,327	-1,335
Un peu	-0,707	0,712
Non	-2,679	2,695

Résidus (Ajustés) :

	Compétence développée	Capacité de prise de parole
Oui	3,569	-3,569
Un peu	-1,110	1,110
Non	-3,994	3,994

Les valeurs affichées en gras sont significatives au seuil alpha=0,05

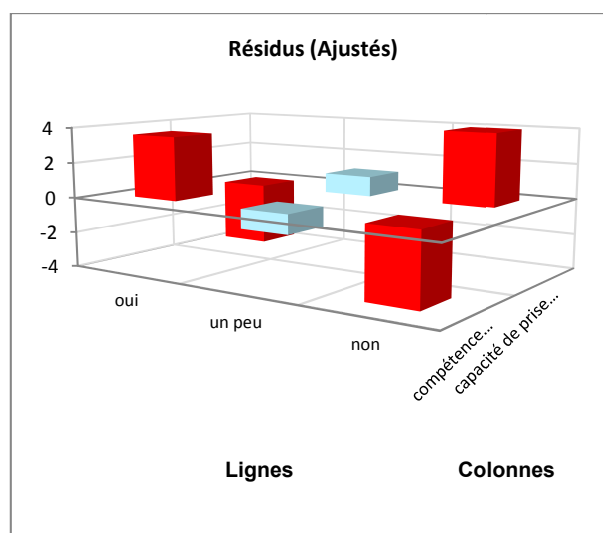


Figure 85: Résidus ajustés / tableau 23

3. Bilan de la deuxième étude

En conclusion, nous pouvons synthétiser les résultats de la deuxième étude expérimentale qui a pour but de vérifier la pratique de l'expression orale (en production et en interaction) dans le tronc-commun de la licence de français à l'université de Tiaret dans les éléments suivants :

- Le débat est l'activité orale privilégiée par les étudiants parce qu'il implique plusieurs acteurs autour d'un enjeu : « *Une interaction donnée entre deux ou plusieurs locuteurs engagés dans l'échange est un événement de communication constitué par ce jeu d'influence de paroles et des actes sur les paroles et les actes des locuteurs* » (Beacco, 2007 : 123). Au cours de la réalisation de cette activité, certains étudiants préféraient l'oral improvisé car, après s'être concertés sur le choix du thème, ils intervenaient librement, sans avoir recours à leurs carnets de notes. D'autres ont opté pour l'oral préparé parce qu'il leur permettait d'organiser leurs idées avant d'en débattre, d'apprendre par cœur quelques expressions et de choisir leurs arguments avant de prendre la parole.
- L'activité théâtrale semble incontournable en enseignement du FLE. Selon le Cadre Européen Commun de Référence, ces pratiques didactiques favorisent l'apprentissage de la langue étrangère et permettent aux étudiants de s'engager dans la communication. « *En ce qui concerne les tâches ou activités en tant que moyens*

pour planifier et mener à bien l'enseignement et l'apprentissage, on peut donner s'il y a lieu l'information concernant les types de tâches, par exemple, simulations, jeux de rôle, interactions en classe, etc. » (CECR, 2001, p. 47).

- Pratiquer les activités théâtrales en classe peut avoir un intérêt pour les étudiants. Elles servent à moduler la voix et de développer la communication non-verbale (attitudes, gestes, mimiques, etc.). À cet effet, Cuq souligne l'avantage de ce genre d'oral. « *Le théâtre dans la classe de FLE offre les avantages classiques du théâtre en langue maternelle : apprentissage et mémorisation d'un texte, travail de l'élocution, de la diction, de la prononciation, expression de sentiments ou d'états par le corps et par le jeu de la relation* ». (2003, p.237)
- Une pratique suffisante de l'oral (en production et en interaction) peut développer peu à peu les différentes composantes de la compétence communicative : linguistique (lexique, vocabulaire), discursive (discours cohérent) et sociolinguistique (recours à la langue maternelle).
- Le recours à ce genre de tâches qui encourage le travail interactif et coopératif en classe de langue étrangère ne peut que contribuer à préparer l'apprenant à assumer un rôle actif dans la société même si, dans son environnement, les interactions en français sont rares.
- Quant au choix des thèmes, au lieu de les imposer aux apprenants comme c'est souvent le cas, nous avons trouvé que les thèmes négociés avec les étudiants motivent davantage ces derniers et développent leurs sens de l'initiative et de l'autonomie, indispensables à l'apprenant/acteur social. « *Le développement de l'autonomie implique qu'on donne aux apprenants une certaine latitude quant au choix du contenu et de la méthode. L'enseignant est habitué à présenter et à exploiter un texte unique [...]. Il lui faut un certain courage pour livrer, au moins en partie, à la négociation les matériels et les activités pédagogiques* ». (Sheils, 1993, p. 28)
- Nous avons retenu de ces activités que la forte participation des étudiants, dans les différentes situations de production/interaction orale que nous avons proposées, résulte de leur compétence à mobiliser les stratégies nécessaires à la réalisation de ce

genre de tâche : planification, coopération, compensation, mémorisation. Goullier explique à ce sujet que « *la réussite dans les activités de compréhension ou d'expression, à travers des tâches communicatives, dépend étroitement du développement des compétences qui doit constituer le fil conducteur de la progression* ». (2006, p. 17)

- En se référant au Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECR), nous pouvons dire que la plupart des étudiants peut être classés dans le niveau **B1** en matière de l'expression orale. Ils sont capables de prendre la parole spontanément, d'interagir avec autrui, de construire un discours cohérent. Certains étudiants peuvent être classés dans les niveaux **B2** et même **C3**. Cela montre quelque peu la diversité des profils des étudiants et la difficulté d'avoir un niveau homogène dans le tronc-commun de la licence de français à l'université de Tiaret.

Conclusion partielle du chapitre VI

En somme, nous avons présenté dans le sixième chapitre les résultats de la deuxième étude expérimentale. Nous avons procédé d'abord par l'analyse des activités de production / interaction orales. Nous avons fait une étude quantitative des données que nous avons collectées à partir de notre corpus oral. Et pour avoir des résultats plus ou moins exacts, nous nous sommes appuyée sur le logiciel Hyperbase. En outre, une étude qualitative du corpus a été nécessaire pour vérifier nos hypothèses de départ. Ensuite, nous avons présenté et interprété les résultats de l'enquête par questionnaire que nous avons faite auprès un échantillon composé de 86 étudiants parmi lesquels ceux qui font partie de notre groupe expérimental. Enfin, nous avons fait un bilan de la deuxième étude expérimentale.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Conclusion générale

Au terme de cette recherche, nous pouvons dire que la didactisation de l'oral demeure nécessaire. L'oral, ce moyen de communication peut se développer en classe de langue étrangère. Il peut constituer un objet d'enseignement. Cependant, cette situation d'enseignement / apprentissage ne se limite pas à la prise de parole en classe. Une didactique de l'oral vise le développement des différentes compétences orales : en réception, en production et en interaction. C'est pourquoi, l'objectif principal de notre recherche est d'étudier la pratique de l'oral dans le système LMD en Algérie dans le but de mettre en place un dispositif (choix de thèmes et de supports, réalisation des activités orales). Ce choix a été fait non seulement pour répondre aux besoins des étudiants mais aussi des enseignants qui rencontrent des difficultés quant à l'enseignement voire l'évaluation objective de la composante orale.

Les insuffisances de l'enseignement de l'oral en milieu universitaire en Algérie notamment avec la mise au point du système LMD qui a valorisé l'oral à travers les nouvelles répartitions des unités d'enseignement nous ont conduites à nous interroger sur les moyens qui peuvent rendre l'enseignement de l'oral dans le tronc-commun de la licence de français efficace. À cet effet, nous avons posé un ensemble de questions qui mettent en exergue les contenus, les activités orales, les types des documents oraux et les stratégies d'apprentissage. Enfin, nous avons fondé notre travail expérimental sur quatre hypothèses. Pour valider / invalider ces hypothèses, nous avons fait deux études expérimentales en classe qui s'étalaient sur deux ans : la première concerne la pratique de la compréhension orale et la deuxième touche un autre aspect important de l'oral à savoir la pratique de la production / interaction orales.

Pour la première hypothèse, nous avons supposé qu'un entraînement à la compréhension orale pourrait développer la compétence de réception orale chez les étudiants du tronc-commun de la licence de français. Ces derniers pourraient reconnaître les différentes formes de l'oral et repérer l'information essentielle à partir de documents traitant des thèmes variés. Nous avons pensé qu'il serait convenable de les exposer, en réception orale, à des genres de discours oraux pour qu'ils puissent produire eux-mêmes leur propre discours en phase de production. En fait, il est possible qu'une activité de compréhension orale débouche sur une activité de production orale.

Quant à la deuxième hypothèse, nous avons supposé qu'une pratique suffisante de l'oral qui se réalise grâce aux activités langagières orales de production (l'exposé oral) et d'interaction (le débat et les activités théâtrales), pourrait amener les étudiants à prendre la parole, exposer des informations, interagir avec autrui, discuter un thème, justifier un point de vue et prendre position. Cela développerait leur compétence de communication orale en FLE.

En ce qui concerne la troisième hypothèse, nous avons supposé que l'entraînement à l'oral pourrait amener les étudiants à développer les différentes composantes de la compétence langagière : linguistique, sociolinguistique, discursive. Ce qui leur permettrait d'utiliser la langue étrangère avec aisance et fluidité dans le contexte social.

Pour la quatrième hypothèse, il est probable que les étudiants mobiliseraient différentes ressources stratégiques en situation de production / interaction orale pour mener à bien la communication orale.

Les résultats que nous avons obtenus nous ont permis de valider toutes nos hypothèses. D'abord, les étudiants travaillent davantage en compréhension orale notamment quand ils sont exposés à l'écoute des documents de type reportage et documentaire qui semblent enrichissants et motivants. Cette association image / texte facilite l'accès au sens. Qu'ils écoutent un document faisant partie de l'oral spontané ou de l'écrit oralisé, les étudiants ne trouvent pas de difficultés. C'est une occasion pour reconnaître les différentes formes de l'oral et s'adapter à la teneur d'un texte. En outre, le choix des documents qui traitent des thèmes simples et se caractérisent par des traits se rapprochant de la langue parlée qu'on écoute tous les jours (énoncés courts, vocabulaire simple et familier) sont plus faciles à comprendre.

Un autre facteur qui a garanti la réussite des étudiants dans les tests de compréhension orale est le choix des exercices de contrôle en particulier les questionnaires (questions fermées et questionnaire à choix multiple). C'est pourquoi, dans le Cadre Européen Commun de Référence, on privilégie ce genre d'exercices car ils guident les apprenants dans la réalisation de la tâche et permettent de vérifier globalement leur compréhension orale. Nous avons noté aussi que le passage de l'écoute globale à l'écoute sélective et analytique est nécessaire car il ne s'agit pas de faire comprendre tout le document sonore mais plutôt de saisir le sens global. C'est pourquoi, les

exercices qui ont été proposés se réalisent progressivement en allant du plus simple au plus complexe.

Enfin, nous avons pu confirmer que la compréhension orale est un processus qui exige de la part des étudiants la mobilisation de différentes ressources stratégiques pour comprendre le message sonore. À cet effet, les étudiants ont adopté à bon escient certaines stratégies : la prise de notes pour conserver l'information et la réutiliser ; l'analyse des expressions ; le raisonnement et la déduction ; la création des liens mentaux (regrouper / classer des éléments).

Quant à la pratique de la production / interaction orales, nous avons pu confirmer qu'une pratique suffisante de l'oral en production et en interaction qui s'organise autour des activités notamment interactives peut développer peu à peu la compétence orale des étudiants. Nous avons trouvé que le débat est l'activité orale privilégiée par les étudiants. Il leur permet de s'engager dans l'échange des propos, de défendre une thèse, de justifier un point de vue, de prendre position. En un mot, il peut développer la spontanéité chez les étudiants et les rend plus autonomes. Certains étudiants habiles montrent leur intérêt pour l'oral improvisé car, après s'être concertés sur le choix du thème, ils interviennent librement, sans avoir recours à leurs carnets de notes. D'autres optent pour l'oral préparé parce qu'il leur permet d'organiser leurs idées avant d'en débattre, d'apprendre par cœur quelques expressions et de choisir leurs arguments avant de prendre la parole.

Nous avons trouvé aussi que les thèmes d'échange négociés avec les étudiants motivent davantage ces derniers et développent leurs sens de l'initiative et de l'autonomie. Il n'est pas évident de demander à l'étudiant de prendre la parole que lorsqu'il se sent lui-même prêt à le faire. Le rôle de l'enseignant, ce n'est pas imposer un sujet de discussion en classe, mais plutôt créer un environnement favorable qui encourage les étudiants à prendre part dans la communication orale.

L'activité théâtrale, quant à elle, favorise aussi l'apprentissage de l'oral. Elle peut avoir un intérêt pour les étudiants du moment qu'elle leur permet de manipuler la voix selon la situation (prononciation, intonation, débit, etc.) et développer la communication non-verbale (attitudes, gestes, mimiques, etc.). Cela peut libérer les étudiants de certaines contraintes qui empêchent la prise de parole en langue étrangère (peur, stress, timidité).

Nous avons pu confirmer que les activités orales amènent les étudiants à développer les différentes composantes de la compétence langagière orale. Ils montrent leur compétence discursive c'est-à-dire la capacité de produire un discours cohérent qui correspond à la typologie textuelle comme l'argumentation dans le débat et l'explication dans l'exposé. Ils s'efforcent aussi à introduire un lexique et un vocabulaire approprié pour montrer leur compétence linguistique. Enfin, nous avons remarqué que certains étudiants ont eu recours à la langue maternelle volontairement ou involontairement dans leur discours. Ce n'est pas par méconnaissance de la langue cible mais pour montrer qu'ils possèdent une compétence bilingue.

Enfin, le traitement de données nous a permis de valider la dernière hypothèse. Nous avons retenu que la participation des étudiants, dans les différentes situations de production/interaction orale que nous avons proposées, résulte de leur compétence à mobiliser les stratégies nécessaires à la réalisation de ce genre de tâche : planification, coopération, compensation et mémorisation. Le travail interactif et coopératif en classe de langue étrangère peut contribuer à préparer l'apprenant à assumer un rôle actif dans la société même si, dans son environnement, les interactions en français sont rares.

Après avoir soumis les étudiants à des tests de niveaux A1, A2, B1 et B2 selon l'échelle de compétences proposée dans le Cadre Européen Commun de Référence, nous avons trouvé que les étudiants ont des profils différents et il est difficile d'avoir un niveau homogène. C'est pourquoi, les résultats obtenus nous ont permis de classer l'ensemble des étudiants dans le tronc-commun de la licence de français à l'université de Tiaret dans le niveau **B1** pour les raisons suivantes :

- En réception orale, ils sont capables de saisir l'essentiel à partir de documents sonores ou audiovisuels traitant des sujets qui leur sont familiers, se caractérisant aussi par des traits linguistiques proches de la langue parlée.
- En expression orale, ils sont capables de prendre la parole spontanément, d'interagir avec autrui, de construire un discours cohérent.

Un travail didactique sur l'enseignement de l'oral en milieu universitaire en Algérie n'est pas fini, cette recherche ouvre d'autres pistes de recherches pour compléter et

approfondir les résultats que nous avons obtenus. C'est pourquoi, nous envisageons des perspectives de recherche à ce travail :

Premièrement, il serait convenable de prévoir un contenu qui permettrait de développer les compétences orales chez les étudiants du tronc-commun de la licence de français. Il s'avère important de développer l'apprentissage de l'oral à travers la prise en compte des conduites langagières plus variées : parler pour argumenter, pour justifier, pour expliquer. Bref, apprendre à parler en classe de langue permet à l'étudiant d'organiser sa pensée et de produire un discours cohérent et soigné. Un oral plus concerté peut préparer l'étudiant aux interactions dans la vie sociale et professionnelle.

Deuxièmement, nous pensons qu'il pourrait être plus intéressant de faire des tests, en prenant en compte la réalisation successive des deux processus (input / output) ; c'est-à-dire de proposer des activités de compréhension orale qui donnent lieu à des activités de prise de parole en classe.

Troisièmement, nous voyons qu'il serait nécessaire de renforcer le travail didactique sur la mise en pratique des genres oraux en classe de FLE, notamment l'exposé oral. Cela permettrait de prendre conscience des normes langagières car nous avons remarqué la présence de véritables problèmes qui font obstacles à la réussite des étudiants.

Dernièrement, nous pouvons conclure que l'enseignement de l'oral en milieu universitaire nécessite l'élaboration d'un matériel didactique. La mise en œuvre de nouvelles méthodes et approches telle que l'approche actionnelle peut rendre cet enseignement plus efficace parce que plus dynamique. C'est un enseignement qui vise à développer chez l'apprenant une compétence à communiquer en combinant le verbal et le non verbal, une aptitude à structurer son discours en s'adressant à l'autre, le libérant des contraintes diverses à l'origine de son mutisme en société.

BIBLIOGRAPHIE

Bibliographie

Ouvrages sur l'oral et la didactique des langues

1. Armogathe, D. (Dir.). (1996). *Les pratiques scolaires d'apprentissage et d'évaluation*. Paris : DUNOD. (Coll. Savoir Enseigner).
2. Aubert-Gea, C. (2005). *Quelle formation pour enseigner l'oral ?* Paris: L'Harmattan.
3. Bailly, D. (2001). *Didactique de l'anglais : la mise en œuvre pédagogique*. Tome 2. Paris: Nathan. (Coll. Perspectives didactiques).
4. Baril, D. (2008). *Techniques de l'expression écrite et orale*. (11^e éd. rev. et aug.) Paris: Dalloz - Sirey. (Coll. Méthodes).
5. Beacco, J-C. (2007). *L'approche par compétence dans l'enseignement des langues*. Paris: Didier. (Coll. Langues& didactique).
6. Bellenger, L. (2009). *L'excellence à l'oral. Développer son charisme*. Paris: ESF. (5^e éd. rev. et aug.) (Coll. Formation permanente. Série Développement personnel).
7. Bellenger, L. (1992). *L'expression orale. Une approche nouvelle de la parole expressive*. (5^e éd. rev. et aug.) Paris: ESF. (Coll. Formation permanente en sciences humaines).
8. Bertocchini, P & Costanzo, E. (2008). *Manuel de formation pratique. Pour le professeur de FLE*. Paris: Clé International.
9. Besse, H. (1987). Documents authentiques et enseignement / apprentissage de la grammaire d'une langue étrangère. In Cortes, J et al. *Une introduction à la recherche scientifique en didactiques des langues* (pp. 182-187). Paris: Crédif / Didier. (Coll. Essais).
10. Besse, H. (2003). *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. Paris: Didier / Crédif. (Coll. Essais).
11. Bizouard, C. (2006). *Invitation à l'expression orale*. (7^e éd. rev. et aug.) Lyon: Chronique social. (Coll. Savoir communiquer / l'essentiel).
12. Blanchet, A. (2003). *Dire et faire dire l'entretien*. (2^e éd. rev. et aug.) Paris: Armand Colin. (Coll. « U »).
13. Blanche-Benveniste, C. (2010). *Approches de la langue parlée en français*. (2^e éd. rev. et aug.) Paris: Ophrys. (Coll. L'essentiel français).

14. Bolton, S. (1987). *Evaluation de la compétence communicative en langue étrangère*. Traduit de l'allemand par Bertrand, Y. Paris: Hatier-Crédif. (Coll. Langues et apprentissage des langues).
15. Borg, S. (2001). *La notion de progression*. Paris: Didier. (Coll. Studio didactique).
16. Boulton, A & TYNE, H. (2014). *Des documents authentiques aux corpus. Démarches pour l'apprentissage des langues*. Paris: Didier. (Coll. Langues & Didactique).
17. Bouzaher, M. (2007). Synthèse du thème 1- L'expression orale en continu : entraînement et évaluation. In *L'évaluation des compétences orales en langues vivantes*. (pp. 86-89). Editions : Canopé - CRDP de Versailles, 2007. (Coll. Les actes de la DGESCO).
18. Bronckart, J-P. (2008). Développement, compétences et capacités d'action des élèves. In Chiss, J-L ; David, J& Reuter, Y. (Dir.). *Didactique du français. Fondements d'une discipline*. (pp. 135-147). (8^e éd. rev. et aug.) Bruxelles: De Boeck Université. (Coll. Savoirs en pratique).
19. Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Unité des politiques linguistiques, Strasbourg, 2001. Paris : Didier. URL : <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_fr.pdf>, consulté le 06 mars 2016.
20. Carnegie, D. (1992). *Comment parler en public*. (4^e éd. rev. et aug.) Paris: Le livre de Poche. (Coll. Vie pratique).
21. Casoni, D; Douglade-Val, S & MALLARD, V. (2013). *Drama activités. L'enseignement de l'anglais par les techniques théâtrales*. Nancy: CRDP de Lorraine. (Coll. Repères pour agir. Disciplines & Compétences).
22. Causa, M. (2002). *L'alternance codique dans l'enseignement d'une langue étrangère. Stratégies d'enseignement bilingue et transmission de savoirs en langue étrangère*. Bern: Peter Lang. (Coll. Publications Universitaires Européennes. Série XXI, 223 Linguistique).
23. Chetochine, G. (2008). *La vérité sur les gestes*. Paris: Eyrolles.
24. Cicurel, F. (2011). *Les interactions dans l'enseignement des langues. Agir professoral et pratiques de classe*. Paris: Didier. (Coll. Langues & didactique).
25. Cicurel, F. (2003). Les interactions en situation d'enseignement-apprentissage : observer, transcrire, analyser. In Blanchet, P & Chardenet, P. (Dir.). *Guide pour la*

- recherche en didactique des langues. Approches contextualisées.* (pp. 123-334)
Rennes: EAC.
26. Cicurel, F. (1985). *Parole sur parole ou le métalangage dans classe de langue.*
Paris: Clé International. (Coll. Didactique des langues étrangères).
27. Cicurel, F & Véronique, D. (Co.). (2004). *Discours, actions et appropriation des langues.* Paris: PSN.
28. Colonna D'Istria, R. (1992). *L'expression orale.* Belgique: MARABOUT. (Coll. Flash Marabout numéro 39).
29. Cornaire, C. (1998). *La compréhension orale.* Paris: Clé International. (Coll. Didactique des langues étrangères).
30. Coste, D. (1994). *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988).* Paris: Hatier-Crédif. (Coll. LAL).
31. Courtyllon, J. (2005). *Elaborer un cours de FLE.* (3^e éd. rev. et aug.) Paris: Hachette. (Coll. F).
32. Cuq, J-P & Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde.* Grenoble: PUG.
33. Dayz, Y. (2005). *Guide des sujets du DELF et du DALF.* Paris: Didier.
34. Demeuse, M & Artus, F. (2010). Validation empirique de l'épreuve d'expression orale du TEF. In Fougerouse, M-CH. (Dir.). *L'évaluation des productions complexes en français langue étrangère / seconde dans l'enseignement supérieur. Actes de colloque.* (pp. 137-153) Paris: L'Harmattan.
35. Denyer, M. (2009). La perspective actionnelle du cadre européen commun de référence et ses répercussions dans l'enseignement des langues. In Lions-Olivieri, M-L & Liria, P. (Co.). *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues.* (2^e éd. rev. et aug.) (pp. 141-155) Paris: Maison des Langues.
36. Desmons, F et al. (2005). *Enseigner le FLE : pratiques de classe.* Paris: Belin. (Coll. Guide belin de l'enseignement).
37. Develay, M. (2006). *De l'apprentissage à l'enseignement. Pour une épistémologie scolaire.* (7^e éd. rev. et aug.) Paris: ESF. (Coll. Pédagogies).
38. De Man-De Vriendt, M-J. (2000). *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde. Vol 1.* Bruxelles: De Boeck Supérieur. (Coll. Pédagogies en développement).

39. Dolz, J& SCHNEUWLY, B. (2014). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. (5^e éd. rev. et aug.) Paris: ESF. (Coll. Didactique du français).
40. Duc-Ballatore, M et al. (2001). *Intégrer la pratique de l'oral à l'enseignement du français. Un parcours pour la classe de sixième*. Lyon: CRDP. (Coll. Guide pour...).
41. El Korso, K. (2005). *Communication orale et écrite*. Oran: Dar El Gharb.
42. Erard, S & Schneuwly, B. (2005). La didactique de l'oral: savoirs ou compétences? In Bronckart, J-P. Bulea, E & Pouliot, M. (Ed.). *Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences ?* (pp. 69-97). Paris: Presses Universitaires du Septentrion. (Coll. Education et didactiques).
43. Fayet, M& Commeignes, J-D. (2008). *Méthodes de communication écrite et orale*. (3^e éd. rev. et aug.) Paris: Dunod.
44. Ferréol, G & Flageul, N. (1996). *Méthodes et techniques de l'expression écrite et orale*. Paris: Armand Colin. (Coll. Cursus, série « sociologie »).
45. Florin, A. (1995). *Parler ensemble en maternelle. La maîtrise de l'oral, l'initiation à l'écrit*. Paris: Ellipses. (Coll. Formation des personnels de l'éducation nationale).
46. Garcia-Debanc, C& Plane, S. (2004). *Comment enseigner l'oral à l'école primaire ?* Paris: Hatier. (Coll. Hatier Pédagogie).
47. Gaston, V & Pierre, N. (2008). *L'oral haut la main. Les guides complices de l'étudiant*. Paris: Eyrolles.
48. Germain, C. (1993). *Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. Paris: Clé International. (Coll. Didactique des langues étrangères).
49. Grappin, D. (2003). *L'argumentation 2*. Editions : CRDP Grenoble et Delagrave. (Coll. 1, 2, 3... séquences).
50. Grobois, M. (2012). *Didactique des langues et technologies. De l'EAO aux réseaux sociaux*. Paris: PUPS.
51. Guichon, N & Nicolaev, V. (2011). Influence de certaines caractéristiques des tâches d'apprentissage sur la production orale en L2. In Nissen, E ; Poyet, F & Soubrie, T. (Dir.). *Interagir et apprendre en ligne*. (pp. 61-76) Grenoble: ELLUG. (Coll. Didaskein).
52. Guimbretière, E. (2007). *Phonétique et enseignement de l'oral*. (5^e éd. rev. et aug.) Paris: Didier / Hatier.

-
53. Goullier, F. (2006). *Les outils du Conseil de l'Europe en classe de langue, Cadre Européen et Portfolio*. Paris : Didier. URL : <https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Goullier_Outils_1.FR.pdf>, consulté le 27/11/2015.
54. Halté, J-F. (2008). Interaction : une problématique à la frontière. In Chiss, J-L ; David, J & Reuter, Y. (Dir.). *Didactique du français. Fondements d'une discipline*. (pp. 71-75). (8^e éd. rev. et aug.) Bruxelles: De Boeck Université. (Coll. Savoirs en pratique).
55. Halté, J-F & Rispail, M. (2005). *L'oral dans la classe. Compétences, enseignement, activités*. Paris: L'Harmattan. (Coll. Sémantiques).
56. Huver, E. (2011). *L'évaluation en langues. Nouveaux enjeux et perspectives*. Paris: Didier. (Coll. Langues & Didactique).
57. Jeanjean, M-F, Massonnet, J. (2001). *Pratiques de l'oral en maternelle*. Paris: RETZ. (Coll. Les Guides ressources).
58. Jouan, Y & Lostie, G. (2002). *Savoir parler pour lire et pour écrire. Du diagnostic par l'oral au projet individuel de l'élève*. Pays De La Loire: CNDP. (Coll. Evaluer pour construire).
59. Kerbrat-Orecchioni, C. (2006). *Les interactions verbales. Tome I. Approche interactionnelle et structure des conversations*. (3^e éd. rev. et aug.) Paris : Armand Colin. (Coll. U, série « Linguistique »).
60. Lauret, B. (2007). *Enseigner la prononciation du français : questions et outils*. Paris : Hachette. (Coll. F).
61. Laverriere, J ; Santucci, M & Simont, R. (2004). *Formation à l'expression écrite et orale*. (3^e éd. rev. et aug.) Paris: Editions d'Organisation. (Coll. Fiches EO/FP).
62. Leblanc, M-C. (2002). *Jeu de rôle et engagement. Evaluation de l'interaction dans les jeux de rôles de français langue étrangère*. Paris: L'Harmattan. (Coll. Sémantiques).
63. Le Cunff, C & Jourdain, P. (Co.). (1999). *Enseigner l'oral à l'école primaire*. Groupe Oral – Créteil. Paris: Hachette éducation. (Coll. Pédagogies pour demain. Didactique).
64. Legros, D & Crinon, J. (2002). *Psychologie des apprentissages et multimédia*. Paris: Armand Colin. (Coll. U. Psychologie).

-
65. Le Manchec, C. (2001). *Pratique orale de la langue. Cycle 2*. Paris: Bordas Pédagogie. (Coll. Enseigner aujourd'hui).
66. Le Manchec, C. (2005). *Pratiques orales de la langue à l'école : séquences didactiques cycle 3-liaison*. (6^e éd. rev. et aug.) Editions : Delagrave, Paris & CRDP Midi-Pyrénées. (Coll. Savoir et Faire en français).
67. Lions-Olivieri, M-L. (2010). Les outils d'évaluation de la compétence de production orale dans la méthode de français Rond-point 3, niveau B2. In Fougerouse, M-CH. (Dir.). *L'évaluation des productions complexes en français langue étrangère / seconde dans l'enseignement supérieur. Actes de colloque*. (pp. 101-113) Paris: L'Harmattan.
68. Louis, V. (2009). *Interactions verbales et communication interculturelle en FLE*. (2^e éd. rev. et aug.) Bruxelles: E. M. E (Editions Modulaires Européennes). (Coll. IRIS).
69. Lussier, D. (1992). *Evaluer les apprentissages dans une approche communicative*. Paris: Hachette. (Coll. F. Autoformation).
70. Luzzati, D. (2013). Enseigner l'oral spontané ? In Beacco, J-C. (Ed.). *Ethique et politique en didactique des langues. Autour de la notion de responsabilité* (pp.186-207). Paris: Didier. (Coll. Langues & didactique).
71. Martinez, P. (2004). *La didactique des langues étrangères*. (4^e éd. rev. et aug.) Paris: Presses Universitaires de France. (Coll. Que sais-je ?).
72. Martinot, C. (2008). *Techniques d'expression écrite et orale. Guide de l'enseignant*. Alger: Hibr.
73. Maurer, B. (2001). *Une didactique de l'oral. Du primaire au lycée*. Paris: Bertrand-Lacoste. (Coll. Parcours Didactiques).
74. Narcy-Combes, M-F. (2005). *Précis de didactique. Devenir professeur de langue*. Paris: Ellipses.
75. Pasquier, F. (2000). *La vidéo à la demande. Pour l'apprentissage des langues*. Paris: L'Harmattan. (Coll. Savoir et Formation).
76. Pautz, A et al, (2002). *Habitudes culturelles d'apprentissage dans la classe de français langue étrangère –F.L.E*. Paris: UCO et L'Harmattan.
77. Pospel, P. (2005). *Se former pour enseigner*. (3^e éd. rev. et aug.)Paris: Dunod. (Coll. Psychologie cognitive).

-
78. Perraudeau, M. (2006). *Les stratégies d'apprentissage. Comment accompagner les élèves dans l'appropriation des savoirs*. Paris: Armand-Colin. (Coll. E).
79. Plaquette, A. (2000). *L'expression orale*. Paris: Ellipses.
80. Plessis-Belair, G ; Lafontaine, L & Bergeron, R. (Dir.). (2007). *La didactique du français oral au Québec : recherches actuelles et applications dans les classes*. Québec: Presses de l'Université du Québec. (Coll. Education-Recherche).
81. Porcher, L. (2004). *L'enseignement des langues étrangères*. Paris: Hachette. (Coll. Langues vivantes).
82. Puren, C ; Bertocchini, P & Costanzo, E. (2004). *Se former en didactique des langues*. Paris: Ellipses.
83. Rabatel, A. (Dir.). (2004). *Interactions orales en contexte didactique*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon. (Coll. IUFM).
84. Renard, R. (2002). *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde. Vol 2*. Bruxelles: De Boeck Supérieur. (Coll. Pédagogies en développement).
85. Richer, J-J. (2012). *La didactique des langues interrogée par les compétences*. Bruxelles: EME. (Coll. Didactique).
86. Roesch, R & Rolle - Harold, R. (2008). *Cinq sur cinq. Evaluation de la compréhension orale*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble. (Coll. Entraînement aux examens).
87. Rosier, J-M. (2006). *La didactique du français*. Paris: Presses universitaires de France. (Coll. Que sais-je ?).
88. Schneuwly, B & Thevenaz-Christen, T. (2006). *Analyse des objets enseignés*. Bruxelles: De Boeck Supérieur. (Coll. Perspectives en éducation et formation).
89. Sheils, J. (1993). *La communication dans la classe de langue*. Projet n°12 « Apprentissage et enseignement des langues vivantes aux fins de communication ». Strasbourg : Les éditions du Conseil de l'Europe. URL : <<https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/La%20communication%20dans%20la%20classe%20de%20langue%20web.pdf>>, consulté le 05/11/2015
90. Stalloni, Y. (1987). *L'oral de culture générale*. Paris: Ellipses.
91. Tabensky, A. (1997). *Spontanéité et interaction. Le jeu de rôle dans l'enseignement des langues étrangères*. Paris: L'Harmattan. (Coll. Sémantiques).
92. Tagliante, C. (2007a). *La classe de langue*. Paris: Clé International. (Coll. Techniques et pratiques de classe).

93. Tagliante, C. (2007b). *L'évaluation et le cadre européen commun*. (2^e éd. Rev. et aug.) Paris: Clé International. (Coll. Techniques et pratiques de classe).
94. Traverso, V. (2007). *L'analyse des conversations*. (3^e éd. Rev. et aug.) Barcelone : Armand Colin. (Coll. 128).
95. Treinsoutrot, P. (2009). Etude de la mise en place d'une situation de compréhension de l'oral en classe d'anglais et d'espagnol. In Gonçalves, C & Groux, D. (Dir.). *Approches comparées de l'enseignement des langues et de la formation des enseignants*. Actes du 7^{ème} colloque international de l'AFDECE. (pp. 373-389). Paris: L'Harmattan. (Coll. Education comparée).
96. Valentin, R. (2007). La compréhension de l'oral : entraînement et évaluation. In *L'évaluation des compétences orales en langues vivantes*. (pp. 105-114). Editions: Canopé - CRDP de Versailles, 2007. (Coll. Les actes de la DGESCO).
97. Veltchef, C & Hilton, S. (2003). *L'évaluation en FLE*. Paris: Hachette. (Coll. F).
98. Viallon, V. (2002). *Images et apprentissages. Le discours de l'image en didactique des langues*. Paris: L'Harmattan. (Coll. Espaces Discursifs).
99. Vion, R. (2008). *La communication verbale. Analyse des interactions*. (5^e éd. rev. et aug.). Paris : Hachette Supérieur. (Coll. HU Linguistique).
100. Wambach, M. (1998). La pédagogie convergente. De la libération de la parole à la construction d'un discours oral. In Forges, G & Braun, A. *Didactique des langues, traductologie et communication*. Bruxelles: De Boeck Université. (Coll. Pédagogie en développement).
101. Weber, C. (2013). *Pour une didactique de l'oralité. Enseigner le français tel qu'il est parlé*. Paris: Didier. (Coll. Langues & didactique).
102. Wirthner, M ; Martin, D & Perrnaud, P. (Dir.). (1991). *Parole étouffée, parole libérée. Fondements et limites d'une pédagogie de l'oral*. Paris, Lausanne: Delachaux et Niestlé. (Coll. Techniques et Méthodes Pédagogiques).
103. Witte, A. E. (2002). *Le cours de langues interactif. Outils et méthodes*. Paris: Ellipses.

Ouvrages sur la méthodologie de recherche

104. Alberto, B. (2010). L'étude de cas : une modalité d'enquête difficile à cerner. In Alberto, B & Poteaux, N. (Dir.). *Enjeux et dilemmes de l'autonomie. Une expérience d'autoformation à l'université. Etude de cas*. (pp. 15-25) Paris : Les éditions de la Maison des Sciences de l'Homme. (Coll. PRATICS.)

105. Beaud, M. (1999). *L'art de la thèse. Comment préparer et rédiger une thèse de doctorat. Guide*. Alger : Casbah Editions. (Coll. Approches)
106. Berthier, N. (2010). *Les techniques d'enquête en sciences sociales. Méthodes et exercices corrigés*. (4^e éd. rev. et aug.) Paris: Armand Colin. (Coll. Cursus sociologie).
107. Brunet, E. Hyperbase. Logiciel hypertexte pour le traitement documentaire et statistique des corpus textuels. Manuel de référence. URL : <<http://ancilla.unice.fr/bases/manuel.pdf>>, janvier 2011, consulté le 28 / 04 / 2017

Dictionnaires

108. Cuq, J-P. (2003). *Dictionnaire de didactique de français langue étrangère et seconde*. Paris: Clé international.

Documents officiels

109. Guide pratique de mise en œuvre et de suivi du LMD. Alger : OPU, 2011. URL : <http://www.ummo.dz/IMG/pdf/guide_pratique_systeme_LMD_en_francais-2.pdf>, consulté le 15 juillet 2013
110. L'Enseignement Supérieur et la Recherche Scientifique en Algérie. 50 années au service du développement 1962-2012, Alger : OPU, 2012. URL : <<file:///C:/Users/DELL/Downloads/50-fr.pdf>>, consulté le 19 octobre 2015
111. Programme de langue français 3^{ème} année secondaire, 2006. URL : <<http://www.onefd.edu.dz/programmes/SECONDAIRE/3AS/Francais.pdf>>, consulté le 05 janvier 2015
112. Programme de langue français 3^{ème} année secondaire. Document d'accompagnement du programme, septembre 2006. URL : <http://www.oasisfle.com/documents/3eme_as_nouveau_programme.htm>, consulté le 05 janvier 2015

Articles dans des revues en ligne

113. Cichon, M. « La chanson en cours de FLE ». 2006, pp 1-3 [En ligne]. URL : <http://www.ceco-fipf.eu/.../PARTENAIRES_DE_PROF-EUROPE_LUBLIN_24-05-2009_.PDF>, consulté le 04/02/2010.
114. Dubois, M ; Kamber, A ; Peter, P et Skupien Dekens, C. « Conceptualisation et utilisation d'exercices de compréhension orale sur la base de documents radio

- authentiques », in *Bulletin suisse de linguistique appliquée (VALS/ALSA)* n° 92, 2010, pp 31-55. [En ligne]. URL: <http://doc.rero.ch/record/11876/files/bulletin_vals_asla_2010_092.pdf#page=34>, consulté le 01 juin 2013.
115. Erard, Y. « L'usage de la vidéo dans l'enseignement d'une langue seconde : document à interpréter ou exemple à suivre ? », in *Bulletin suisse de linguistique appliquée (VALS/ALSA)* n° 92, 2010, pp 57-86. [En ligne]. URL : <http://doc.rero.ch/record/11876/files/bulletin_vals_asla_2010_092.pdf#page=34>, consulté le 01 juin 2013.
116. Gadet, F., Le Cunff, C., et Turco, G., (coord). « L'oral pour apprendre », in *Repères*, n°17. 1998. [En ligne]. URL : <<http://www.inrp.fr/publications/edition-electronique/reperes/RS017.pdf>>, consulté le 20/02/2015.
117. Garcia-Debanc, C., et Delcambre, I., (coord.). « Enseigner l'oral », in *Repères*, n°24/25, 2001-2002 (nouvelle série), Saint-Fons : INRP, 2002. [En ligne]. URL : <<http://www.inrp.fr/publications/edition-electronique/reperes/RS024-025.pdf>>, consulté le 20/02/2015.
118. Germain, C ; Netten, J et Movassat, P. « L'évaluation de la production orale en français intensif : critères et résultats », in *La revue canadienne des langues vivantes*. Vol 60, n°3, 2004, pp 309-332 [En ligne]. URL : <<http://utpjournals.metapress.com/content/423j803j62414826/fulltext.pdf>>, consulté le 01 juin 2013.
119. Gremmo, M- J ; Holec, H. « La compréhension orale : un processus et un comportement », in *Le Français dans le Monde, Recherches et Applications*. N° spécial Fév. /Mars. 1990, pp 1-8 [En ligne]. URL : <http://www.epc.univ-nancy2.fr/epct_f/pdf/La20comporale.pdf>, consulté le 04 février 2010.
120. Holec, H. « La compréhension orale en langue étrangère », in *Mélanges Pédagogiques CRAPEL* 1970, pp 1-16 [En ligne]. URL : <<http://www.revues.univ-nancy2.fr/melangesCrapel/IMG/pdf/holec.pdf>>, consulté le 05 février 2010.
121. Lafontaine, L. « 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, 2005, pp 95-109 [En ligne]. URL: <http://ncre.educ.usherbrooke.ca/articles/v8n1/06_Lafontaine.pdf>, consulté le 01 juin 2013.

122. Lafontaine, L et Prefontaine, C. « Modèle didactique descriptif de la production orale en classe de français langue première au secondaire », in *Revue des sciences de l'éducation*. Vol 33, n° 1, 2007, pp 47-66 [En ligne]. URL : <<http://id.erudit.org/iderudit/016188ar>>, consulté le 01 juin 2013.
123. Poussard, C. « Guider des stratégies de compréhension de l'oral en ALAO : le cas de l'inférence », in *Alsic*. Vol 6, n° 1, 2003, pp 143-150 [En ligne]. URL: <<http://alsic.revues.org/2132> ; DOI : 10.4000/alsic.2132>, consulté le 29 avril 2013.
124. Vasseur, M-T. « Gestion de l'interaction, activités métalangagières et apprentissage en langue étrangère », in *Acquisition et interaction en langue étrangère*, n° 2, 1993, pp 25-59. [En ligne]. URL : <<http://aile.revues.org/4855>>, consulté le 06 juillet 2013.

Sites web

125. Ducrot, J-M. « L'utilisation de la vidéo en classe de FLE », in *Edu FLE. Net/ Didactique de l'oral, du discours en FLE*. 19 avril 2005a. [en ligne]. URL : <<http://www.edufle.net/L-utilisation-de-la-vidéo-en>>, consulté le 05 mars 2009.
126. Ducrot, J-M. « L'enseignement de la compréhension orale : objectifs, supports et démarches », in *Edu FLE. Net/ Didactique de l'oral, du discours en FLE*. 15 août 2005b. [En ligne]. URL : <<http://www.edufle.net/L-Enseignement-de-la-compréhension>>, consulté le 05 mars 2009.
127. Fritsch, G. « Pratique et enseignement de l'oral », in *Rézo Ø*, 2004. [En ligne]. URL : <<http://sites.estvideo.net/gfritsch/doc/rezo-cfa-2004.htm#haut>>, consulté le 09/09/2016.
128. Gruca, I. « Travailler la compréhension de l'oral ». Article publié le 8 mars 2006. [En ligne]. URL : <http://www.rfi.fr/lffr/articles/075/article_613.asp>, consulté le 05 avril 2009.
129. Silva, H. « Pour une évaluation formative de l'oral ». [En ligne]. URL : <<http://silva8a.googlepages.com/Evaluationoral.pdf>>, consulté le 3 février 2010

Thèses de doctorat consultées

130. Benamar, Rabéa. (2012). *Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives*. (Thèse de doctorat en Didactique, Université Aboubakr Belkaid Tlemcen). Repérée à URL :

-
- <<http://dspace.univ-tlemcen.dz/bitstream/112/2447/1/Valorisation-de-%20l-oral-dans-les-%20nouveaux.pdf>>, consulté le 20 janvier 2016
131. Bensekat, Malika. (2010). *Analyse d'interactions verbales en Algérie, en milieu universitaire francophone : entre pratiques de classe et conversation ordinaires Volume 1/2*. (Thèse de doctorat en Didactique, Université Abdelhamid Ibn Badis Mostaganem).
132. Dawlat, Mohammed. (2011). *L'évaluation de la compétence orale des apprenants saoudiens du français langue étrangère : spécificité, analyse, propositions de formation à distance*. (Thèse de doctorat en sciences du langage, Université Paul Valéry-Montpellier III. Repérée à URL : < http://www.biu-montpellier.fr/florabium/servlet/DocumentFileManager?source=ged&document=ged:IDOCs:16655&resolution=&recordId=theses%3ABIU_THESE%3A643&file=>, consulté le 25 mai 2014
133. Jao, Lester Mtwana. (2011). *Enseignement / apprentissage de la composante orale à travers Parlons français méthode de FLE élaborée au Kenya à partir de la problématique de l'approche communicative*. (Thèse de doctorat en Linguistique, Université de Pau et des pays de l'Adour). Repérée à URL : [file:///C:/Users/DELL/Downloads/Lester_-_Mtwana_-_JAO%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/DELL/Downloads/Lester_-_Mtwana_-_JAO%20(1).pdf)>, consulté le 25 mai 2014

TABLE DES ILLUSTRATIONS

Table des illustrations

Tableaux

Tableau 1: Les classifications des stratégies d'apprentissage (Source : Borg, 2001 :43)	36
Tableau 2: Aspects qualitatifs de l'utilisation de la langue parlée (source: CECR, 2001:28).....	80
Tableau 3: Quelques traits spécifiques de l'oral spontané (source: Fritsch : 2004).....	82
Tableau 4: Grille d'évaluation d'un exposé oral (source: Plaquette, 2000 : 125)	100
Tableau 5: Grille n°1 d'évaluation du débat (source: Dolz & Schneuwly, 2014 : 182)	105
Tableau 6: Grille n° 2 d'évaluation du débat (source : Plaquette, 2000 : 123)	106
Tableau 7: Grille d'évaluation d'une interview (source: Dolz & Schneuwly, 2014 : 140)	115
Tableau 8: Schéma de l'organisation générale de la formation licence (source: guide pratique du système LMD-juin 2011).....	120
Tableau 9: Schéma de l'organisation générale des enseignements licence (source: guide pratique du système LMD-juin 2011).....	120
Tableau 10: Programme S3 année universitaire 2011-2012.....	141
Tableau 11: Programme S4 année universitaire 2011-2012.....	142
Tableau 12: Séances de compréhension orale	153
Tableau 13: Séances de production / interaction orale	154
Tableau 14: Les signes de transcription utilisés selon les conventions du GARS	156
Tableau 15: D'autres signes de transcription proposés par Traverso.....	156
Tableau 16: Les formes des documents oraux.....	175
Tableau 17: Résultat global des tests en pourcentage et par participant	177
Tableau 18: Tableau de contingence 1 (variables 3 & 4)	218
Tableau 19: Tableau de contingence 2 (variables 4 & 11)	220
Tableau 20: Tableau de contingence 3 (variables 4 & 5)	222
Tableau 21: Tableau de contingence 4 (variables 2 & 12)	223
Tableau 22: Organisation des activités en unités / séquences	229
Tableau 23: Fréquence de prise de parole dans le débat 1.....	230
Tableau 24: Fréquence de prise de parole dans le débat 2.....	231
Tableau 25: Fréquence de prise de parole dans le débat 3.....	232
Tableau 26: Fréquence de prise de parole dans le débat 4.....	234
Tableau 27: Fréquence de prise de parole dans le débat 5.....	235

Tableau 28: Fréquence de prise de parole dans le débat 6.....	236
Tableau 29: Le nombre de chevauchements dans les débats.....	238
Tableau 30: Fréquence de prise de parole dans le jeu de rôle 1	254
Tableau 31: Fréquence de prise de parole dans le jeu de rôle 2	255
Tableau 32: Fréquence de prise de parole dans le jeu de rôle 3	256
Tableau 33: L'organisation de l'exposé.....	262
Tableau 34: Tableau de contingence (variables 1 & 8)	278
Tableau 35: Tableau de contingence (variables 1 & 9)	281
Tableau 36: Tableau de contingence (variables 2 & 3.....	283
Tableau 37: Tableau de contingence (variables 9 & 10)	284

Figures

Figure 1: Schéma de disposition de la classe : demi-cercle.....	93
Figure 2: Schéma de disposition de la classe : la salle personnalisée.....	93
Figure 3 : Schéma de disposition de la classe : la table ronde.....	94
Figure 4: Schéma de l'organisation de la formation de la licence de français à l'université de Tiaret (source : offre de formation LMD 2010-2011).....	121
Figure 5 : Résultats du pré-test	140
Figure 6 : Contenu enseignable	143
Figure 7: Annonces dans des lieux publics.....	163
Figure 8: Taux de réussite du test diagnostique n°1	164
Figure 9: L'actualité culturelle francophone	165
Figure 10: Taux de réussite du test diagnostique n°2	166
Figure 11: Guide touristique	167
Figure 12: Taux de réussite du test diagnostique n°3	168
Figure 13: Reportage	168
Figure 14: Taux de réussite du test diagnostique n°4	169
Figure 15: Tests diagnostiques de compréhension orale	170
Figure 16: Les tâches du test 1.....	178
Figure 17: Test 1 (de la compréhension globale à la compréhension détaillée).....	179
Figure 18: Patricia et Christian déménagent.....	179
Figure 19: Les tâches du test 2.....	180
Figure 20: Test 2 (de la compréhension globale à la compréhension détaillée).....	181

Figure 21: L'épiphanie	182
Figure 22: Les tâches du test 3.....	183
Figure 23: Test 3 (de la compréhension globale à la compréhension détaillée).....	184
Figure 24: Le Soleil	184
Figure 25: Les tâches du test 4.....	185
Figure 26: Test 4 (de la compréhension globale à la compréhension détaillée).....	186
Figure 27: L'ouverture des magasins le dimanche.....	187
Figure 28: Les tâches du test 5.....	188
Figure 29: Test 5 (de la compréhension globale à la compréhension détaillée).....	189
Figure 30: Patricia et Christian comparent la France et l'Espagne	189
Figure 31: Les tâches du test 6.....	190
Figure 32: Test 6 (de la compréhension globale à la compréhension détaillée).....	191
Figure 33: Le château de Sédailles	192
Figure 34: Les tâches du test 7.....	193
Figure 35: Test 7 (de la compréhension globale à la compréhension détaillée).....	194
Figure 36: Le volcanisme	194
Figure 37: Les tâches du test 8.....	195
Figure 38: Test 8 (de la compréhension globale à la compréhension détaillée).....	196
Figure 39: Le paludisme sévère	197
Figure 40: Les tâches du test 9.....	197
Figure 41: Test 9 (de la compréhension globale à la compréhension détaillée).....	198
Figure 42: Sur les pas de Victor Hugo.....	199
Figure 43: Les tâches du test 10.....	200
Figure 44: Test 10 (de la compréhension globale à la compréhension détaillée).....	201
Figure 45: Coup de feu amical, la nouvelle série libano-syrienne.....	201
Figure 46: Synthèse des tests de compréhension orale.....	202
Figure 47: La compréhension orale objet d'enseignement / apprentissage	205
Figure 48: Nature de la compréhension orale.....	206
Figure 49: Nombre d'écoute suffisant.....	207
Figure 50: Apprenants attentifs pendant l'écoute.....	208
Figure 51: La compréhension orale développe l'expression orale.....	209
Figure 52: Type du document préféré.....	210
Figure 53: Le contenu motivant.....	211
Figure 54: Le débit préféré	212
Figure 55: Les formes d'oral	213

Figure 56: Registre de langue préféré.....	214
Figure 57: Exercices de compréhension orale accessibles	215
Figure 58: Le discours des natifs	216
Figure 59: Ce qui empêche la compréhension.....	217
Figure 60: Résidus ajustés / tableau 16.....	220
Figure 61: Résidus ajustés / tableau 17.....	221
Figure 62: Résidus ajustés / tableau 18.....	223
Figure 63: Résidus ajustés / tableau 19.....	225
Figure 64: Fréquence de l'utilisation du pronom personnel "je"	241
Figure 65: Fréquence de l'utilisation du pronom personnel "nous"	242
Figure 66: Fréquence de l'utilisation du pronom indéfini "on"	243
Figure 67 : Fréquence de l'utilisation de l'adverbe « personnellement ».....	244
Figure 68: Fréquence de l'utilisation du verbe d'opinion "penser"	245
Figure 69: Fréquence de l'utilisation du connecteur "mais"	247
Figure 70: Fréquence de l'utilisation du connecteur "parce que"	248
Figure 71: Fréquence de l'utilisation du connecteur "car"	248
Figure 72: une pratique suffisante de l'expression orale.....	269
Figure 73: Les activités d'expression orale.....	270
Figure 74: Les activités motivantes	271
Figure 75: Thèmes traités en expression orale.....	272
Figure 76: Thèmes d'échange préférés.....	273
Figure 77: Type d'oral préféré	274
Figure 78: Les obstacles d'expression orale.....	275
Figure 79: Problèmes d'expression orale résolus.....	276
Figure 80: Compétence langagière développée	277
Figure 81: Capacité de prise de parole.....	277
Figure 82: Résidus ajustés / tableau 20.....	280
Figure 83: Résidus ajustés / tableau 21	282
Figure 84: Résidus ajustés / tableau 22.....	284
Figure 85: Résidus ajustés / tableau 23.....	286

TABLE DES MATIÈRES

Table des matières

SOMMAIRE.....	1
INTRODUCTION GENERALE	3
1. MOTIVATION DU CHOIX ET CONSTAT.....	4
2. QUESTIONNEMENT ET HYPOTHESES DE RECHERCHE.....	5
3. OBJECTIFS DE RECHERCHE	7
4. PLAN DE RECHERCHE	8
PARTIE I: CADRE THEORIQUE ET CONTEXTUEL	11
CHAPITRE I : L'ORAL EN RECEPTION.....	13
1. APPRENDRE A ECOULER : FACULTE HUMAINE OU OBJET D'ENSEIGNEMENT ?.....	13
2. LA COMPREHENSION ORALE DANS LES METHODES DE L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES	14
2.1. LA METHODE DIRECTE (MD).....	14
2.2. LA METHODE AUDIO-ORALE (MAO)	15
2.3. LA METHODE AUDIO-VISUELLE (MAV).....	17
2.4. LA METHODE STRUCTURO-GLOBALE AUDIOVISUELLE (SGAV).....	18
2.5. LA METHODE SITUATIONNELLE	19
2.6. LES METHODES NON CONVENTIONNELLES.....	20
2.6.1. La méthode par le mouvement.....	20
2.6.2. L'approche naturelle	21
2.6.3. L'approche axée sur la compréhension de l'oral	21
2.6.3.1. Conception de la langue.....	23
2.6.3.2. Conception de l'apprentissage.....	24
2.6.3.3. Conception de l'enseignement	25
2.6.3.4. Conception de la relation pédagogique	26

3. LE CADRE EUROPEEN COMMUN DE REFERENCE (CECR) ET L'ECHELLE DE COMPETENCE EN COMPREHENSION ORALE	27
3.1. LE NIVEAU INTRODUCTIF (A1).....	27
3.2. LE NIVEAU INTERMEDIAIRE (A2).....	28
3.3. LE NIVEAU SEUIL (B1).....	28
3.4. LE NIVEAU AVANCE (B2).....	29
3.5. LE NIVEAU AUTONOME (C1).....	29
3.6. LE NIVEAU MAITRISE (C2).....	29
4. LA COMPREHENSION ORALE EN CLASSE DE LANGUE ETRANGERE	30
4.1. QU'EST-CE QU'ON ENTEND PAR LA COMPREHENSION ORALE ?.....	30
4.2. LES OBJECTIFS D'ECOUTE.....	31
4.3. LES TYPES D'ECOUTE.....	33
4.4. LES STRATEGIES D'ECOUTE	34
4.4.1. Qu'est-ce qu'une stratégie ?.....	34
4.4.2. Les stratégies directes.....	37
4.4.2.1. Stratégies de mémorisation	37
4.4.2.2. Stratégies cognitives	37
4.4.2.3. Stratégies de compensation.....	38
4.4.3. Les stratégies indirectes.....	39
4.4.3.1. Stratégies métacognitives	39
4.4.3.2. Stratégies affectives	40
4.4.3.3. Stratégies sociales.....	41
4.5. LES MODELES DE CONSTRUCTION DU SENS A L'ORAL	42
4.5.1. Le modèle de bas en haut	42
a) La perception.....	42
b) La segmentation	43

c)	L'interprétation	43
d)	La relativisation	43
4.5.2.	Le modèle de haut en bas	45
3.5.3.	Le modèle interactif	47
4.6.	LES ACTIVITES DE COMPREHENSION ORALE.....	48
4.6.1.	La grille d'information.....	48
4.6.2.	Le schéma à compléter	49
4.6.3.	La grille d'accompagnement	50
4.6.4.	Les questionnaires	50
6.6.4.1.	Le questionnaire à choix multiple	50
6.6.4.2.	Le questionnaire à réponses fermées	51
6.6.4.3.	Le questionnaire à réponses ouvertes	51
6.6.4.4.	Les exercices de réparation de texte	52
6.6.4.5.	Les exercices de reconstitution de texte.....	52
6.6.4.6.	Les exercices de mise en relation.....	53
6.6.4.7.	Les exercices du « blanc vidéo »	53
6.6.4.8.	Les exercices « image avec son »	53
5.	LES DOCUMENTS AUTHENTIQUES ET LE DEVELOPPEMENT DE LA COMPREHENSION ORALE	54
5.1.	QU'EST-CE QU'UN DOCUMENT AUTHENTIQUE ?	54
5.2.	LE DEVELOPPEMENT DES DOCUMENTS AUTHENTIQUES EN DIDACTIQUE DES LANGUES	55
5.3.	L'EXPLOITATION DE DOCUMENTS AUTHENTIQUES ORAUX EN CLASSE DE FLE	56
6.	LES NOUVELLES TECHNOLOGIES AU SERVICE DE L'ENSEIGNEMENT DE LA COMPREHENSION	
	ORALE.....	58
6.1.	LE SUPPORT AUDIO	58
6.2.	LA VIDEO.....	60

6.3.	LE MULTIMEDIA	61
CONCLUSION PARTIELLE DU CHAPITRE I		63
CHAPITRE II : L'ORAL EN PRODUCTION ET EN INTERACTION.....		65
1.	L'ORAL COMME OBJET D'ENSEIGNEMENT	65
1.1.	L'HISTOIRE DE LA PRATIQUE DE L'ORAL EN CLASSE	66
1.2.	LE MODELE DIDACTIQUE DE L'ORAL.....	68
1.2.1.	Observation et analyse des textes oraux.....	69
1.2.2.	Constitution d'un corpus	69
1.2.3.	Entraînement à l'écoute	70
1.2.4.	Elaboration d'exercices de production orale	70
1.2.5.	Enregistrement des productions des élèves	70
1.2.6.	Elaboration de normes.....	71
2.	LA PRODUCTION ORALE DANS LES METHODES DE L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES.....	71
2.1.	L'APPROCHE COMMUNICATIVE.....	71
2.1.1.	La notion de compétence de communication	72
2.1.2.	L'utilisation de documents authentiques	73
2.1.3.	Une nouvelle conception de l'apprentissage.....	74
2.2.	L'APPROCHE ACTIONNELLE.....	74
2.2.1.	La notion de « tâche langagière »	75
2.2.2.	Les activités langagières à l'oral.....	76
3.	LE CADRE EUROPEEN COMMUN DE REFERENCE (CECR) ET L'ECHELLE DE COMPETENCE EN PRODUCTION ORALE.....	76
3.1.	LE NIVEAU INTRODUCTIF (A1).....	77
3.2.	LE NIVEAU INTERMEDIAIRE (A2).....	77
3.3.	LE NIVEAU SEUIL (B1).....	77

3.4.	LE NIVEAU AVANCE (B2).....	78
3.5.	LE NIVEAU AUTONOME (C1).....	78
3.6.	LE NIVEAU MAITRISE (C2).....	79
3.7.	LES ASPECTS QUALITATIFS DE L'UTILISATION DE LA LANGUE PARLEE	79
4.	LES FORMES DE L'ORAL	81
4.1.	L'ORAL SPONTANE	81
4.2.	L'ORAL SCRIPTURAL	83
4.3.	L'ECRIT ORALISE	83
5.	CARACTERISTIQUES DE L'EXPRESSION ORALE	84
5.1.	L'EXPRESSION VERBALE.....	84
5.1.1.	L'élocution.....	84
5.1.2.	La prononciation	85
5.1.3.	L'articulation	85
5.1.4.	L'intonation.....	86
5.1.5.	L'accent.....	86
5.1.6.	Le débit	87
5.1.7.	Le ton	88
5.1.8.	Les pauses	88
5.2.	L'EXPRESSION CORPORELLE.....	89
5.2.1.	Les gestes et les postures	89
5.2.2.	Les mimiques	90
5.2.3.	Le regard	90
6.	APPRENDRE L'ORAL EN CLASSE DE FLE	92
6.1.	MATERIEL ET DISPOSITION DE LA CLASSE DE LANGUE.....	92
6.1.1.	Demi-cercle.....	93

6.1.2.	La salle personnalisée	93
6.1.3.	La table ronde	94
6.2.	LES ACTIVITES ORALES EN CLASSE DE LANGUE	94
6.2.1.	L'exposé oral	95
6.2.1.1.	L'exposé oral : un objet enseignable.....	96
a)	La situation de communication	96
b)	L'organisation interne de l'exposé	97
c)	Les caractéristiques linguistiques	98
6.2.1.2.	Comment impliquer le groupe-classe ?	99
6.2.1.3.	Réussir l'exposé oral	99
6.2.1.4.	Grille d'évaluation d'un exposé oral	99
6.2.2.	Le débat	100
6.2.2.1.	Le débat régulé	101
6.2.2.2.	Planifier le débat	102
6.2.2.3.	Les outils linguistiques pour argumenter.....	102
6.2.2.4.	Réussir le débat oral en classe	103
6.2.2.5.	Grilles d'évaluation du débat	105
6.2.3.	Les jeux de rôles.....	106
6.2.3.1.	Les jeux de rôles dans la didactique des langues	106
6.2.3.2.	Les types des jeux de rôles.....	107
a)	La dramatisation.....	107
b)	La simulation	107
c)	Le jeu de rôles	108
6.2.4.	L'interview	109

6.2.4.1.	Interview versus entretien	110
6.2.4.2.	Les paramètres de la situation de communication	111
6.2.4.3.	La structure globale de l'interview.....	113
6.2.4.4.	Les caractéristiques linguistiques.....	114
6.2.4.5.	Grille d'évaluation d'une interview.....	115
6.2.5.	Le commentaire oral.....	116
6.2.5.1.	Le commentaire oral d'article de presse.....	116
6.2.5.2.	Le commentaire oral d'une image fixe.....	116
CONCLUSION PARTIELLE DU CHAPITRE II		117
CHAPITRE III : LE CONTEXTE DE RECHERCHE : PLACE DE L'ORAL DANS LE SYSTEME LMD		119
1.	DEFINITION DU SYSTEME LMD	119
2.	ORGANISATION DES PARCOURS DE FORMATION.....	120
2.1.	ORGANISATION DE LA FORMATION DE LA LICENCE DE FRANÇAIS A L'UNIVERSITE DE TIARET	121
2.2.	PROFILS ET COMPETENCES GENERALES	122
3.	OBJECTIFS DE L'ENSEIGNEMENT DE LA COMPOSANTE ORALE	123
3.1.	PROFIL DE SORTIE A L'ISSUE DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE	124
3.1.1.	Les compétences développées à l'oral	124
3.1.1.1.	En réception.....	124
3.1.1.2.	En production.....	125
3.2.	LES FINALITES DE L'ENSEIGNEMENT DE L'ORAL A L'UNIVERSITE	127
3.3.	LES OBJECTIFS SPECIFIQUES	127
3.3.1.	En compréhension orale	127
3.3.2.	En expression orale.....	128
4.	LES CONNAISSANCES PREALABLES RECOMMANDEES.....	129
5.	CONTENU GLOBAL DE LA MATIERE	129

5.1.	SEMESTRE 1	129
5.2.	SEMESTRE 2	130
5.3.	SEMESTRE 3	130
5.4.	SEMESTRE 4	131
6.	MODALITES D’EVALUATION DE L’ORAL DANS LE SYSTEME LMD.....	131
6.1.	LE CONTROLE CONTINU	132
6.2.	L’EXAMEN DE FIN DE SEMESTRE	132
6.3.	L’EXAMEN DE RATTRAPAGE	133
	CONCLUSION PARTIELLE DU CHAPITRE III	134
	PARTIE II : CADRE PRATIQUE	136
	CHAPITRE IV : LE CADRE METHODOLOGIQUE DE RECHERCHE.....	138
1.	PRE-TEST.....	138
1.1.	POURQUOI LES ETUDIANTS DE 2 ^{EME} ANNEE LMD ?	138
1.2.	PRESENTATION DES RESULTATS	140
1.3.	PROGRAMME DU TROISIEME SEMESTRE	141
1.4.	PROGRAMME DU QUATRIEME SEMESTRE	142
1.5.	SYNTHESE	143
2.	DESCRIPTION DE L’EXPERIMENTATION.....	144
2.1.	CONSTITUTION DE CORPUS ORAL.....	144
2.2.	ECHANTILLON	145
2.2.1.	Pourquoi les étudiants de 1 ^{ère} année de licence LMD ?.....	145
2.3.	LIEU DE L’EXPERIMENTATION	146
2.4.	PERIODE DE L’EXPERIMENTATION	147
3.	METHODOLOGIE DE RECHERCHE	147
3.1.	POURQUOI LA METHODE DE L’ETUDE DE CAS ?.....	147
3.2.	CHOIX DE SUPPORTS	148
3.3.	LES OUTILS METHODOLOGIQUES	148

3.3.1.	Recueil de données	148
3.3.1.1.	Observation directe de la classe	149
3.3.1.2.	Questionnaires.....	149
3.3.1.3.	Synopsis des séances de l’oral	152
3.3.1.4.	Enregistrements des séances en classe de langue	155
3.3.1.5.	Transcription graphique des enregistrements	155
3.3.2.	Traitement et validation des données	157
3.3.2.1.	Description du logiciel Hyperbase.....	158
3.3.2.2.	Description du test d’analyse Khi-deux.....	158
CONCLUSION PARTIELLE DU CHAPITRE IV		160
CHAPITRE V : LA PRATIQUE DE LA COMPREHENSION DE L’ORAL		162
1.	UN DIAGNOSTIC.....	162
1.1.	LES TESTS DIAGNOSTIQUES	162
1.1.1.	Écouter pour comprendre des annonces.....	162
1.1.2.	Écouter pour comprendre une émission de radio	164
1.1.3.	Écouter pour comprendre un guide touristique	166
1.1.4.	Écouter pour comprendre un reportage.....	168
1.2.	LES EFFETS DU DIAGNOSTIC	170
2.	ANALYSE DU CONTENU	171
2.1.	LES DOCUMENTS ORAUX	172
2.1.1.	Types des documents oraux	172
2.1.1.1.	Interview	172
2.1.1.2.	Exposé.....	172
2.1.1.3.	Débat	173

2.1.1.4.	Reportage	173
2.1.1.5.	Documentaire	174
2.1.2.	Caractéristiques des documents oraux.....	174
2.1.3.	Thématique.....	175
2.2.	LES TACHES DE COMPREHENSION ORALE.....	175
2.2.1.	Écouter pour comprendre une interview : Patricia et Christian déménagent.....	178
2.2.2.	Écouter pour comprendre un exposé : L'épiphanie.....	180
2.2.3.	Écouter pour comprendre un documentaire : Le Soleil.....	182
2.2.4.	Écouter pour comprendre un débat : L'ouverture des magasins le dimanche.....	185
2.2.5.	Écouter pour comprendre une interview : Patricia et Christian comparent la France et l'Espagne	187
2.2.6.	Écouter pour comprendre un reportage : Le château de Sédaiges	190
2.2.7.	Écouter pour comprendre un documentaire : Le volcanisme	192
2.2.8.	Écouter pour comprendre un reportage : Le paludisme sévère	195
2.2.9.	Écouter pour comprendre un reportage : Sur les pas de Victor Hugo.....	197
2.2.10.	Écouter pour comprendre un reportage : Coup de feu amical	199
2.3.	SYNTHESE DES TESTS DE COMPREHENSION ORALE	202
3.	ANALYSE DU 1^{ER} QUESTIONNAIRE : LA COMPREHENSION ORALE	204
3.1.	LA PRATIQUE DE LA COMPREHENSION ORALE.....	205
3.2.	LES DOCUMENTS ORAUX UTILISES EN CLASSE	210
3.3.	LES ACTIVITES DE COMPREHENSION ORALE.....	215
3.4.	LES DIFFICULTES DE COMPREHENSION ORALE	216
3.5.	APPLICATION DU TEST KHI ²	217
3.5.1.	Relation entre les variables 3 et 4.....	218
3.5.2.	Relation entre les variables 4 et 11.....	220

3.5.3.	Relation entre les variables 4 et 5.....	222
3.5.4.	Relation entre les variables 2 et 12.....	223
4.	BILAN DE LA PREMIERE ETUDE	225
	CONCLUSION PARTIELLE DU CHAPITRE V	226
	CHAPITRE VI : LA PRATIQUE DE LA PRODUCTION / INTERACTION ORALE	228
1.	ANALYSE DES ACTIVITES DE PRODUCTION / INTERACTION ORALE	228
1.1.	LE DEBAT	230
1.1.1.	L'alternance des tours de parole dans le débat	230
1.1.1.1.	Fréquence de prise de parole dans le débat 1 : « Le travail des enfants »	230
1.1.1.2.	Fréquence de prise de parole dans le débat 2 : « L'immigration illégale »	231
1.1.1.3.	Fréquence de prise de parole dans le débat 3 : « La lecture électronique »	232
1.1.1.4.	Fréquence de prise de parole dans le débat 4 : « Les femmes dans des métiers d'hommes » 233	
1.1.1.5.	Fréquence de prise de parole dans le débat 5 : « La valeur de l'argent ».....	234
1.1.1.6.	Fréquence de prise de parole dans le débat 6 : « Les réseaux sociaux »	235
1.1.2.	L'étude de l'interactivité dans le débat	236
1.1.2.1.	Les interruptions	236
1.1.2.2.	Les chevauchements	237
1.1.2.3.	Les ratifications	238
1.1.2.4.	Les reformulations	239
a)	L'auto-reformulation	239
b)	L'hétéro-reformulation.....	240
1.1.3.	Les marques langagières de l'argumentation dans le débat.....	241
1.1.3.1.	L'expression de la subjectivité	241

1.1.3.2.	L'emploi des verbes d'opinion	245
1.1.3.3.	L'expression de l'accord / désaccord	245
1.1.3.4.	L'emploi des connecteurs logiques	246
1.1.4.	Spontanéité et recours à la langue maternelle dans le débat	249
1.1.5.	Les stratégies de communication orale	250
1.1.5.1.	La coopération	250
1.1.5.2.	La compensation	251
1.1.5.3.	L'auto-correction	252
1.2.	L'ACTIVITE THEATRALE	253
1.2.1.	L'alternance des tours de parole dans les jeux de rôle	253
1.2.1.1.	Fréquence de prise de parole dans la simulation projective : « Pause-café à l'hôpital »	253
1.2.1.2.	Fréquence de prise de parole dans l'activité de dramatisation : « À l'unisson »	254
1.2.1.3.	Fréquence de prise de parole dans l'activité de dramatisation : « La vie d'Albert Einstein »	255
1.2.2.	L'étude de la voix	256
1.2.2.1.	L'intonation	256
1.2.2.2.	Le volume	257
1.2.2.3.	Le débit	258
1.2.3.	L'étude de la gestualité	258
1.3.	L'EXPOSE ORAL	261
1.3.1.	L'organisation de l'exposé	262
1.3.2.	Les caractéristiques linguistiques	264
1.3.2.1.	Les définitions	264
1.3.2.2.	Les reformulations	264
1.3.2.3.	L'illustration	265

1.3.2.4.	L'énumération.....	265
1.3.3.	Qualité de la présentation orale	266
1.3.3.1.	Vitesse et qualité de l'élocution.....	266
1.3.3.2.	Le regard et les gestes.....	267
1.3.3.3.	Utilisation de support	267
2.	ANALYSE DU 2^{ÈME} QUESTIONNAIRE : L'EXPRESSION ORALE	268
2.1.	LA PRATIQUE DE L'EXPRESSION ORALE	268
2.2.	LES THEMES D'ECHANGE EN CLASSE	272
2.3.	LES FORMES DE L'ORAL.....	274
2.4.	LES PROBLEMES DE PRISE DE PAROLE.....	275
2.5.	LE DEVELOPPEMENT DE LA COMPETENCE LANGAGIERE ORALE	276
2.6.	APPLICATION DU TEST KHI ²	278
2.6.1.	Relation entre les variables 1 et 8.....	278
2.6.2.	Relation entre les variables 1 et 9.....	281
2.6.3.	Relation entre les variables 2 et 3.....	283
2.6.4.	Relation entre les variables 9 et 10.....	284
3.	BILAN DE LA DEUXIEME ETUDE.....	286
	CONCLUSION PARTIELLE DU CHAPITRE VI.....	288
	CONCLUSION GENERALE	290
	BIBLIOGRAPHIE.....	296
	OUVRAGES SUR L'ORAL ET LA DIDACTIQUE DES LANGUES	296
	OUVRAGES SUR LA METHODOLOGIE DE RECHERCHE.....	303
	DICIONNAIRES	304
	DOCUMENTS OFFICIELS.....	304
	ARTICLES DANS DES REVUES EN LIGNE	304
	SITES WEB.....	306

THESES DE DOCTORAT CONSULTEES	306
TABLE DES ILLUSTRATIONS.....	309
TABLEAUX.....	309
FIGURES.....	310
TABLE DES MATIERES.....	314

Résumé :

Cette recherche porte sur la didactique de l'oral. Elle a pour objectif de mettre en œuvre un dispositif qui peut faciliter l'enseignement / apprentissage de l'oral dans le système LMD en Algérie. Nous avons tenté de faire référence au Cadre Européen Commun de référence pour les langues du moment que cette recherche met l'accent sur l'enseignement de l'oral en réception, en production et en interaction.

Dans cette recherche, l'enseignement de l'oral est conçu à travers les genres oraux. Nous avons proposé aux étudiants du tronc-commun de la licence de français à l'université de Tiaret des documents audio et audiovisuel (reportage, documentaire, interview, etc.) traitant des thèmes variés pour vérifier leur compréhension orale. Par ailleurs, d'autres activités ont été mises en place en production (l'exposé oral) et en interaction (le débat et les activités théâtrales) qui correspondent mieux aux apprenants de niveau avancé.

Les résultats de notre recherche ont montré qu'un entraînement suffisant à l'oral peut développer les compétences orales des étudiants universitaires.

Mots clés : didactique de l'oral, compréhension orale, production / interaction orales, processus d'enseignement / apprentissage, système LMD, activités orales

ملخص :

يندرج هذا البحث في اطار تعليمية الكفاءة اللغوية الشفهية، حيث أنه يهدف الى وضع بعض السبل الديدككتيكية التي من شأنها أن تسهل عملية التعليم / التعلم المتبعة في نظام ل. م. د في الجزائر. حاولنا من خلال هذا البحث الرجوع إلى الإطار الأوروبي المرجعي للغات، نظرا لأن هذا البحث يركز على تدريس الفهم الشفهي، التعبير و التفاعل الشفهي.

ان مفهوم تعليم الكفاءة الشفوية في هذا البحث، يعتمد على توظيف أنواع من النصوص ، و بناء عليه اقترحنا على طلبة الجذع المشترك، نظام ل. م. د تخصص اللغة الفرنسية في جامعة تيارت مجموعة من النصوص السمعية و السمعية البصرية (رپورتاج، شريط وثائقي، المقابلة، الخ) بغرض ادراك مدى مستوى الفهم الشفهي. من جهة أخرى، ارتأينا اقتراح أنشطة في التعبير الشفهي (العرض الشفوي) والتفاعل الشفهي (نقاش وأنشطة الدراما) التي تتوافق بشكل أفضل مع مستوى الطلبة.

و قد أظهرت نتائج هذا البحث أن الممارسة الكافية و المستمرة للأنشطة الشفهية من شأنها أن تسهم في تطوير مختلف المهارات الشفهية لطلبة الجامعة.

الكلمات المفتاحية : تعليمية الكفاءة اللغوية الشفهية، الفهم الشفهي، التعبير الشفهي، صيرورة التعليم \ التعلم، نظام ل. م. د، النشاطات الشفوية

Abstract :

This research focuses on oral teaching. Its objective is to implement a system that can facilitate oral teaching / learning in the LMD system in Algeria. We have tried to make reference to the Common European Framework of Reference for Languages as long as this research focuses on the teaching of oral in reception, production and interaction.

In this research, the teaching of the oral is conceived through the oral genres. We proposed to the students of the common core of the French license at the University of Tiaret audio and audiovisual documents (report, documentary, interview, etc.) dealing with various themes to verify their oral comprehension. In addition, other activities have been set up in production (the oral presentation) and in interaction (debate and theatrical activities) that better correspond to advanced learners.

The results of our research showed that adequate oral training can develop oral skills of university students.

Key words: Didactics of the oral, oral comprehension, oral production / interaction, teaching / learning processes, LMD system, oral activities