

République Algérienne Démocratique et Populaire

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université Mohamed Khider- Biskra



Faculté des Lettres et des Langues
Département des Lettres et des Langues Étrangères
Filière de Français.

Thèse de Doctorat en Didactique

Intitulé

La stratégie de reproduction orale des enregistrements audiovisuels pour l'acquisition de la compétence d'expression orale

(Étude d'un cas des étudiants de l^{ère} année universitaire, Université Mohamed Boudiaf à M'sila).

Présentée et soutenue par :

Mme BERRABEH Afef

Sous la Direction du :

Dr. Metatha Mohamed El Kamel (Université de Batna)

Membres du Jury :

Pr. Dakhia Abdelouahab	Président	Université de Biskra
Dr. Metatha Mohamed El Kamel	Rapporteur	Université de Batna
Pr. Abdelhamid Samir	Examineur	Université de Batna
Dr. Kharchi Lakhdar	Examineur	Université de M'sila
Dr. Femmame Chafika	Examineur	Université de Biskra
Dr. Mokhnache Mohamed	Examineur	Université de Biskra

Année Universitaire : 2016-2017



Dédicace :

Je dédie ce modeste travail de recherche:

A mes parents, pour leurs sacrifices, pour leur soutien aimable et pour leurs prières, je ne serais rien sans eux.

A mon mari, mon compagnon dans la vie, source de patience, d'encouragement, d'amour et de fierté.


A mon beau père, source d'amour et de tendresse, qui me donne le courage pour continuer encore.

A mes chers enfants, le secret de ma joie et l'espoir qui me fait avancer.

A mes sœurs et mes frères, leurs époux et épouses, et surtout leurs enfants que j'adore.

A ma belle famille.

A tous ceux qui ont participé de près ou de loin pour faire réussir ce travail de recherche.



Remerciements :

Je tiens à remercier tous ceux qui m'ont aidé à réaliser ce modeste travail:

Monsieur: Le Docteur Méthatha Mohamed El Kamel qui a bien voulu accepter de m'accompagner dans mon travail de recherche avec ses relectures attentives, ses conseils judicieux et ses critiques constructives, en m'orientant vers de nouvelles réflexions et des choix de perfection.

Les membres de jury qui ont bien voulu lire ce travail de recherche et l'enrichir par leurs remarques pertinentes.

Mon mari qui a été pour beaucoup dans cette recherche, avec ses encouragements et sa patience.

Les personnes qui ne m'ont jamais privé de leur soutien moral, ni de leurs efforts, et elles ont participé fortement à la réalisation de ce travail de recherche.

Résumé:

Ce présent travail de recherche vise la mise à la disposition des praticiens les outils nécessaires pour acquérir une compétence d'expression orale en F.L.E (Français langue étrangère). Il propose un module progressif d'apprentissage dans le cadre d'une démarche de projet, en faisant appel à une stratégie de reproduction, des enregistrements audiovisuels, médiatisée avec tout ce que implique l'acquisition d'une compétence d'E.O, comme activités (d'entraînement, d'évaluation, de remédiation), et comme contenus (linguistique, paralinguistique, affectif, stratégique et de transfert).

Pour examiner les effets que peuvent induire l'application d'une telle stratégie, nous nous sommes appuyés sur les apports de la psychologie interactionniste et cognitive et ceux de l'approche communicative pour substituer la logique pédagogique à la logique actionnelle permettant d'enseigner les savoirs et les savoir-faire, mais aussi, les savoir-être indispensables pour une prise de parole efficace, en F.L.E.

Pour mieux conceptualiser, nous avons articulé notre thème aux méthodes qui varieront en fonction des objectifs assignés (descriptive, analytique et expérimentale) qui nous ont permis de recueillir les données, d'analyser les productions orales, de déterminer les difficultés et de baliser les pratiques pour une stratégie de reproduction. A travers ce travail de recherche, nous tentons ouvrir de nouvelles perspectives, dans la voie d'un éventuel traitement des carences recensées dans le processus d'Enseignement/Apprentissage de l'expression orale.

Mots –clés: Compétence d'expression orale, le F.L.E, la reproduction médiatisée, le document audiovisuel, la pédagogie de projet, mécanisme et processus mental, l'affectivité, le socioculturel.

Abstract:

The present research aims to endow practitioners and learners with the tools necessary for acquiring proficiency of the oral expression in French foreign language. It suggests progressive learning module as part of a project approach, using a hyped reproductive strategy of AudioVisualRecording with all that it requires as activities of (training, assessment, remediation) and as contents (Linguistic, paralinguistic, affective, strategic and the strategic transfer).

In order to examine the effects that may induce the application of such a strategy, we have relied on the contributions of the interactional and cognitive psychology, in addition, those of communicative and socio-cultural approach to substitute the pedagogical-logic by practical - logic to teach knowledge and the know-how-to-do but also the know-how-to-be indispensable to acquire perfect oral speech, in French Foreign Language.

And for deeper understanding, we have approached our theme by methods vary according to the assigned objectives. So, we have opted descriptive, analytical and experimental method which allows to collect data, analyze oral skills, identify difficulties and tag practices for a reproductive strategy. This is what we find it useful to make the necessary regulations and positive change of the partners behavior of teaching/Learning. That are still developing. Through this research, we have opened new perspectives for others who continue to find an effective solutions that greatly remedy the deficiencies existed in teaching / Learning Oral Expression.

Keywords: Oral-expression competence, publicized reproduction, the audiovisual recording, pedagogy project, mechanism and mental process, affectivity, socio-cultural.

الملخص:

هذا البحث يرمي إلى وضع الوسائل الضرورية في متناول المعلم والمتعلم من أجل اكتساب كفاءة التعبير الشفهي للغة الفرنسية كلغة أجنبية.

فهو يقترح وضع مقياس تدريجي للتعليم في إطار القيام بعملية مشروع. وذلك بالاستعانة بإستراتيجية النقل بالمجاهرة للتسجيلات السمعية البصرية مع كل ما يفرضه من نشاطات (التدريب، التقييم، والتقويم) ومحتويات (اللسانية، شبه اللسانية، العاطفية، الإستراتيجية وإستراتيجية النقل).

من أجل دراسة الآثار التي يمكن أن تنجر عن تطبيق مثل هكذا إستراتيجية، اعتمدنا على إسهامات علم النفس التفاعلي والذهني وإسهامات المقاربة التواصلية والاجتماعية-الثقافية من أجل استبدال المنطق البيداغوجي بالمنطق العملي الذي يسمح بتدريس المعارف ومهارات العمل ولكن يسمح أيضا بتلقين مهارات الحياة اللاتي لا مناص منها من أجل التكلم بطريقة فعالة.

ومن أجل فهم جيد لذلك، فقد قاربنا موضوعنا وفقا لمناهج تختلف بحسب الأهداف المعينة. وهكذا، فقد اخترنا المناهج: الوصفي، التحليلي والتجريبي وقد سمحت لنا بتجميع المعطيات، وتحليل المنتجات الصوتية، وتحديد الصعوبات ووضع تطبيقات لإستراتيجية النقل بالمجاهرة.

وهو ما نراه مجديا من أجل جلب التنظيمات اللازمة التي هي قيد التطوير. هذا ولقد فتحنا بواسطة هذا البحث، آفاق جديدة للغير والذين، إن واصلوا في ذلك، يضمّنوا استدراك النقائص المزمعة في تدريس / تعليم التعبير الشفهي.

الكلمات المفتاحية: كفاءة التعبير الشفهي، النقل بالمجاهرة، الوثيقة السمعية البصرية، بيداغوجية المشروع، آلية العمل الذهني، التأثير، الاجتماعية - الثقافية.



Introduction
générale

Introduction générale

Introduction générale :

La classe des langues étrangères (le F.L.E¹ particulièrement), au sein de l'université algérienne, est souvent caractérisée par les dysfonctionnements, les distorsions et les ruptures des discours oraux des apprenants, même ceux qui obtiennent de bons résultats à l'écrit éprouvent des déficiences communicatives frappantes, en s'exprimant oralement. Cela les mène, dans la plupart des cas, au "mutisme", notamment, dans les interactions verbales² en situation, qu'ils doivent établir dans la vie réelle:

-En situation scolaire, pour assurer les relations apprenant/apprenant, apprenant/enseignant, apprenant/ membre de la communauté universitaire.

-En situation extrascolaire, pour assurer une régulation de l'action.

Ainsi, R.Vion affirme : "l'interaction est toute activité communicative mettant deux sujets en situation de face à face(...), c'est une forme de base de la vie sociale"³

Les apprenants rencontrent d'énormes difficultés, pour se socialiser, en accomplissant cette activité communicative parce qu'il s'agit de la mise en scène de plusieurs compétences qui interviennent à la fois, dans de multiples situations, sans aucune activité d'entraînement qui assure la préparation à la situation à vivre, si bien que l'oral est caractérisé par la spontanéité que lui accorde l'aspect implicite. Selon Goffman(1987)⁴:

« Une interaction est la parole qui se manifeste quand un petit nombre de participants se rassemblent et s'installent dans ce qu'ils perçoivent comme étant une courte période(...) durant laquelle, chacun se voit accorder le droit de parler aussi bien que d'écouter, sans programme déterminé ».

1F.L.E: Français Langue Etrangère.

2Par le terme "interaction verbale, nous désignons, la définition donnée par R.Vion (1992) en s'inspirant des travaux en:

-Philosophie du langage ordinaire qui allait servir de base à la pragmatique.

-Les analyses sociolinguistiques

-Et la théorie de l'interaction développée par Goffman.

3Vion.R: La communication verbale, Hachette, Paris, 1992. Page119.

4Goffman.E: Façons de parler, Editions de Minuit, Paris, 1987. page20.

Introduction générale

Les recherches en didactique ne cessent d'évoluer. Cependant, la diversification et la richesse atteintes dans le domaine de l'enseignement/apprentissage de F.L.E, de manière générale, et l'acquisition d'une compétence d'expression orale, en particulier, s'inscrivent encore dans l'énigme, relevant de l'implicite des aspects de ce domaine: la polyvalence de l'oral et l'hétérogénéité de la classe de F.L.E. En effet, ce qui peut réaliser une perfection chez un apprenant, n'est qu'un support à l'acquisition chez un autre. Cela est dû aux processus mentaux, et aux mécanismes mis en action par chacun. Le rôle de tout praticien consiste donc à réorienter les mécanismes et à réactiver tout processus mental. Il est incité, donc, à tracer son itinéraire en choisissant les stratégies qui conviennent.

Sur le terrain, de nombreuses difficultés entravent le praticien¹ pour choisir les pratiques motivantes. Ainsi, nous envisageons une démotivation frappante des apprenants envers tout ce qui concerne l'amélioration de leur prise de parole, en classe.

En dépit de l'omniprésence de l'oral, les apprenants le négligent. Ils n'arrivent pas à lui donner sa légitimité comme deuxième pôle de la langue qui est de même importance que l'écrit. Ainsi, ils se contentent de la présentation orale des écrits. Cela est, certainement, dû à l'absence des choix stratégiques qu'un apprenant actif devrait appliquer pour renforcer son apprentissage.

En classe de F.L.E, l'enregistrement des interventions orales des apprenants révèlent une insuffisance de la compétence linguistique accompagnée d'un manque des stratégies d'inférence auxquelles l'apprenant peut faire appel pour compenser ses déficiences linguistiques.

Notre expérience à l'université, en tant qu'une enseignante de l'oral nous a permis de constater l'absence de l'aspect paralinguistique, dans les productions orales des apprenants. Cependant, un tel aspect est d'une importance considérable. Il appuie le discours oral, il peut donner un sens contradictoire à celui visé par le verbal, et il peut même aller jusqu'à transmettre, seul, un message. R.Vion signale que : « *L'échange langagier recouvrait, au-delà de la composante linguistique verbale, l'ensemble des*

Praticien : nous désignons l'enseignant de F.L.E¹

Introduction générale

comportements communicatifs, qu'ils soient verbaux, para-verbaux ou non verbaux. L'interaction ne saurait en aucun cas se passer de cet échange langagier. »¹

Aussi, l'observation fine, sur le terrain, nous a permis de découvrir que la presque totalité des interventions orales des apprenants, même celles les plus courantes, ne passent pas par une intuition métalinguistique, c'est-à-dire, les apprenants prennent toujours du temps pour s'exprimer oralement, même pour remercier, pour demander de l'aide, pour exprimer une impatience,...etc. Des situations de communication qui sont, en réalité, souvent présentes dans la vie quotidienne.

L'investigation au niveau de la classe de FLE, nous a permis de dévoiler que les apprenants n'essayent pas de transférer ce qu'ils apprennent à l'oral, quand ils sont invités à s'exprimer oralement, dans les autres modules, pour répondre à des questions, pour exposer, pour ajouter une information ou encore demander plus d'explication. La plupart des apprenants évite de s'engager dans des situations de communication orale. Ils se contentent d'avoir une bonne note, à l'évaluation écrite.

Face à la diversité des choix théoriques, aux nombreux besoins langagiers des apprenants, et la multiplicité des manques envisagés qui sont de tout type (affectif, linguistique, métalinguistique, paralinguistique et stratégique), les praticiens trouvent d'énormes difficultés pour choisir une démarche précise à suivre.

Notre souci dérive de cette réalité marquée par les difficultés envisagées et le manque d'une démarche précise qui réponde à la complication de la tâche, qu'un enseignant de l'E.O² en F.L.E doit accomplir, en vue de réaliser non seulement l'apprentissage de cette compétence mais encore plus: son appropriation.

Notre but serait donc, de mobiliser notre réflexion par une démarche stratégique, dans une situation d'enseignement/apprentissage de F.L.E (et particulièrement, l'acquisition d'une compétence d'E.O). Nous entreprendrons notre travail intitulé : « **La stratégie de reproduction orale des E.A.V³ pour l'acquisition de la compétence d'expression orale** » afin d'aider les apprenants à vivre la situation de communication orale, en atténuant au maximum les difficultés qui peuvent entraver leurs prises de parole.

¹R. Vion: La communication verbale, Hachette, Paris, 1992. page122.

² E.O: Expression Orale

³E.A.V : Les Enregistrements Audio Visuels

Introduction générale

Selon une dynamique des pratiques langagières, nous aiderons les apprenants à réorganiser leur système cognitivo-langagier, lors une prise de parole à l'oral, selon les axes de l'usage: linguistique, socioculturel, discursif, et celui de la compréhension affective des attitudes et des valeurs liées à la langue étrangère et son contexte. Les apprenants doivent substituer les préjugés négatifs envers la langue apprise par d'autres positifs, nous tentons instaurer, chez eux, des comportements capables de les motiver et de leur permettre d'entamer le parcours de l'acquisition qui n'est pas facile à poursuivre.

Aussi, nous accorderons plus d'importance au transfert de l'expérience de l'acquisition des connaissances et des habiletés à d'autres contextes et à d'autres situations de communication, à vivre prochainement, dans un milieu scolaire ou extrascolaire. A ce niveau, nous citons l'exemple de transférer l'expérience de rapporter les événements d'un film à celle de raconter ce que lui est arrivé un jour, dans la vie quotidienne.

Face à cette complexité de la tâche que l'apprenant et l'enseignant doivent accomplir pour perfectionner l'acquisition de la compétence d'expression orale en F.L.E, nous explorons le domaine de l'acquisition guidée d'une langue étrangère, les contenus à apprendre (linguistique, communicatif, culturel et éducatif), ainsi que les nouvelles méthodes appliquées (l'approche communicative et ses prolongements, l'approche par compétence et l'approche actionnelle et récemment l'approche des Langues-Cultures).

Puis, nous aborderons le domaine de l'oral et ses particularités. Il s'agit de tout élément paralinguistique donnant à l'oral sa spécificité par rapport à l'écrit tels que : le schéma accentuel, la gestuelle, le regard, la voix, les rituels et tout phénomène langagier propre à l'oral.

Aussi, nous ferons appel aux choix stratégiques, qui s'inscrivent comme un facteur facilitant l'acquisition de la compétence d'E.O, quelque soit leur champ de référence :

- Les stratégies de communication qui permettent à l'apprenant, en dépit de ses connaissances imparfaites, l'accès à l'interaction en compensant les déficiences de la compétence linguistique.

- Les stratégies d'apprentissage qui visent à accroître l'autonomie de l'apprenant, comme celles de: l'autoévaluation et la remédiation personnelle.

- Les stratégies de réinvestissement des acquis, dans la vie personnelle.

Introduction générale

Selon ce principe de choix, nous entamerons, par la suite, la mise en application de la stratégie que nous estimons efficace pour l'acquisition de la compétence de production orale. Il s'agit de : "la reproduction médiatisée par des documents audiovisuels" proposée aux apprenants en difficulté, en vue de leur offrir l'occasion d'appivoiser la réalité socioculturelle de la langue française par l'emploi des documents authentiques et semi-authentiques comme support d'apprentissage.

Nous entreprendrons la langue orale comme un outil de communication et d'échanges verbaux. Son enseignement deviendrait : faire acquérir "les conduites langagières orales".

Nous veillerons à ce que les activités, que nous proposerons, s'organisent dans des séquences d'apprentissage choisies :

-d'une part en fonction de l'analyse des besoins langagiers des apprenants et des objectifs de communication.

-et d'autre part, elles seront évoquées en installant, chez l'apprenant, des caractéristiques affectives de la personnalité qui ciblent une maîtrise réelle des contenus proposés.

Au nombre des difficultés que l'on rencontrera dans l'acquisition d'une compétence de production orale, nous évoquerons celles relatives à :

-La nécessité de répondre aux besoins langagiers réels des apprenants, et de mettre en commun tous les codes particuliers d'une interaction verbale qui traduisent convenablement la réalité des échanges verbaux tels qu'ils se déroulent dans la vie réelle. En effet, nous prendrons en charge la langue orale selon toutes ses dimensions : cognitive, culturelle, communicative, linguistique et paralinguistique.

A ce propos, nous nous interrogerons sur les opportunités de l'usage des activités et des pratiques langagières qui accompagnent "la reproduction", au service de l'apprenant, comme des outils efficaces, non seulement, pour "enseigner" les conduites langagières orales mais pour "les faire acquérir".

-La nécessité d'amener l'enseignant à investir du temps pour appivoiser les technologies qui véhiculent l'univers culturel et qui constituent une clé de voute pour la réalité (cognitive, linguistique et socioculturelle) de la langue. Elles permettent le contact direct avec l'utilisation réelle et pragmatique de la langue, dans des situations de communication issues de la vie quotidienne. Le contexte authentique de l'acquisition

Introduction générale

d'une interaction joue un rôle vital dans l'enrichissement des représentations conceptuelles qu'un mot ou une structure puisse envisager dans la langue cible.

Les objectifs assignés, par notre travail de recherche, se traduisent par ce qu'on vise à atteindre :

-Tout d'abord, détecter les besoins langagiers réels des apprenants et montrer ce qui les entrave pour s'exprimer oralement en FLE (La pauvreté linguistique, le manque d'affectivité, l'absence des stratégies efficaces, la méconnaissance des particularités de l'oral, la négligence de transférer les acquis dans d'autres situations).

-Aussi, signaler les carences et les manques envisagés au niveau de l'enseignement/apprentissage de la compétence de production orale, en classe de FLE.

-En outre, montrer les effets de "la reproduction médiatisée" par des activités proposées, selon une pédagogie de projet, qui visent des contenus indispensables pour l'acquisition de l'E.O (contenu: affectif, stratégique, linguistique et paralinguistique).

-Enfin, mettre à la disposition des enseignants et des apprenants, des pratiques (d'enseignement, d'évaluation, d'autoévaluation, de remédiation et de transfert) qui peuvent influencer positivement leurs comportements, et donner l'occasion de s'approprier d'un mode opératoire, réalisant l'acquisition des conduites langagières orales en F.L.E.

Nous avons opté pour ce domaine de recherche, pour ouvrir la classe de F.L.E sur l'extérieur. Selon la pédagogie de projet, l'enseignant est incité à déclencher, chez ses apprenants, une situation-problème donnant naissance à un apprentissage motivant. Dans ce sens, nous proposerons aux apprenants :

-un questionnaire qui les intègre dans la régulation de l'action, en leur présentant les différents choix et outils offerts pour diminuer leurs difficultés.

-des pratiques qui incluent des situations de communication issues du milieu social pour leur permettre de se socialiser.

-des grilles d'autoévaluation qui les aideront à détecter leurs besoins langagiers réels et les manques qui les entravent pour prendre la parole oralement.

Nous essayons d'offrir les outils stratégiques et affectifs suffisants pour aider les apprenants à réaliser une intégration dans la communauté discursive parlant français. Nous veillerons à ce que les pratiques habituelles et stériles, qui font partie de l'écrit

Introduction générale

oralisé (telles que: exposer oralement un écrit, jouer une pièce théâtrale apprise par cœur), doivent être substituées par d'autres pratiques qui peuvent servir convenablement l'acquisition des conduites langagières orales.

Avant d'entamer le projet d'apprentissage, nous devons assurer :

-D'une part, que l'apprenant est motivé pour perfectionner son expression orale, qu'il est doté de stratégies facilitant l'acquisition, et qu'il fait appel à des pratiques complémentaires à celles proposées par l'enseignant.

-D'une autre part, que l'enseignant revient à ses pratiques d'enseignement, sachant que l'identification, seule, des structures de la langue orale (former une déclaration, poser une interrogation, exprimer une opposition,...c'est-à-dire des savoirs et des savoirs faire) ne suffit pas pour que quelque chose puisse avoir lieu et qu'il soit source d'acquisition d'une compétence d'E.O en F.L.E. Il faut que tout praticien veille à doter ses apprenants par les savoirs être indispensables.

Telles sont les réflexions qui soutendent notre problématique et qui nous ont conduit à entreprendre une recherche sur l'acquisition des conduites langagières orales. Les problèmes concernant l'oral en classe ne sont pas une nouveauté. Il s'agit de prendre la suite de ces réflexions et de faire évoluer les problématiques pour tenir compte des avancées théoriques réalisées dans les domaines de la linguistique, la communication et la métacognition. En vue d'aider le praticien à atteindre ses objectifs, le plus parfait possible, nos interrogations peuvent être résumées comme suit :

-Quels sont les outils à mettre à la portée des apprenants pour instaurer un climat, affectif et stratégique, approprié servant l'acquisition d'une compétence d'expression orale ?

-Quelles sont les pratiques de classe qui peuvent servir l'acquisition d'une compétence d'E.O en F.L.E ?

-Comment les activités de médiation s'organisent-elles en projet pour préparer les apprenants à la reproduction efficace ?

-Quels sont les critères de choix des documents audiovisuels qui permettent d'atteindre les buts visés par la stratégie de reproduction ?

-Dans la cadre d'une pédagogie de projet, quelles sont les pratiques stratégiques qui peuvent prendre en charge l'oral dans sa réalité multidimensionnelle, et réhabiliter

Introduction générale

l'acquisition d'une compétence de production orale en FLE, permettant à l'apprenant d'établir, efficacement, une communication orale en situation?

Ainsi, pour réaliser une intégration sociale suffisante, au groupe parlant la langue cible (des étrangers ou des natifs), l'acquisition des sous codes ou des variétés de la langue orale nous obligent à les associer étroitement à certains types de situations de communication. Par conséquent, nous devons cesser d'enseigner la langue comme un système formel, et nous devons contribuer à favoriser l'alliance des théories d'enseignement/apprentissage (organisant les rapports linguistique-langagier) et de certaines pratiques stratégiques d'enseignement/apprentissage (facilitant l'acquisition et notamment le transfert des acquis dans d'autres situations de communication).

Cela nous oriente vers la recherche des moyens de construire une personnalité de sujet parlant dans la langue qu'il apprend. Selon Hymes (1972): "Il s'agit de ce qu'un enfant doit savoir de la parole, au-delà des règles de grammaire et du dictionnaire pour devenir membre à part entière d'une communauté. Ou de ce qu'un étranger doit apprendre des activités verbales d'un groupe pour pouvoir participer de manière appropriée et effective aux activités de celui-ci"¹

Selon ce que dictent nos préoccupations invoquées, qui véhiculent les itinéraires de notre recherche, nous présumons que l'établissement d'une démarche rigoureuse et systématique réalisant l'acquisition d'une compétence de production orale serait celle choisie à partir des outils suivants:

-un outil technique et méthodique (l'audiovisuel et la vidéoscopie).

-un outil pratique et méthodologique (l'élaboration d'un module d'apprentissage didactique).

-et un outil épistémologique et théorique (l'approche communicationnelle et ses prolongements).

Nos préoccupations seront traduites par les affirmations présumées suivantes :

-L'enseignant rétablirait, avant d'entamer son projet d'apprentissage, le minimum d'un contenu affectif (enseigner des habitudes et des habiletés positives pour instaurer

¹Hymes et Gumperz: The Ethnography of Communication, New york, 1972. page24.

Introduction générale

un climat motivant), et un contenu stratégique indispensable pour une maîtrise réelle des conduites langagières orales.

-Il réorienterait les critères de choix des activités proposées pour l'enseignement des conduites langagières orales vers ce que l'acquisition des interactions verbales, en situation, impose de prendre en charge la langue dans sa dimension socioculturelle.

-L'apprenant s'approprierait d'un ensemble de pratiques, de stratégies et des outils personnels, qui accompagneraient l'apprentissage en classe pour répondre efficacement à ses besoins communicatifs.

-Encore, les activités de médiation proposées à l'apprenant, en reproduction, faciliteraient la mémorisation des acquis et permettraient leur réinvestissement dans d'autres situations susceptibles d'être vécues.

-Les particularités de l'oral et la capacité de prendre l'autre en considération devraient faire l'objet d'un enseignement/apprentissage rigoureux.

Les documents audiovisuels authentiques ou semi-authentiques pourraient construire un outil efficace pour l'acquisition, assurant la motivation, la mémorisation (image et son) et présentant la langue dans son emploi réel (dans sa dimension socioculturelle).

Notre travail de recherche sera mis en forme pour vérifier nos hypothèses, en se référant aux avancés théoriques de la pédagogie de projet, l'approche communicationnelle et ses prolongements : l'approche par compétences et l'approche des langues-cultures.

Notre investigation fera appel à l'application de notre stratégie sur le terrain au sein des groupes-classes de F.L.E, avec lesquelles nous vivrons les différents moments de notre enquête qui sera appuyée par d'autres outils de vérification :

-l'entretien avec les enseignants dévoilant les aspects qui nous ont échappé lors l'observation de la classe.

-le questionnaire servant de guide à l'observation, et permettant à l'apprenant de participer à la régulation de l'action.

Nous entamerons notre investigation par la mise en place d'un cadre théorique, qui s'étalera sur deux grands volets :

Introduction générale

Le premier chapitre porte, exclusivement, sur des éclaircissements théoriques de quelques concepts indispensables pour mener nos réflexions, et situer l'oral, d'après un coup d'œil rétrospectif, au croisement des recherches multi-référentielles. Nous évoquerons la perspective privilégiée et le champ de référence de nos propositions, ciblant l'acquisition effective de la compétence d'E.O. Nous prendrons en charge toute forme de savoir que l'enseignant doit mettre à la disposition de ses apprenants, en vue de faire acquérir la compétence visée, en F.L.E.

Le deuxième chapitre sera consacré au développement d'une conscience interculturelle de la mise au point des stratégies ciblant l'interaction d'attitudes et de valeurs culturelles, en vue de développer, chez les apprenants, une compétence de "communication en situation ". Nous mettrons l'accent sur l'importance :

- de la compétence de la compréhension orale.
- des mécanismes assurant le processus mental de la mémorisation.
- et de l'évaluation et l'autoévaluation, à la lumière desquelles, nous proposerons des pratiques de remédiation, de correction et d'autocorrection.

Nous vérifierons les effets de ces trois pôles qui peuvent servir, d'après nous, l'acquisition de l'expression orale. Aussi, nous examinerons les effets de l'emploi des E.A.V choisis selon une dimension socioculturelle, en respectant l'emploi réel de la langue cible.

Au niveau du troisième chapitre s'ouvrira le deuxième volet : le cadre pratique, dans lequel nous aborderons la démarche préconisée de notre investigation pour aider les apprenants à réduire les difficultés langagières qu'ils rencontrent, en s'exprimant en FLE. Pour atteindre ce but, on proposera les EAV comme des outils d'apprentissage et source de développement. Nous proposerons l'application de la stratégie de reproduction médiatisée par de différentes pratiques, visant toutes les particularités de l'oral, et s'organisant selon une démarche de projet.

Notre tentative est de prouver l'importance de la mise en place de cette stratégie dans l'acquisition d'une compétence de production orale en FLE. Elle permet la mémorisation durable indispensable au réinvestissement et à la réutilisation des différentes structures de la langue, en situation réelle.

Introduction générale

Dans le quatrième chapitre du cadre pratique, nous aborderons une alliance harmonieuse entre les choix théoriques et les activités mises en pratique, selon une stratégie de reproduction médiatisée dont le but ultime est de doter l'apprenant d'une compétence à s'adresser oralement en FLE, en disant ce qu'il a l'intention de dire, selon ce que dicte la situation vécue.

Pour clore notre travail, nous reviendrons sur le parcours d'avancement de notre recherche. Nos réflexions nous mèneront à certains résultats que nous exposerons, en vue d'ouvrir de nouvelles perspectives pour des recherches prochaines.



CHAPITRE
-I-

L'oral: Méthodologie et approches

CHAPITRE -I- :

L'ORAL: Méthodologie et approches.

Introduction:

Au carrefour d'une multitude de disciplines, l'acquisition d'une compétence d'expression orale constitue un enjeu majeur, aussi bien scolaire que social, outil d'enseignement et d'apprentissage, objet de réflexion, de travail intellectuel et d'expression, moyen de contrôle d'un niveau de maîtrise des connaissances dans différents domaines. Elle est de ce fait à, la fois, une composante omniprésente et multifonctionnelle dans la situation d'enseignement/apprentissage.

Pour mieux concevoir notre démarche, nous avons estimé nécessaire d'entamer notre recherche par une étude théorique qui porte exclusivement sur les éclaircissements concernant :

-les sources conceptuelles.

-les différentes méthodes et approches, dont nous évoquerons un coup d'œil rétrospectif.

-les stratégies d'apprentissage que nous entreprendrons dans un travail de recherche visant : "la reproduction", dans le cadre d'une stratégie d'étayage efficace pour l'acquisition d'une compétence d'expression orale, en FLE.

I-1.Coup d'œil rétrospectif:

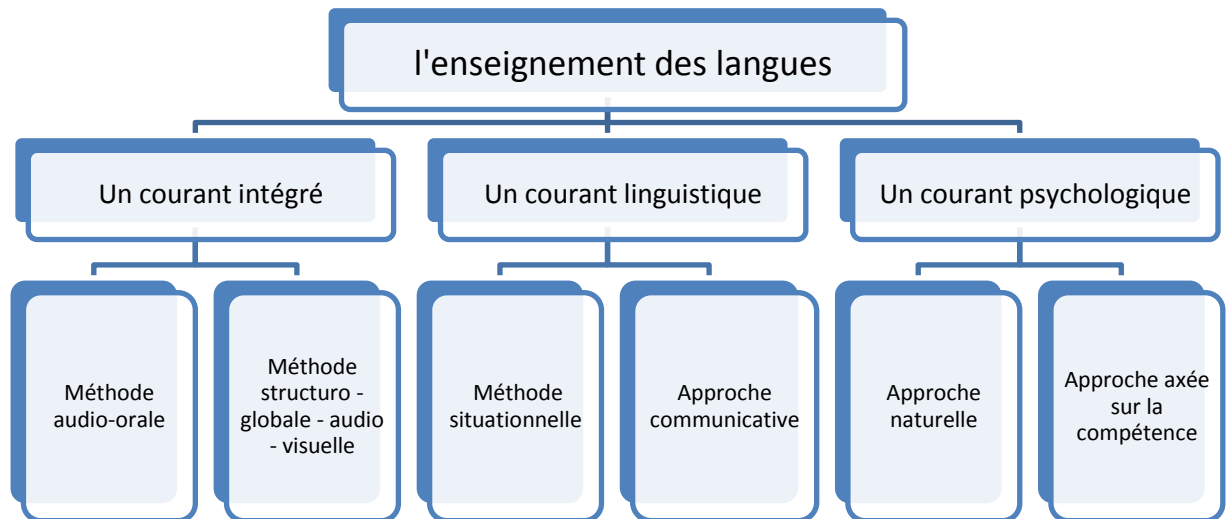
La didactique -en tant que praxéologie: une recherche sur les moyens, les fins, les principes d'actions et les décisions- est évolutive. Son évolution se fait autour plusieurs facteurs: l'apprenant, la technologie, la politique, la mobilisation des échanges, le scientifique et l'idéologie. C'est à l'institution d'établir un programme qui vise l'apprentissage d'une langue et qui dépasse la question linguistique pour aller jusqu'au préciser: l'espace, le temps, les objectifs, les contenus, les stratégies et l'évaluation. Cela est réalisé sous la lumière d'un ensemble de théories suscitées de différentes approches que les théoriciens et les didacticiens adoptent pour affermir la dimension qualitative de l'enseignement, en mettant à la disposition des praticiens les outils nécessaires pour perfectionner les quatre compétences de leurs apprenants(en cas de FLE)..

Au sein de l'université Algérienne, les objectifs assignés visent à élargir le champ des objets d'étude, en classe de FLE, et à adopter une attitude réflexive sur les discours oraux et écrits, auxquels sont confrontés les étudiants.

Les programmes de l'année 2005 ont d'ailleurs, pour enjeu, marqué l'idée selon laquelle l'apprentissage des langues étrangères est au carrefour des disciplines qui visent l'acquisition des quatre compétences: production et compréhension, écrites et orales. L'horaire dégagé pour l'écrit et l'oral prouve l'importance accordée aux actions de: lire, écrire et dire. La didactique des langues étrangères a suscité sa progression du développement scientifique, comme l'affirme Germain: "Le 20ème siècle est qualifié d'ère scientifique de la didactique de langues étrangères".¹

C'est en effet, dans les années cinquante, que les chercheurs et les didacticiens ont tenté de donner des fondements scientifiques à l'enseignement des langues. Ainsi Germain distingue trois courants:

1- Germain Rapporté par Nonnon.E: L'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe, n°129 trimestre n°4,1999. page 3.



"Schéma (1) des courants adoptés en enseignement des langues"¹

I-1.1 Héritages et spécificités relatifs au travail en didactique de l'oral:

Un retour rétrospectif sur les recherches évoquées à l'oral montre que certaines notions de référence ont changé à la mesure de l'évolution de la conjoncture scientifique. La question majeure qui se pose à ce niveau est:

"L'oral est- il une question neuve ou renouvelée?"

Pour la rénovation de l'enseignement du Français en 1970, l'oral occupait une place de choix. Les axes développés, au cours des années 70 sont qualifiés par la notion d'"**interaction**" qui prime, désormais, sur celle de "**communication**".

A la fin de cette époque, l'oral étant, à la fois, la trace et le moyen de la construction des apprentissages, dans divers domaines disciplinaires, la recherche (Eveil scientifique et mode de communication(1970) s'intéressait déjà aux activités de l'oral en relation avec les activités de production d'écrit dans le cadre de la démarche scientifique.

A partir d'une situation-problème confrontée, on peut cerner les évolutions de problématiques à des thèmes scientifiques, à l'oral tant qu'à l'écrit, ou encore plus à l'oral scriptural avant que l'oral existe tant qu'à l'écrit, et avant d'établir une didactique qui le traite séparément de l'écrit et avant la création de la vidéoscopie qui a ouvert des pistes pour établir ce traitement.

1- Germain Rapporté par Nonnon.E: L'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe, n°: 129 trimestre n°4, 1999.
page 6.

L'importance de l'oral scriptural a été mise en évidence par le sociologue Bernard Lahire mais la continuité entre oral et écrit était présente dès l'année 1980, comme le soulignait Christian Nique: *«Il est certains usages de l' oral qui tendent à se rapprocher des caractéristiques de l'écrit, en renouvellement du questionnement didactique ce qui a changé, dans la conjoncture scientifique à propos de l' oral c' est surtout au niveau des thèmes qui sont ^{Best} nouveaux, diffusion des travaux, et déplacements des problématiques»*.¹

Durant les années 70, les travaux didactiques s'appuyant sur ceux linguistiques décrivaient le système phonologique du français, et ils utilisaient ces acquis pour proposer des activités métalinguistiques aux apprenants: Jeux fondés sur les oppositions phonologiques par exemple.

De même, au niveau de structures syntaxiques ou pour la morphologie verbale, l'acquisition des compétences à l'écrit se fait, pour une large part, par comparaison systématique avec le fonctionnement de la langue orale.

La nécessité prioritaire d'un travail sur l'oral se fait dans un contexte polémique et revendicatif, en effet, la priorité de l'oral ou des oraux plus précisément est liée à la reconnaissance que la langue orale est première dans l'histoire de l'humanité. De ce fait, le travail sur l'oral se pose en réaction de l'impérialisme exclusif de l'écrit. A l'époque, il y avait le défi de: l'appareillage technique précis qui rend l'étude de l'oral, en tant qu'objet mouvant, difficile. De même que le développement durant les années 70 a rendu l'approche possible, avec l'utilisation du magnétophone et l'apparition croissante des caméras vidéo qui ont offert les possibilités d'analyse et ils faciliteront peu à peu la tâche de l'enseignement de l'oral ainsi que l'évaluation et l'auto-évaluation.

En 1970, pour déterminer les objectifs de l'enseignement, la référence unique était le schéma de Jakobson, comme l'indique Francine Best: *«Le langage est fonctionnel, de part en part. Il répond à un besoin fondamental de l'homme, il ne se crée qu'en fonctionnant, il se diversifie et se modèle, en fonction des différentes situations de communication et d'expression, dans les quelles il est engendré»*.²

1- Nique Christian: L' avancée des travaux didactiques, cité par G.Debanc: enseignement de l'oral: Enjeux et Evolution, 1992, page25-26.

2- Best Francine: "Vers la liberté de parole, Hatier, Paris,1977, page82.

L'oral passait également par la mise en place d'une variété des usages sociaux du langage. La recherche des situations sociales extérieures à l'école va à l'époque jusqu'au désir de déscolariser l'école; On plaidait pour une naturalité de la communication en classe, et on proposait des jeux de rôle pour pratiquer les divers registres de la langue. En effet, on niait précisément les spécificités du lieu institutionnel, en proposant des jeux inspirés de la vie quotidienne, joués théâtralement ou par le biais de marionnettes. Le FLE recourait beaucoup, à cette époque, aux jeux de rôle.

En 1980, le peu d'étude consacrée à l'oral a rencontré peu d'écho: Le décalage avec les travaux didactiques sur la lecture et l'écriture est flagrant, Rope soulignait :«*De 1980 à 1990 les recherches sur l'oral sont passées de 25% à 10% des recherches en didactique du Français*». ¹L'oral a rencontré le problème théorique d'exister en tant que tel ou en l'opposant à l'écrit.

Le linguiste Culioli (1983) revendique la légitimité de l'étude de l'oral contre une tradition linguistique centrée sur l'écrit, cela lui a amené à poser l'oral comme un objet spécifique, entité, autonome et homogène.

La position des linguistes spécialisés d'oral est apparemment complexe et paradoxale mais pas nouvelle, il s'agissait des mêmes préoccupations et problématiques à prendre en charge:

- lutter contre l'envahissement de l'oral par l'écrit et contre l'image de l'oral comme écrit dégradé.

- Analyser le rapport entre le langage oral -en situation- avec les autres sémiotiques. En effet l'étude de l'oral nous glisse rapidement à l'étude de la communication parce qu'on trouve difficile de délimiter l'objet d'étude par rapport aux autres fonctionnements sémiotiques auxquels l'oral est souvent intriqué, parce que le langage verbal s'y articule à d'autres modes signifiants: gestes, postures, regards et surtout l'intonation: L'élément linguistique négligé pour une date récente.

1- Rope rapporté par Nonnon.E (L'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe). n°: 129, trimestre:4, 1999, page 10.

Pour les ethnographes de la communication et les ethno-méthodologiques ces phénomènes sont inclus dans ceux jugés importants pour guider l'interprétation des énoncés.

Palo Alto, Bateson et Watzlawick (70)¹ ont mis l'accent sur l'importance de la conjugaison de ces éléments non linguistiques pour saisir le sens et combien peuvent-ils même interférer ou se contredire.

En(1988) Coulon s'attache aux signaux indicateurs de contexte linguistiques et paralinguistiques.

Et Goffman(1987) s'intéresse aux "Taquets" qui signalent les unités significatives du discours.

En effet, il est devenu indispensable chez Bruner 1983 une certaine articulation d'éléments non verbaux et para verbaux pour l'apprentissage du langage, qui s'appuie sur des activités corporelles communicatives partagées. Mais d'énormes problèmes méthodologiques se posent à cause de la délimitation des indices à retenir et leur traitement qui emmène les spécialistes au risque d'enlèvement, dans la multiplicité d'éléments à prendre en compte. Cela n'empêche de dire qu'on ne peut pas négliger ces indices, dans une analyse de l'oral parce qu'ils interviennent fortement dans les jugements évaluatifs et les processus d'interprétation.

Pour le français parlé, son étude linguistique est restée longtemps minoritaire malgré que certains chercheurs: Culioli et Blanche Benveniste (70-80) ont souligné une tradition d'analyse de la langue orale en quelques lieux.

Cette analyse s'est attachée à la dimension syntaxique tel que: l'usage des relatives, l'usage de "que" subordonnant, constructions disloquées, et tout ce qui est fonctionnement caractéristique de la langue orale, on cite l'exemple de l'unité linguistique placée à la charnière de deux constructions et qui y assure deux fonctions syntaxiques différentes appelée (Télescopage syntaxique) par Boutet Fiala (1986) et Gadet (1991)

¹ PaloAlto"école" qui a réuni les anthropologues comme Bateson et Hall et les psychiatres comme Jakobson et Watzlawick.

Dans une analyse d'une production orale, le compte rendu de la cohérence d'un énoncé suppose de forger de nouveaux outils linguistiques et des modalités de transcription non linéaire, en portée, qui permet de dégager l'architecture de l'énoncé derrière les bribes. La plupart des chercheurs qui travaillent sur la langue orale: Luzatti, Danon-Boileau, Morel, Berrendonner, Reichler-Béguelin (1985-1989) considèrent qu'il faut abandonner la notion de phrase et proposent des unités d'analyse proche de la période ou ce que Morel (80) appelle "Paragraphe oral".

Ils se sont intéressés d'une façon aussi particulièrement féconde à la "thématisation" qui est très importante dans la structuration du langage oral et qui constitue un objet de plusieurs analyses (Lappara 1982, De Formel 1988, Danon-Boileau, Morel 1985) qui affirment tous que la souplesse de l'ordre des mots dans l'énoncé oral renvoie à la dimension énonciative et interlocutive du discours et aux procédures par lesquelles les interlocuteurs sélectionnent et encadrent un objet d'attention commune. Ils expliquent ainsi, par le décumul des fonctions, la tendance si décriée à la redondance du sujet. Culioli et Morel montrent *que «l'oral procède par accumulation en tête d'énoncé d'éléments nominaux qui posent ce dont on va parler et assurent par emboitements successifs le lien avec le contexte. Le cadrage progressif du domaine et de la perspective adoptée avant d'assurer la liaison syntaxique des éléments posés, ce qui facilite le travail d'écoute»*.¹

Les chercheurs prolongent la perspective pragmatique d'étude "des mots du discours" (tels que: mais et justement), initiée par Ducrot (1980), en analysant, à l'oral, le fonctionnement spécifique des connecteurs déjà étudiés à l'écrit.

Cadiot, Delesalle (1979) et Chevalier (1980) ont entrepris le rôle complexe d'opérateurs propres à l'oral ce que Morel appelle "les balises": (ben, hein, alors, eh, bien, quoi) dont Luzatti montrent qu'ils sont des articulateurs du discours (1982-1985), et Auchelin (1981) les étudiait en tant que marqueurs de structuration de la conversation.

La plupart des travaux de ces chercheurs s'inscrivent dans une perspective d'analyse conversationnelle pour laquelle la signification des connecteurs est d'abord pragmatique et interlocutive, et leur portée dépasse souvent l'échelle de l'énoncé

1- Nonnon Elisabeth: *Aperçu des ressources* ", Hatier, Paris, 2001, page 99.

minimal pour guider l'interprétation d'unités plus larges, de même, on dépasse l'étude de la langue orale vers l'étude du dialogue.

Cependant, l'étude de l'activité de structuration s'opère par de multiples moyens non seulement les marqueurs mais encore plus des moyens prosodiques, verbaux et méta-discursifs.

Dans les années 90, l'étude des connecteurs a été reprise dans d'autres perspectives ethnographiques ou socio-cognitivistes, ainsi les balises permettent une analyse du dialogue.

Cette évolution d'une approche à l'autre a été suivie par rapport à deux problématiques théoriques: La théorie du langage et de l'énonciation auxquelles elles se réfèrent. Mais le socle de référence demeure implicite, la plupart du temps.

On peut renvoyer à Wittgenstein (1981) quand on s'interroge sur la façon dont le langage s'articule et sur les différentes modalités de construction dans différents jeux de langage (L'objet de discours peut se référer par exemple: à un objet du monde présent ou absent, un objet possible, une réalité générale ou particulière).

On peut dans un deuxième lieu renvoyer à Peirce(1985) dans le cas de la réflexion sur les objets du discours et le fonctionnement du signe verbal, il s'agit d'une réflexion sémiotique qui est nécessaire quand on a affaire à des apprenants de FLE, et on peut aussi renvoyer à Costermans-Hupet1987 dont les études sont marquées par la pragmatique et se réfèrent à une autre tradition philosophique, remontant aux empiristes.

Si certaines études évoquées à l'oral aux années (70-80) se veulent, au début, une simple description d'un système, après avoir établi certains travaux de recherches, elles ont changé de tendance pour se référer aux théories de l'énonciation, comme l'affirme Puren: «...*Enoncé qui reflète une philosophie, des principes, une conception de l'existence ou un système de valeurs et qui indique, d'une manière très générale, les lignes directrices d'un système éducatif ou d'un établissement d'enseignement*».¹

1- ChristienPuren "www. Christienpuren.com"2012.

Suivant la théorie de référence, le terme d'énonciation a des acceptions différentes, la perspective suivie peut être celle de Blanche Benveniste et Morel (1985-1987) c'est - à-dire la linguistique centrée sur l'activité de parole du sujet, ou sur le travail interlocutif, ou encore plus sur la dimension pragmatique (actes de discours).

La perspective peut faire aussi appel à des référents théoriques comme (Bronckart 1996, Maro, Brossard, Schnewly 1997), elle peut être plutôt psycholinguistique dont on oriente l'attention vers l'activité en tant que telle, plus que vers le produit textuel en s'appuyant sur l'une des caractéristiques de l'oral c'est celle d'être processuel. Les théoriciens de la logique naturelle tentent aussi, dans une perspective plus centrée sur les discours longs, de théoriser les opérations dites logico-discursives selon lesquelles, on construit les objets du discours et on les transforme, ils ont déterminé des éléments pour cerner la dynamique de l'activité énonciative.

Cependant, les études du rapport de cette activité aux référents à verbaliser étaient souvent très techniques malgré qu'on sache très bien que l'efficacité des conduites langagières orales et la difficulté des tâches nécessitent une prise en charge de la transformation des référents par l'activité de parole pour les évaluer, ce qui est vraiment un point de clivage épineux pour l'analyse théorique et la pratique didactique, en étudiant la langue orale c'est sans doute, le problème de la norme et de la variation pour définir: objectifs, modèles de références et critères d'évaluation, c'est encore plus le statut des invariants linguistiques et grammaticaux.

Les travaux de recherche évoqués pendant une vingtaine d'années (70-90) ont pour l'enseignant l'intérêt de battre les préjugés normatifs car ils ont montré que même l'oral des locuteurs experts est différent de celui peint par des représentations imaginaires forgées à partir de l'écrit, et que c'est à partir d'un fonctionnement énonciatif et interlocutif normal que l'enseignant construisait les points de focalisation habituels.

Par ailleurs, dans une situation de jeu de rôles, les apprenants témoignent que leur compétence n'est pas homogène, c'est-à-dire connaître la norme n'entraîne pas sa mise en œuvre automatique, il s'agit dans ce type de situations d'une compétence linguistique inattendue non-actualisée dans leur parlé spontané.

En effet, Blanche Benveniste inclue tout ce que les études sociolinguistiques ont montré selon (Labov 1976 et Guernier 1978) sur le rapport du locuteur à la norme de ce

qu'ils appellent l'insécurité linguistique d'où vient la nécessité de constituer des corpus réels diversifiés dans des prises de parole différentes. Mais cette diversification au niveau de la langue (orale) pose des problèmes théoriques parce qu'elle affronte le linguiste à l'hétérogénéité.

Berrendonner avait le projet de fonder les bases d'"une grammaire polylectale " et Labov celui de découvrir la systématique de la variation libre, c'est la variation appelée aussi "externe", au cœur du système linguistique.

Un autre problème est celui du jugement évaluatif et l'application de la norme dans toute intervention didactique. Les linguistes de l'oral ont mis à part, ce qu'ils appellent "faute de mieux ", des critères de qualité c'est-à-dire ils ne portent sur les énoncés décrits aucun jugement qualificatif.

Cependant pour d'autres, les bribes et les perturbations de l'ordre linéaire sont vécues comme indices de difficulté même si le principe de tolérance les voit comme normaux.

Les critères d'évaluation utilisés dans les années 70 tels que: La complexité syntaxique, les introducteurs de complexité,... se sont révélés caducs, on a distingué à l'époque des exigences surnormatives (arbitraire, socioculturelle et sélective) et normatives (fonctionnelle, relative au fonctionnement de la communication et aux lois du système), Dichotomie difficile à appliquer mais tout un chantier théorique s'est ouvert pour prendre en considération ces dimensions précisément de la part de (François, Berrendonner 1988).

I-1.2. La progression de L'étude des Conduites à L'oral:

On peut distinguer à l'oral ces trois conduites: Le dialogue, le récit oral et les conduites argumentatives.

I.1.2.a. Le dialogue:

Les études les plus décisives et nombreuses portent sur le dialogue et la conversation. La dimension polygérée est considérée comme le trait spécifique de L'oral car c'est la plus éloignée du modèle de l'écrit. En plus Vygotski et Bruner ont montré que les conduites monologiques se construisent par prise en charge progressive de ce qui était au départ assuré par les interventions de l'interlocuteur. On peut dire que le dialogue pour eux est premier dans le développement du langage. L'analyse conversationnelle s'unit avec celle des interactions issue de plusieurs courants de la sociologie anglo-saxonne et elles ont fourni un copieux ensemble de concepts, de méthodes, d'outils d'analyse et de corpus de dialogue. Les travaux les plus célèbres et entrepris étaient ceux de Bachman 1981 et Kerbrat-orcchioni 1(990) qui avaient tendance à identifier oral et dialogue, et considérer l'oral monologique une sorte d'écrit oralisé. De ce fait la plupart des recherches évoquées à l'époque s'inscrivaient dans une perspective d'analyse conversationnelle qui prend en charge toute description du système d'alternance des tours de parole, des principes d'enchaînement et des rituels d'ouverture et de clôture.

L'analyse du dialogue s'enracine dans les sources diverses, qui viennent de la sociologie anglo-saxonne, centrées sur les microanalyses d'interactions sociales comme révélateur privilégié des catégories du social ou lieu d'élaboration de l'ordre social. Mais les questionnements, les concepts et les outils issus des traditions théoriques scientifiques et idéologiques auxquelles renvoie cette filiation sont hétérogènes.

Une autre perspective est celle de la théorie de l'action dont les études menées essaient de dépasser les descriptions locales, en considérant le dialogue comme coordination d'actions d'interlocuteurs fondée sur la coopération (Grice, H.P.78) et la réciprocité des perspectives à l'intérieur des schémas d'action plus globaux.

La communication à l'école reprend de l'Ethnographie de la communication et les approches Ethnométhodologiques les notions comme celle de "définition de la situation": (Goffman), "Contextualisation": (Gymperz), "ponctuation d'épisodes interactionnels et des outils d'analyse, des stratégies d'interprétation et d'ajustement réciproques à travers les enchaînements et les actes de reformulation": (Giilich 1990).

Chez Roulet notamment (1985), en France il apparaît une autre source c'est celle de l'analyse de discours dans une perspective linguistique dont l'incursion est une succession d'échanges (dialogaux) constitués de deux ou de trois interventions (monologiques), elles même constituées d'un ou plusieurs actes de langage, l'un directeur (donnant sa valeur illocutoire à l'intervention), les autres subordonnés. Ces constituants sont organisés par des relations fonctionnelles, des relations illocutoires (interventions initiatives, réactives pour ouvrir, poursuivre et clore l'échange) ou des relations interactives pour les actes de langage (préparation, illustration). Mais cette organisation ne s'applique pas facilement aux dialogues réels à plus de deux participants car les structururations concurrente interfèrent souvent (Bouchard 1988). Kerbrat-Orecchioni 99, Plantin (1995) ont trouvé qu'il faut forger des outils différents pour analyser trilogues ou polylogues ce que pose la question du statut de la structure. Pour ce fait, ils ont évoqué les points suivants: L'organisation immanente sous-jacente, la grammaire interne d'ordre mental, outil méthodologique provisoire.

Roulet s'inspire de la syntaxe pour présenter un modèle hiérarchique décrivant le dialogue comme emboîtement d'unités de rang différent, multipliable selon un principe de récursivité mais Altet a contesté l'homogénéité des diverses unités. L'une des limites du modèle est l'absence d'unités supérieures à l'échange ce que fait une centration souvent locale alors qu'on a besoin de rendre compte de mouvements plus larges d'épisodes pour analyser le dialogue.

Les travaux de recherche étaient censés atteindre un niveau d'organisation le plus englobant possible, mais le contenu et les critères des unités d'analyses ne sont pas homogènes, ce qui était entrepris par:

*Kerbrat-Orecchioni (1990) qui a proposé le terme de "séquences" pour désigner block d'échanges cohérents sur le plan sémantique ou pragmatique.

*François (1990) qui a employé le terme "Saynètes" pour appeler le mouvement thématique et le jeu de langage impliquant un mode sémiotique et des rapports de place.

*Vion 1992 utilise le terme "modules" qui sont définis par un cadre interactif et un rapport de places.

*Et même Roulet a découvert que son " module hiérarchique " ce qu'il appelle aussi "Module périodique" de l'analyse du discours relève de deux ordres distincts.

*Moeschler (1985) avait déjà mis l'accent sur les enchainements et leur fonction, doublement programmatrice et rétroactive, qui sont aussi l'objet d'approches pragmatiques prolongeant la théorie des actes de langage.

Dans la même perspective, Trognon a montré comment un acte engage sur le plan illocutoire à d'autres actes en vertu des relations logiques et inférentielles entre actes de discours.

Concernant les sujets traités, le référent des analyses menées était la conversation, des tractations sans réelle finalité cognitive (échanges chez les commerçants) et quelques études qui s'attachent à des communications professionnelles dont les enjeux sont divers: assistantes sociales, juges, pour enfants, éducateurs, dans des entretiens, avec des parents ...et d'autres interactions en milieu médical ou juridique (Labov, Goffman, Garfinkel, Guespin, De Fornel, Boutet, De Gaulmyn, Coletta) leurs sujets abordés étaient d'un aspect anodin qui conduit à sous estimer la dimension cognitive et à privilégier les éléments structurels ou pragmatiques jusqu'à l'année 1999(Trognon), en psychologie de l'interaction, la conversation est devenue un modèle opératoire pour l'interaction scolaire, un modèle finalisé, stratifié souvent caractérisé par une temporalité particulière et des enjeux cognitifs.

I.1.2.b. Le récit oral:

La narration est l'une des conduites orales les plus pratiquées mais l'écrit est souvent servi de filtre pour appréhender la narration, on dispose depuis longtemps d'études sur le récit surtout des petits enfants (menées par Guespin, Sabeau, Jouanet, Hudelot, de Gaulmyn 1984). Mais beaucoup plus moins sur ceux des locuteurs-adultes sauf des travaux allemands ou ceux sur les récits de vie (Chanfrault-Duchet).

La plupart des récits sont choisis selon une perspective monologique, les études sur la construction dialoguée étaient très peu, mais cela n'empêche de prendre en compte la dimension interlocutive et dialogique puisque la narration orale s'inscrit dans un dialogue même si elle est monologique.

L'une des caractéristiques importantes de l'oral est son aspect para verbal et non verbal (Voix, le jeu des regards, dans le contact une structuration plus musicale et ce que appelle François une atmosphère) cette caractéristique permet aussi de changer la valeur d'une conduite orale par une mise en scène de l'intentionnalité.

Bruner(1991), en abordant la narration, trouve que se sont les fonctionnements narratifs qui sont privilégiés aux divers moments: Les indices comme les interjections, les changements vocaux...sont fondés par les enjeux prioritaires: séquentialiser les actions, explorer les liens entre intentions et moyens, causes et effets, réintégrer dans un ordre les infractions à la loi ou la régularité, confronter une pluralité de perspectives sur une action. On peut engendrer ces enjeux, en suivant dans le temps des narrations spontanées d'un apprenant que Bruner les aborde par les fonctions sociales et cognitives qu'elles remplissent dans l'environnement social de cet apprenant

Les études précédentes qui étaient menées par Fillol et Mouchon en1977 proposant un modèle détaillé d'analyse du récit oral, qui donne importance aux éléments prosodiques: pauses, la combinatoire temporelle, les éléments organisateurs, mais il est linguistique et technique par rapport à celui proposé par Labov (1978) qui a introduit "La syntaxe narrative ", il met l'accent, à la fois, sur la dimension interactionnelle et la fonctionnalité identitaire et culturelle du récit, pour lui la qualité narrative vient de l'intégration des questions qui concerneraient l'enjeu et l'intérêt du récit.

Le point commune entre les deux études menées par Labov et Bruner était l'évaluation (la compétence centrale) qui sous tend la dramatisation et la complexité narrative qui viennent non des unités proprement narratives (relevant de la simple successivité) mais de conduites hétérogènes inscrites dans la narration: ruptures et va-et-vient temporels, anticipations, commentaires, comparaisons, discours rapporté et morale.

D'autres études évoquées après par Bres1994prolongent la perspective, en analysant les caractéristiques polyphoniques et dramaturgiques, celle menée par François (1994) et Bres lui-même (1999) soulignent la variété des genres narratifs oraux, on distingue témoignages, blagues, récits conversationnels.

I.1.2.c. Les conduites argumentatives:

Il existe des genres argumentatifs oraux très codés, comme le discours politique et juridique ou le débat médiatique, qui donnent lieu selon Trognon et Larrue (1994) à des analyses de type pragmatique ou rhétorique dont la tradition offre tout un corpus de savoirs sur la production discursive et un répertoire de notions et d'outils d'analyse opératoires. Ce type de conduites était abordé par:

-François (1980) qui analyse les modes d'enchaînement dialogique des conduites argumentatives.

-Golder (1996) qui étudie l'évolution des capacités d'étayage des énoncés et de négociation des positions (modalisations, restrictions).

La diversité et l'hétérogénéité du type textuel argumentatif apparaissent encore plus nettement à l'oral.

Bouchard affirme qu'il est, particulièrement, important de ne pas se restreindre aux types d'argumentation rhétorique ou polémique, mais de prendre en compte des discours argumentatifs en situation de négociation et heuristique, où on peut observer le langage en situation, tel qu'il est utilisé par les participants pour accéder à la compréhension commune et atteindre une même manière de perception.

Brossard (1990) montre des différences significatives (modalisations, marques d'énonciation). Pour lui, il est important d'étudier l'argumentation, en dialogues, différente dans ses modes de gestion et de cohérence de l'argumentation monogérée, voire planifiée, plus proche de l'écrit, et sans le faire dans le débat seulement.

Mouchon était le premier qui a analysé les débats polémiques dans leur dimension multi-sémiotique, il met l'accent sur les phénomènes pragmatiques attisés par le contexte éristique, qui convient peu aux controverses du milieu scolaire.

Plantin(1996) essaie de définir le noyau minimal, le schéma organique de l'épisode argumentatif dans les usages ordinaires de l'argumentation. Pour lui, toute interaction est structurée par la succession de questions auxquelles sont apportées des réponses antagonistes, suscitant de nouvelles questions.

Dans un cadre formel, Plantin propose des outils pour aborder les grands mouvements organisant des argumentations, et pour rendre compte du travail sur les objets de discours et les schématisations qui sont à la base de la dynamique argumentative: glissements sémantiques, changements de catégorisations, de modalités, d'éclairage, des dissociations et regroupement des notions qui réorganisent le champ notionnel et les positions épistémiques des interlocuteurs.

Donc les chercheurs se centrent sur les micro-phénomènes qui, localement, régissent les enchainements et les étayages entre énoncés, et en même temps sur les grands mouvements, non formels, qui permettent de rendre compte de l'engendrement des séquences.

I-2.Evolution historique des configurations didactiques de l'oral:

Pour éviter l'ambiguïté qui ne convient pas la réflexion didactique, on ne retiendra qu'un seul type d'utilisation, en définissant "la méthode" comme l'unité minimale de cohérence méthodologique correspondant dans les pratiques d'enseignement/apprentissage à un ensemble de manières de faire, mettant en œuvre un principe unique.

I.2.1L'oral et les différentes méthodes:

I.2.1.a. L'oral pour la méthode traditionnelle:

Les méthodes traditionnelles recouvrent généralement toutes les méthodes qui se sont constituées sur le calque plus au moins fidèle de l'enseignement des langues anciennes à savoir le Grec et le Latin et qui sont basées sur la "grammaire/traduction" et la "lecture/traduction".

Elles sont toutes marquées par l'importance donnée à la grammaire, malgré la présence d'exercices de prononciation au début de l'apprentissage mais qui sont, en réalité, tous orientés vers l'oralisation de l'écrit comme la récitation, puis la lecture à haute voix des textes d'auteurs. C'est l'enseignement de l'écrit qui prédomine et qui est effectué selon la gradation "mot-phrase-texte".

I-2.1.b. L'oral pour la méthode directe:

Dans cette méthode, on ne recourt jamais à la traduction, les langues modernes ne s'apprennent pas rapidement et conformément à leurs génies que par la langue même qu'il s'agit d'enseigner. Le meilleur moyen de pénétrer le génie d'une langue, c'est de ne pas chercher de passer d'un mot de la langue maternelle à un mot de la langue étrangère à apprendre mais d'apprendre de penser dans cette langue.

Sa principale originalité, en effet, est que l'enseignant, dès la première leçon, utilise la langue à apprendre en interdisant d'avoir recours à la langue maternelle(L1), il enseigne en s'appuyant sur: les gestes, les mimiques, les dessins, les images, l'environnement immédiat de la classe.

L'accent est désormais mis sur l'acquisition de l'oral et l'étude de la prononciation qui repose sur une démarche analytique (le phonème, la syllabe, le mot, le groupe de mots).

La prédominance de l'oral, qui s'exerce par des jeux saynètes ou d'activités de dramatisation qui engage le corps, conduit à dépasser le problème de ce que l'on appellera après le passage à l'écrit, sachant que dans cette méthode, l'écrit est envisagé essentiellement comme un auxiliaire de l'oral.

Pour cette méthode, ce sont les images qui servent de point de départ pour une compréhension directe sans passer par la langue maternelle. Cette méthode s'appliquera aussi bien à l'enseignement du lexique (sans recourir à la traduction en langue maternelle) qu'à l'enseignement grammatical (sans l'intermédiaire de la règle, l'apprenant saisit les règles de manière intuitive).

Elle s'appuie sur un document de base dialogale conçu pour présenter le vocabulaire et les structures à étudier.

I.2.1.c. L'oral pour la méthode audio-orale:

Cette méthode s'est développée durant la période (1940-1970), au cours de la deuxième guerre mondiale pour répondre aux besoins de l'armée américaine, pour former rapidement des militaires parlant d'autres langues des différents champs de batailles de la deuxième guerre mondiale. On s'est référé à Bloomfield qui a créé "The

army méthode "il s'agissait des dialogues à mémoriser avant même de comprendre le fonctionnement grammatical de ses phrases. Elle n'a duré en réalité que deux ans.

La méthode audio-orale a bénéficié des apports de deux domaines: La psychologie béhavioriste et Le structuralisme linguistique qui a largement influencé l'enseignement de la grammaire; elle a même intégré de nouvelles techniques telles que le magnétophone et le laboratoire de langues.

D'un point de vue linguistique, elle proposait aux apprenants d'effectuer sur les structures introduites en classe les deux manipulations de base, la substitution des unités les plus petites de la phrase ou la transformation d'une structure à une autre. Pour cela on propose, aux apprenants, des exercices d'imitation et des exercices de répétition qui leur permettent de réemployer la structure en proposant de nouvelles variations paradigmatiques.

D'un autre point de vue, celui de la psychologie Bihavioriste: Le langage était considéré comme un type de comportement humain, son schéma de base était le reflexe conditionné: stimulus-réponse-renforcement, le laboratoire de langues est devenu l'auxiliaire privilégié de la répétition intensive qui facilite la mémorisation et l'automatisation des structures de la langue.

Pour cette méthode on continuait à aborder l'importance à l'oral en concevant la langue comme un ensemble d'habitudes, d'automatismes linguistiques. Cependant le niveau linguistique était négligé. Par conséquent, le vocabulaire était classé au second plan par rapport aux structures syntaxiques. Aussi on considérait comme source d'interférence toute habitude linguistique de la langue maternelle.

Puisque l'oral est privilégié, les leçons étaient centrées sur des dialogues de la langue courante enregistrés sur les magnétophones et élaborés en fonction d'une progression rigoureuse dont chaque réplique est construite sur une structure de base qui sert de modèle à l'apprenant pour produire d'autres phrases grâce aux jeux d'opération de substitutions et de transformations que l'apprenant s'approprie en l'apprenant par cœur.

La méthode audio-orale a été critiquée par le manque de transfert hors de la classe de ce qui a été appris et on a considéré comme l'affirme Puren: «*sa validité se limitait au niveau élémentaire*»¹.

I.2.1.d. L'oral pour la Méthode Audio-Visuelle MAV:

Cette méthode tient son nom des auxiliaires autour desquels elle réalisera l'intégration didactique. Elle vise l'acquisition de la langue en un seul bloc en mettant l'accent sur l'éducation de la perception auditive et l'expression orale. Elle s'appuie sur le matériel sonore et sur l'image pour sa mise en œuvre psychopédagogique.

La méthode Audio-Visuelle est initiée dès les années 1950 à partir des travaux des équipes de recherche de Zagreb et de Saint-Cloud. Les considérations et les principes selon lesquels se fait le choix des contenus de l'enseignement d'une langue sont déterminés par les impératifs de la communication, pour laquelle, la langue est avant tout un moyen d'expression et de communication orale, et plus que la langue c'est la parole en situation que vise à enseigner cette méthode. Ce que illustre bien sa dénomination: "Structuro-Globale" car toute structure s'exerce par des moyens verbaux, et se réalise aussi par des moyens non-verbaux de même importance (rythme, intonation, gestuelle, cadre spatio-temporel, contexte social,...)

Toute leçon audio-visuelle proposée est sous forme d'un dialogue qui véhicule la langue de tous les jours et qui se développe dans une situation de communication inspirée de la vie quotidienne concrétisée par des images qui mettent en scène une réalité, selon une démarche méthodologique présentée par Galisson et Coste 1976 qui insistent sur la présentation graduelle des divers usages sociolinguistiques, priorité non primauté étant donnée à l'oral. Ils accordent l'importance à la situation et au contexte dans lesquels apparaissent les formes linguistiques. Ils rendent compte aussi des relations que le locuteur entretient avec la situation, l'interlocuteur et son propre message.

Aussi, ils établissent une progression fondée sur les caractères structuraux de la langue enseignée.

¹-ChristienPuren "www. Christienpuren.com"2012.

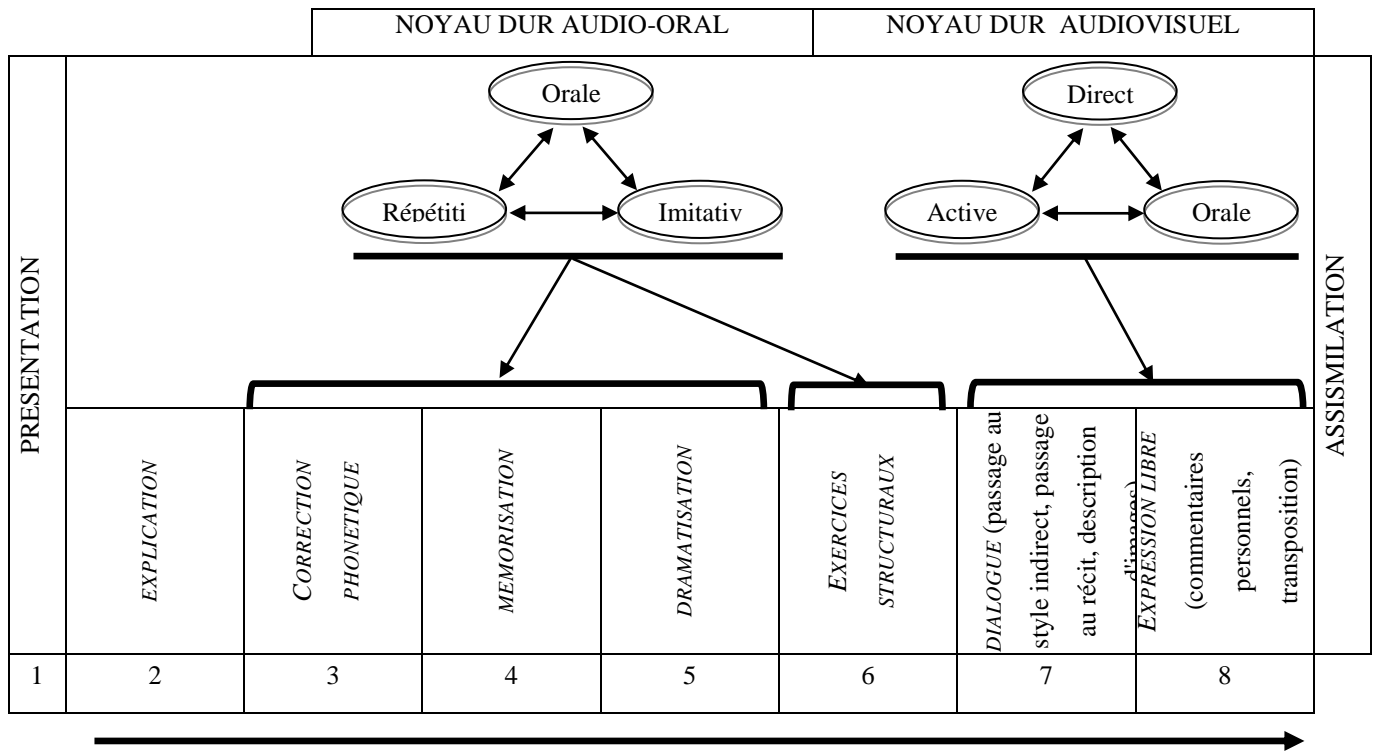
Au plan pédagogique, on interdit la traduction interlinguale et le passage par la langue maternelle comme moyen d'accès au sens. On donne importance à une mise en situation génératrice de comportement verbal, à la transposition de plus en plus libre.

De plus, on met l'accent sur une communication véritable (dans la présentation des dialogues, textes et documents, aussi bien que dans les exercices et les activités de classe).

Au plan technique, l'enregistrement sonore était utilisé comme modèle acoustique invariant et une réalité linguistique étrangère, pour la découvrir l'image était considérée comme point de départ possible de la compréhension, comme simulacre d'une certaine réalité culturelle. Cette utilisation combinée de l'image et du son comme instrument d'une représentation audio-visuelle simule un acte de communication qui permet d'en produire de nouveaux. Donc la cohérence de la méthode était construite autour de l'emploi conjoint de l'image et du son.

Finalement, on peut dire que la démarche méthodologique propose, en premier lieu, des dialogues enregistrés et/ou des images, puis leur explication par séquences, la mémorisation et l'exploitation à partir des exercices structuraux et comme dernière étape la transposition avec le réinvestissement des éléments linguistiques acquis dans les phases précédentes.

Cette démarche est expliquée par Puren au tableau suivant:



"Schéma(2) de l'unité Didactique audiovisuelle"¹

Les images auxquelles la méthode audio-visuelle avait recours étaient de deux types: Les images de transcodage qui traduisaient l'énoncé en rendant visible le contenu sémantique des messages ou bien des images situationnelles qui privilégiaient la situation d'énonciation et les composantes non linguistiques comme les gestes, les attitudes, les rapports affectifs, etc.

Selon Puren, la méthodologie audio-visuelle française: *«est une méthodologie originale, parce qu'elle constitue une synthèse inédite entre l'héritage direct: la méthodologie induite par les moyens audio-visuels et une psychologie de l'apprentissage spécifique: le structuroglobalisme»².*

La MAV se situait dans le prolongement de la méthodologie directe tout en essayant de donner des solutions aux problèmes auxquelles s'étaient heurtées les méthodologies directes. En effet, toutes les méthodes présentes dans la méthodologie directe se retrouvent organisées dans la MAV.

1- ChristienPuren "www. Christienpuren.com"2012.

2ChristienPuren "www. Christienpuren.com"2012.

Pour la méthode directe ce sont les images qui servent de point de départ pour une compréhension directe, sans passer par la langue maternelle. Cela est appliqué aussi à l'enseignement du lexique (l'interdiction de recours à la traduction en langue maternelle) qu'à l'enseignement grammatical (sans l'intermédiaire de la règle, la saisie des règles se fait d'une manière intuitive). Aussi les deux méthodes s'appuient sur un document de base dialoguée conçu pour présenter le vocabulaire et les structures à étudier.

Concernant la méthode orale, le point commun est au niveau de la correction phonétique, en évitant les interférences de la graphie, et aussi au niveau de support audiovisuel qui remplace le support écrit, et qui avec sa forme dialoguée vise à faciliter son exploitation orale en classe.

La méthode Active est également présente dans la MAV parce qu'on sollicite l'activité de l'apprenant à travers l'image qui stimule la motivation. Pour pouvoir s'identifier aux personnages présentés dans les dialogues, ils doivent être proches des apprenants. C'est d'une manière intuitive que l'enseignement lexical et grammatical est envisagé. Le vocabulaire de base est sélectionné à partir de centres d'intérêt inspirés du français fondamental.

La méthode interrogative apparaît, également, dans la MAV car c'est à grâce au support audiovisuel qu'il devient possible de rompre le face-à-face: apprenant-enseignant, et par conséquent assurer le dialogue constant entre l'enseignant et la classe sans que celle-ci ne dépende entièrement de lui.

L'image audio-visuelle sert aussi la méthode intuitive, en permettant à l'enseignant d'éviter les "Pitreseries" auxquelles il était condamné par la méthodologie directe. Le dialogue sert à illustrer dans un contexte un nombre de mots usuels nouveaux par un procédé intuitif. Toute explication grammaticale est interdite, ce sont les exercices structuraux qui constituent une technique d'application dont l'enseignant facilite aux apprenants au cours des exercices l'analyse implicite des structures.

Et finalement les méthodes imitatives et répétitives en font partie étant donné que les exercices de mémorisation et de dramatisation du dialogue de base, et les exercices structuraux réalisés au laboratoire fonctionnent comme une technique d'apprentissage.

D'après les théoriciens comme H.Besse, la MAV serait plus proche de la méthodologie directe que de la méthodologie audio-orale et présenterait aussi des

affinités avec la méthode situationnelle. En ce sens, la méthode structuro-globale-audio-visuelle(SGAV) aurait le mérite de tenir compte du contexte social d'utilisation d'une langue et permettrait d'apprendre le plus vite possible à communiquer oralement avec des natifs de langues étrangères, mais n'offrirait pas la possibilité de comprendre des natifs parlant entre eux ni les médias.

Quoique la méthodologie SGAV accorde la priorité à l'oral et s'attache à définir et à organiser le contenu linguistique d'un cours de langue en donnant la priorité à la communication verbale en situation. On remarque, sur le plan didactique, que la réalité est toute autre. En effet, on demande aux apprenants de parler sans hésitation, sans faire des retours en arrière, sans permettre des redondances ou encore plus parler dans des conditions aussi artificielles.

Ce que fait normal voir légitime que les apprenants hésitent ou refusent à répondre et à prendre la parole et ils se condamnent au mutisme, cela est affirmé par Porcher.L (1981): *«L'image de communication n'a rien à voir avec la réalité: en effet le type de situation présentée est presque toujours le même: deux à quatre personnes qui parlent à leur tour sans chevauchement, sans hésitation, sans reprise, sans bruit de fond, sans Ratés»*.¹

I.2.2.L'oral et les différentes approches:

L'acquisition d'une langue pure et homogène, c'est en réalité, une acquisition mécanique qui déconnecte la langue de sa réalité culturelle ambiante, ce que nécessite après un établissement des apports de la sociolinguistique, de la psycholinguistique, de la psychologie de l'apprentissage et de la psychologie générale. Selon ces nouvelles orientations, l'apprenant et son milieu se trouvent au centre des projets didactiques, suivant une démarche de l'approche communicative ou celle des approches centrées sur des problématiques prioritairement interculturelles.

1- Porcher.L: Incertitudes subjectives sur la linguistique et la didactique , Dans: description, présentation et enseignement des langues. Ed CREDIF, Hatier, Paris, 1981, page25.

I.2.2.a. L'oral pour l'approche communicative:

Face à l'instabilité du statut du français et au développement des théories de référence en didactique, face à une évolution des pratiques impliquant la sélection, la gradation et la description linguistiques, les méthodologies ont évolué, une nouvelle méthode est apparue en 1970, toujours dans la continuité de la problématique de la méthode SGAV: C'est l'approche communicative qui a réalisé de profondes modifications par rapport aux pratiques précédentes. Comme l'indique son nom, elle a pour objectif essentiel d'apprendre à communiquer en langue étrangère. Henri Besse la définit comme ainsi:

«...Elle se caractérise par le refus de certains "tabous" des méthodes "audio-orale" et "audio-visuelle". On accepte la traduction en L1(Langue maternelle) quand elle s'avère possible(...)on réhabilite les explications grammaticales(...) on cherche à présenter une L2(langue cible) plus proche de celle réellement utilisée par des natifs, plus authentique, soit en utilisant des échantillons, des messages ayant réellement , été échangés entre eux (...) enfin, la progression de l'enseignant n'est plus déterminée en fonction de la matière enseignée (vocabulaire ou grammaire) mais en fonction du public auquel on s'adresse: quelque soit sa complexité ou sa fréquence morpho-lexicale, on introduit,, en premier, ce qui est supposé correspondre aux besoins, en L2, exprimés par les étudiants»¹.

L'apprentissage considéré efficace est celui utile à l'apprenant au moment de la communication. Il s'agit, avant tout de recueillir des informations sur l'apprenant, l'enseignant et l'institution, pour identifier les besoins de l'apprenant car c'est à partir de l'analyse de ces besoins que les objectifs seront fixés et les programmes seront élaborés.

Cette approche est établie pour faire référence à des pratiques et des démarches d'enseignement très variées dont le but est d'enseigner à communiquer en langue étrangère. Son objectif essentiel est de faire acquérir à l'apprenant une compétence de communication. Elle est inscrite dans un mouvement de réaction, dans la mesure où elle a voulu apporter de nouveaux aux MAV.

¹ Besse Henri: Méthodes et pratiques des manuels de langues, Didier/Credif, Paris, 1995, page73.

Pour cette approche, la langue est considérée comme un instrument de communication. Elle inspire ses conceptions fondamentales de trois principes essentiels qui sont:

-Premièrement, adapter les objectifs et les contenus d'apprentissage aux situations de l'usage de la langue auxquelles sont confrontés les apprenants. Ce qui emmène à effectuer comme première démarche l'analyse des besoins communicatifs des apprenants.

-Deuxièmement, l'utilisation des documents authentiques ou semi-authentiques et les différentes variétés du français comme support d'apprentissage.

-Et finalement, l'organisation des unités d'apprentissage en fonction d'objectifs de communication.

Par conséquent, les repères pour l'enseignement/apprentissage de l'oral ont connu un changement clair entre les approches: structurale et communicative. L'enseignement des langues étrangères était fondé sur l'acquisition et la connaissance des règles linguistiques, inspirés de la linguistique structurale uniquement (syntaxe-lexique), pour laquelle l'apport principal à la didactique réside dans la conception de la langue comme système. Les méthodes structurales sélectionnaient leurs contenus, selon le critère de fréquence d'emploi, répartis selon une progression allant du plus simple au plus complexe, ce que affirme Richterich.R 1985:«*Ce qui est le plus important quand on enseigne et apprend une langue étrangère, ce sont les contenus et que tout doit y être subordonné, car ce n'est que dans la mesure où ils auront été bien choisis, décrits et présentés, selon un ordre et une progression adéquats que l'enseignement /apprentissage pourra être efficace et de qualité*».¹

Aujourd'hui (les années 2000), on porte un nouveau regard sur l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère qui tend beaucoup plus vers la connaissance des "règles d'usage", et qui vise l'utilisation de la langue étrangère lors de la communication, selon Roulet: «*Si l'on veut que l'apprenant apprenne à communiquer, il faut au moins, qu'il soit en présence de modèles qui lui montrent et fassent comprendre comment fonctionne la langue lorsqu'elle est réellement utilisée pour communiquer, c'est-à-dire pour agir et pour négocier la compréhension mutuelle entre*

1- Richterich.R : Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage, Recherches/Application., Hachette, Paris, 1985. page 8-9.

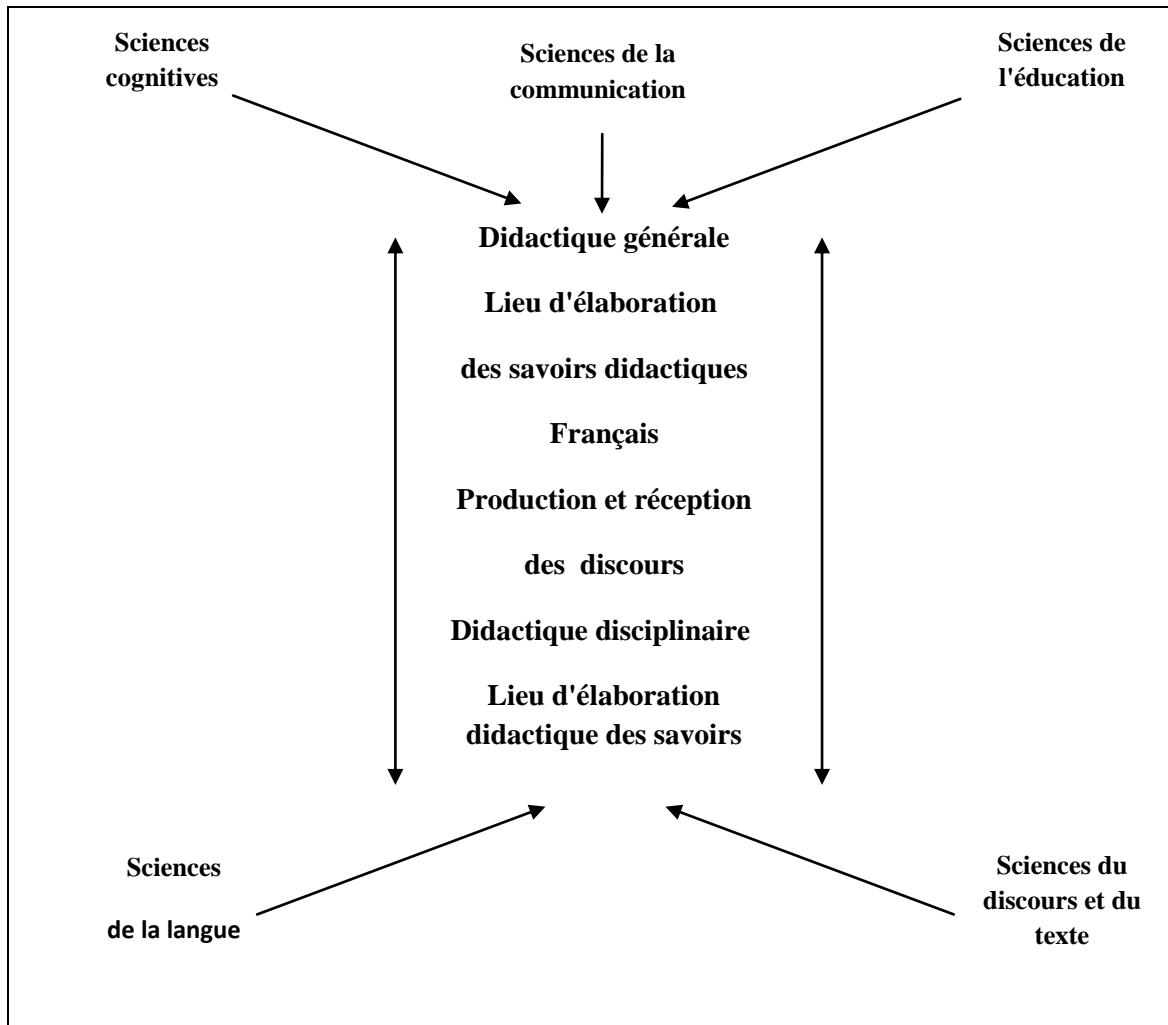
*les interlocuteurs»*¹. Le but général était apprendre à utiliser la langue pour communiquer, selon P.Martinez: «*Faire parler la langue, et non parler de la langue*»².

Quant à l'oral, il s'agit de considérer la langue orale outil de communication et d'échanges verbaux et d'étudier le langage dans sa dimension communicative.

La mise en œuvre des principes d'élaboration des programmes d'enseignement de la langue "communicative" a pour objectif l'enseignement d'une compétence de communication. Elle prend en considération la dimension communicative du langage à partir d'une hétérogénéité théorique: sciences cognitives, sciences de la communication,... comme le fait apparaître le partage suivant, schématisé par Pagès Alain:

1 Roulet Eddy: *Analyse de conversations authentiques, étude de la linguistique appliquée*, Hachette, Paris, 1981, page15.

2- Martinez. P: *La didactique des langues étrangères*, Hatier, Paris, 1996. page52.



Schéma(3): "L'hétérogénéité théorique prise en charge pour enseigner le français dans sa dimension communicative"¹.

Devant cette rétrogression théorique, il semble difficile de délimiter quelles compétences de communication faire acquérir à tel ou à tel groupe d'apprenants. Deux concepts extrêmes sont décrits par Moirand pour confronter cette difficulté.

- Le premier est l'approche minimaliste dont l'accent est mis sur l'acquisition des fonctions de communication, dites aussi actes de parole (demander ou donner des informations, suggérer, conseiller, proposer, accepter, refuser, etc...). Les programmes d'enseignement dans cette approche visent l'acquisition des capacités communicatives minimales par exemple: enseigner le nécessaire pour faire passer le sens, faire quelque chose et dire ce qu'on a envie de dire dans une langue étrangère. Mais les programmes

¹- Pagès Alain: Perspectives actuelles en didactique du français" numéro spécial de l'école des lettres n° 09, mars 1993, page 43.

n'essaient pas de maintenir une relation entre la forme des énoncés interprétés ou les énoncés effectivement produits et les normes d'interaction. Ainsi les éléments prosodiques et les éléments non linguistiques de la communication (gestes, mimiques...). Les constitutifs d'une compétence de communication doivent être pris en considération.

- Le deuxième concept est «l'approche maximaliste» ayant pour but comme le souligne Moirand: *«d'aider chaque élève à prendre conscience du système de la langue, des utilisations de la langue et des variétés des langues(...) étendre ses horizons linguistiques, et culturels»*¹. Alors, on insiste sur les composantes sociolinguistiques grammaticales et stratégiques.

Les théoriciens, dans cette approche proposent de choisir des contextes où les données référentielles et socioculturelles étaient prises de la culture étrangère afin de faciliter les inférences socioculturelles.

En synthétisant, on peut dire que pour enseigner une compétence de communication, il faut prendre en considération toutes ses composantes linguistiques, socioculturelles et stratégiques, comme on peut adapter les programmes d'enseignement en choisissant le contexte qui facilite l'apprentissage d'une composante en s'appuyant sur une autre. En effet, les didacticiens insistent sur l'apprentissage d'une langue étrangère d'après ses éléments de culture. Ils choisissent pour cela des contextes familiers aux apprenants pour compenser les lacunes de la compétence linguistique.

L'apprenant, dans une situation d'apprentissage, est l'acteur autonome, donc, il doit être sensibilisé au fonctionnement de la communication et aux objectifs communicatifs. Cela apparaît dans la façon de leur rédaction, en effet ils exposent dans la plupart des cas les buts à atteindre par les activités proposées tout au long la séquence d'apprentissage avant l'entamer, c'est donc faire de l'apprenant un acteur conscient de son apprentissage.

Dans une approche communicative, le processus de communication est essentiel on n'apprend à communiquer qu'en communiquant. Un tel apprentissage fait appel à la dynamique du groupe. Une certaine démocratie donnée non seulement à l'apprenant

1- Moirand Sophie: Enseigner à communiquer en langue étrangère, Hachette, Paris, 1990, page 29.

mais aussi à l'enseignant dans le choix des objets d'enseignement. On parle aussi d'une vie coopérative permanente.

Pour le choix des documents supports pour l'enseignement de la langue, on préfère ceux qualifiés d'authentiques: article de journaux, schémas, photos publicitaires, bandes dessinées, etc.... Pourquoi un tel choix ? Parce que c'est souvent perçu motivant, proche du réel, plus propre à faire naître l'expression personnelle, car l'expérience a témoigné qu'on est plus motivé dans des situations qu'on a vécu, un jour, mieux que dans d'autres.

L'enseignement instaure un climat de travail et permet de réaliser des activités autonomes des apprenants. Cela n'empêche d'établir des interventions par l'enseignant pour corriger, évaluer, être une référence linguistique.

Dans une approche communicative, on a affaire aussi à un retour au sens avec une grammaire de notions.

On fait appel à une pédagogie "D'apprendre à communiquer en communiquant". En 1983 "Bruner" a repris les fondements théoriques d'une "approche fonctionnelle" par "Lazure". Cette approche est centrée sur la mise en œuvre du langage pour répondre à des besoins de communication. Les formes linguistiques s'acquièrent à l'intérieur des conduites discursives. Plus qu'on diversifie le répertoire de ces conduites et des situations, plus qu'on élargisse la satisfaction des besoins communicatifs.

Dans une approche communicative, Nonnon affirme: *«Jakobson a construit des exercices de communication, didactisés par Vanoye. Ces exercices inspirés du français langue étrangère se sont basés sur les actes du langage. On a proposé à côté des situations monologiques d'autres dialogales, obligeant à des stratégies de discours plus complexes et variées: Pédagogie du projet, travail de groupes, démocratie dans la classe, situations problèmes, ouverture sur l'extérieur»*.¹

L'oral occupe un espace important. Il prend son autonomie par rapport à l'écrit. On parle à ce niveau non seulement de la langue orale moyen d'enseignement, mais de compréhension et de production de l'oral.

1- Nonnon Elisabeth: L'enseignement de l'oral et les interactions verbales, n°129 (Oct- nov-dec), 1999, Page 113

Pour réaliser ces deux compétences, on diversifie les pratiques de classe: Entretiens, jeux de rôle, simulations impliquant résolution de problème ou décision à prendre, émissions de radio, courtes informations, bulletin météorologique, récit, consignes,...

On insiste sur la complémentarité plus que sur les différences entre écrit et oral. Cela paraît dans plusieurs tâches et activités dont l'oral est associé à l'écrit. Il existe en situation scolaire, une interaction entre écrit et oral. Ainsi les apprenants échangent souvent oralement pour produire un écrit comme trace de leur travail collectif. Ils rendent compte le travail sous forme d'un rapport oral accompagnant une trace écrite. La présence permanente de l'écrit aide à structurer les échanges comme le montre Garcia Debanc:

*«La présence d'un écrit à rédiger et sa place par rapport aux activités d'oral apparaît comme une variable décisive pour la production orale».*¹

L'apprenant est appelé, dès le début de son apprentissage, à maîtriser sa capacité à produire des énoncés personnels. Dans lesquels on donne intérêt pour l'acquisition d'une bonne prononciation (phonétique, schéma intonatif, relation avec la mimique et la gestuelle, rythme de la phrase...) pour atteindre les objectifs recherchés et réduire les difficultés communicatives éprouvées, des activités de remédiation en classe sont aussi indispensables.

Dans la classe, on fait aussi appel à l'oral moyen d'enseignement. Pour transmettre des informations verbales "l'oral de l'enseignant". Ce que fait la nécessité d'un recours à une stratégie d'étayage. En fait, selon Gerard: *"Il existe deux logiques de l'apprentissage:*

-Une logique à un niveau cognitif profond, qui porte d'abord sur l'analyse et les éléments de sens à transmettre, sur les conditions de la communication. Elle est partiellement déliée de la langue et de son fonctionnement.

*-Une logique qui vise à intégrer le système de la langue dans ce qui 'il a de spécifique, d'arbitraire»*²

1- Debanc Garcia: l'enseignement de l'oral : enjeux et évolution, Hatier, Paris, 2001., page 31.

2-Vigner Gerard "Didactique fonctionnelle du français" Hachette, Paris, 1982, Page 120

Dans cette vision, "valoriser l'oral" devient s'intéresser aux fonctions de la verbalisation dans les activités cognitives engagées lors des séquences d'apprentissage. Cela nous permet d'élargir le champ de choix des différentes activités de l'oral à entamer dans une situation d'apprentissage: (définition, négociation sur le sens des termes, questionnement, développement d'hypothèses, anticipation, généralisation, reproductions, raisonnement, justification, conduites de preuves, exposé d'un raisonnement expérimental, démonstration mathématique...).

Il est important de diversifier les thèmes pour enrichir l'oral de l'apprenant. Ainsi, ce n'est pas toujours la même tâche discursive, en présentant notre ville ou en défendant les droits de l'enfant...Changer les thèmes c'est avant tout diversifier les situations d'expression. En effet on ne raconte pas comme on parle au téléphone, on ne parle pas à des amis comme à des parents ou à un administrateur, on n'expose pas les résultats météo comme on joue une pièce théâtrale.

Nonnon Elisabeth de son côté affirme que: *«En donnant lieu à des situations d'expression, on peut amener les élèves à s'affronter à une difficulté de mise en mots d'une notion ou de relations entre notions, à mettre en œuvre des conduites langagières, des fonctions de verbalisation qu'ils ne mettent pas en œuvre spontanément mais que la définition de la tâche rend nécessaire»*.¹

I.2.2.b. L'oral pour L'approche par les compétences:

L'approche par les compétences, d'où suscite "la pédagogie du projet" ses démarches, est une nouvelle orientation, qui apporte des changements majeurs dans sa vision de ce que le système éducatif doit former comme jeune apprenant. Le statut de celui-ci doit être solide, autonome et constructif car c'est le prochain membre d'une société dont la richesse se mesure aux savoirs et aux compétences.

L'adoption de cette approche s'inscrit aux années 2000 dans un cadre de rénovation. Les didacticiens commentent en disant qu'*«il ne s'agit là ni d'une rupture ni d'une révolution c'est une évolution d'envergure. Développer des compétences c'est mettre l'accent sur l'intégration et la mobilisation de ces savoirs- ressources, c'est apprendre à utiliser au mieux ce que l'on sait dans les domaines de la vie(...) s'inscrire dans une*

1- Nonnon Elisabeth , citée par Debanc Garcia: L'enseignement de l'oral, Enjeux et évolution. Hatier, Paris, 2001. page 29.

*logique des compétences n'est pas tourner le dos aux savoirs. On enseigne les savoirs pour enrichir l'esprit et structurer la pensée, pour exercer le jugement parce qu'ils font partie d'un patrimoine, fondent une identité ou tout simplement préparent la suite des études...».*¹

Donc il s'agit, dans "une approche par compétences", de lier entre deux perceptions et expériences passées pour mobiliser les savoirs acquis et savoir en profiter dans la vie, non seulement scolaire et professionnelle, mais encore quotidienne, car comme le dit l'écrivain Alexander Sutherland Neil: *«il vaut mieux avoir un boulanger heureux qu'un ingénieur malheureux»*².

Dans l'approche par les compétences, seules les connaissances nécessaires doivent être transmises. Elle propose un remaniement des connaissances dont le choix des contenus et des moyens, qu'elle exige, se fait suivant une pédagogie du projet. Selon une démarche pédagogique centrée sur l'activité de l'apprenant, activité individuelle mais aussi activité de groupe.

Cette démarche permet de réduire la distance entre l'activité scolaire et la vie réelle. Selon l'approche par les compétences, la démarche pédagogique centrée sur l'apprenant intègre tous les apprentissages dans un projet qui est une suite d'actions et de situations à actualiser, pendant une durée déterminée pour réaliser à la fin un produit quelque soit (une exposition, un dépliant touristique, une affiche...).

C'est aux enseignants et leurs apprenants de choisir un projet qui permettra d'investir et de maîtriser les savoirs, les savoir faire et les savoir être, déjà acquis au niveau des quatre compétences: Compréhension et production de l'écrit, compréhension et production de l'oral. Selon Philippe Perrenoud *«Une pédagogie de l'oral ne devrait pas dicter des conduites, mais les rendre possibles pour avoir le choix, il faut avoir acquis, d'une manière ou d'une autre, à l'école ou ailleurs, deux types de dispositions complémentaires:»*³

1-Commission Nationale des Programmes: Projet de programme, français 1er année secondaire, 2005, page 23

2- Sutherland Neil Alexander, "libres enfants de SUMMERHILL".

3-Perrenoud Philippe: Parole Etouffée, Parole libérée, Suisse, 1991, page 29.

D'une part, des savoir faire d'ordre linguistique et cognitif, pour défendre un point de vue, construire une argumentation, demander des informations précises, il faut disposer de certains schémas de pensée, d'expression et d'écoute.

D'autre part, des savoir être, la constitution d'une image de soi comme interlocuteur, qui assume le risque de son intervention. La classe est libre de faire des choix, en fonction des moyens dont on dispose, de l'environnement socio- économique, de l'établissement, ou tout simplement des goûts et des motivations des apprenants. Chaque projet comprend trois phases: la conception, la réalisation et l'évaluation. L'oral intervient tout au long les trois étapes.

Dans la conception, même si le projet a pris naissance dans la tête du professeur, les apprenants sont des acteurs autonomes dans leur apprentissage, ils doivent participer dans le choix de ce projet. Ce choix est établi d'après un débat qui ne peut être mis en évidence qu'avec des interventions orales des apprenants. C'est-à-dire qu'il y a un besoin de l'oral pour mieux régler la communication scolaire, les échanges entre apprenant/apprenant et apprenant/enseignant pour que la société scolaire puisse fonctionner et assurer l'apprentissage.

Pour la deuxième phase. Puisqu'il s'agit d'un travail de groupe, le seul moyen pour établir une cohérence et maintenir le contact est l'oral, c'est-à-dire la langue orale assure la régulation de l'action.

L'un parmi les plus importants objectifs de ce travail de groupe est donner l'occasion aux apprenants d'apprendre à communiquer car un tel but pour une approche communicative ne peut être atteint qu'en communiquant.

Pour l'évaluation, le projet pédagogique est un produit final écrit mais qui doit être exposé oralement pour pouvoir l'évaluer.

Face à cette importance accordée à l'oral dans chacune des étapes d'un projet pédagogique et même l'enseignement d'autres compétences (de compréhension et de production de l'écrit) Les pédagogues se trouvent amenés à consacrer une partie importante du programme pour l'enseignement de la compréhension et de l'expression orale tout au long le cycle d'études et ses différentes étapes. L'oral intervient à tout moment (objet et moyen d'enseignement, objet et moyen d'apprentissage). Elisabeth Nonnon affirme cela: *«on fait de l'oral un objet d'enseignement à côté de la lecture, l'écriture et de la grammaire, visant à exercer des compétences linguistiques ou la*

pratique de certains discours, il se pose en terme de progression, de compétences à définir et à évaluer, d'exercices et de supports»¹. L'enseignant propose des supports pour actualiser la compétence d'expression orale indépendamment des autres compétences.

L'enseignement de l'oral évolue selon l'objectif visé derrière le terme "oral". Pour "Hymes" Il s'agit de la compétence communicative plus que le bagage linguistique, il affirme cela en disant :

« Au delà de la maîtrise linguistique, la parole en situation met en jeu des compétences d'interprétation des situations, des stratégies orientées par un but, des capacités de régulation sociolinguistiques et discursives ».²

Nombreux sont les objectifs visés pour un apprentissage de l'oral, on cite à titre d'exemple, ceux énumérés par Bertrand Daunay:

- *« Construire un véritable apprentissage des pratiques de l'oral pour chaque apprenant.*
- *Changer les représentations sur la pratique de l'oral leur faire prendre conscience que c'est un travail nécessaire et exigeant.*
- *Développer les capacités d'écoute des apprenants et les initier à des pratiques langagières variées et complexes.*
- *Conduire chaque apprenant vers la maîtrise de soi et le respect de l'opinion d'autrui par l'apprentissage des règles de la parole en groupe.*
- *Faire acquérir à chaque élève la confiance en soi nécessaire pour s'exprimer face aux autres.*
- *Faire découvrir le pouvoir de la parole et ses enjeux sociaux.*
- *Travailler l'écoute et la prise de la parole dans tous les cours et dans différentes situations de la vie scolaire. »¹*

1- Nonnon Elisabeth , cité par G.Debanc " l'enseignement de l'oral, enjeux et évolution", Hatier, Paris, 2001. page 90.

2-Hymes, cité par Nonnon Elisabeth , L'enseignement de l'oral et les interactions verbales, n° 129 (Octobre- novembre -décembre), 1999. Page 111

Pour atteindre ces objectifs, on emploie des supports variés pour travailler sur l'écoute et les pratiques langagières orales: Documents iconiques à commenter, bandes dessinées, enregistrements: audio ou audio-visuels, jeux de rôles, exercices théâtraux....

On peut aussi multiplier les situations d'échanges entre professeur et apprenants, et entre apprenants pour se servir de l'oral objet d'apprentissage et moyen d'enseignement. Les apprenants peuvent formuler des hypothèses, résoudre des problèmes, débattre un sujet, répondre aux questions, poser des interrogations, reproduire des enregistrements. C'est donc verbaliser les démarches de l'apprentissage dans la classe, pour réaliser les différentes tâches proposées.

Les objectifs réfèrent à des compétences langagières, dont la façon de définir a évolué, suivant le sens donné à la langue, qui s'est déplacé d'un système de bagage (des savoirs) à une activité langagière (des savoir- faire et des savoir- être).

La langue est connue aujourd'hui comme l'affirme Nonnon: *«un outil de communication polyvalent à des conduites de discours différenciées: Dialogue, narration, explication, argumentations et des conduites plus fines comme la définition, le questionnement mettent en œuvre des compétences spécifiques, des fonctionnements qu'il faut apprendre à maîtriser»².*

Au laboratoire de langues, On prend en charge les situations, où normalement et fonctionnellement, ces conduites sont à s'exercer. On fait référence aux genres scolaires en usage (exposé, commentaires de document, entretien, conseil...) ou d'autres activités moins relatives aux normes comme: le résumé, l'observation descriptive, le compte-rendu des démarches (d'une expérience par exemple), définitions, reproductions,...

On diversifie les situations et les genres enseignés en vue de mettre en œuvre le maximum des compétences. Ces compétences varient selon l'objectif qu'on fixe: on prend la parole pour intéresser, interroger, plaire, influencer, convaincre,... Au sein d'un cours, on marque l'intervention de différentes compétences communes à plusieurs conduites. Aude plaquette distingue quatre compétences fondamentales: Physiques, communicationnelles, linguistiques et énonciatives qu'on expose au tableau suivant, avec les capacités quelles supposent et quelques mises en situations:

1- Daunay Bertrand : l'oral. Hachette, Paris, 2000, page 09.

2- Nonnon Elisabeth 1999 "l'enseignement de l'oral et les interactions verbales"- Hatier. Paris. Page 115

Types de compétences	Capacités	Exemples de situations
1) compétences physiques	Maîtriser sa voix, sa respiration, se faire entendre, articuler, jouer sur les inflexions de la voix, Les imitations... maîtriser ses gestes, sa posture, ses mouvements...	Lecture d'un extrait de théâtre, poésie ou autres, genres, débats. Mimes, changement de point de vue, étude du rythme dans les écrits. Entretien de stage, réunion de Délégués avant un conseil établissement, table ronde....
2) compétences communicationnelles	Prendre l'autre en compte par son regard, savoir l'écouter, animer un groupe, interpréter une réaction	Discussion à l'oral, réponses aux questions, intervention dans un cours... Intégration dans un groupe, animation d'un débat, réaction en fonction de l'interlocuteur...
3) compétences linguistiques	Adapter son discours à un public adapter son vocabulaire, son niveau de langue, développer son vocabulaire, formuler et reformuler, transmettre clairement un message.....	Jeu sur les registres de langues, étude du résumé, enchaînement des idées, maîtrise de l'énonciation, étude des champs lexicaux, des connotations, travail sur l'éloge et le blâme, conversations tenant compte de la diversité des interlocuteurs, Prise en charge d'un standard, commande ou demande des renseignements de vive voix par téléphone
4) compétences énonciatives	Savoir argumenter, débattre, improviser, utiliser ses notes	Exposé, compte-rendu, débat, discussion préalable pour une argumentation écrite, présentation de projet dispute, soutenance, entretien d'entrée dans une école, dans une entreprise, dialogue quotidien

Tableau n°01: "Les familles des compétences"¹

Pour une bonne maîtrise de l'oral, la pratique ne réduit pas au bon usage du domaine linguistique. Tout type de compétence doit être pris en charge. Pour cela les didacticiens ont fixé les objectifs assignés pour un apprentissage de l'oral, à côté de ceux fixés pour un apprentissage de l'écrit du français langue étrangère FLE.

A l'université, les deux modules, "Ecrit et Oral" sont à accomplir tout au long du parcours d'études, les six semestres, ils sont d'une importance considérable prouvée par les coefficients et le nombre d'horaires élevé accordés aux deux modules par rapport aux autres, selon ce que dicte le système LMD.

L'enseignement du Français Langue Etrangère(FLE) à l'université, a connu une évolution comme toute autre filière, dans le cadre de la rénovation(2000).On favorise l'intégration des savoirs, savoir-faire et savoir être, selon les principes de l'approche par compétences qui *« permet de ne pas couper les apprenants de leur environnement*

¹-Plaquettes Aude: L'expression orale, Aube-Ellipses. Paris, 2000. Page 16

*culturel et social par le transfert, à l'extérieur, des habiletés acquises dans le milieu scolaire (...). Les démarches mèneront l'apprenant progressivement vers l'autonomie».*¹

Parmi les compétences qu'on vise à installer, tout au long le parcours scolaire, il y a celle qui permet la réutilisation des savoirs acquis en milieu scolaire à des situations rencontrées ultérieurement, ce qui semble le plus important dans tout enseignement/apprentissage, parce que c'est d'autant plus évident qu'un savoir resté à l'état brut. Scientifiquement, l'apprenant ne puisse le garder longtemps car une compétence qui ne s'extériorise pas, en se transformant en comportements observables, risque de s'éteindre.

Il s'agit, à ce niveau d'un "transfert des connaissances" Cette notion est définie par Meirieu Philippe 1996 « (...) comme le mouvement par lequel un sujet s'approprie les savoirs, les intègre à sa personne en les réutilisant à sa propre initiative ».²

Cette question est majeure pour tout apprentissage, dans la mesure où, la finalité essentielle est la réutilisation des connaissances acquises dans des situations rencontrées dans la classe (la reproduction) pour des fins pédagogiques, ou le transfert en dehors de la classe (le réinvestissement) dans d'autres situations de la vie réelle.

L'apprenant doit déceler des analogies entre la situation d'apprentissage (situation source), et la situation d'utilisation (situation cible), pour que ce mouvement de transfert puisse, justement, avoir lieu. On peut proposer la reproduction comme stratégie d'apprentissage, dans le cadre de donner possibilité de réinvestissement des connaissances.

L'approche par compétences en tant que choix méthodologique fondamental dans l'enseignement du FLE vise à installer chez l'apprenant un ensemble de savoirs, savoir-faire et savoir-être susceptibles d'être intégrés en mobilisant des ressources cognitives jugées nécessaires pour résoudre une situation-problème ou confronter d'autres situations avec les mêmes savoirs acquis : Le transfert de connaissances qualifié par

1 -Commission Nationale des Programmes "Projet de programme, français 1ère année secondaire"(préambule) janvier 2005, page 36.

2 -Meirieu Philippe: Le concept de transfert de connaissances en formation initiale et en formation continue", Lyon CRDP, 1996, page 166.

Meirieu de véritable "énigme cognitive"¹ et il ajoute, à ce propos toujours dans le même article: *«Que l'on parle de transfert ou de mobilisation, l'enjeu est d'amener les apprenants à utiliser à leur initiative les connaissances acquises et construites au préalable quand ils sont confrontés à des situations-problèmes. Par conséquent, pour entraîner l'apprenant à cette mobilisation, on le confronte constamment à la difficulté et on ne doit pas morceler son apprentissage en situations éloignées, dans le temps et attendre de l'apprenant qu'il identifie des analogies entre elles»*.²

Dans cette perspective, on peut proposer à l'oral des situations présentées par des documents audiovisuels et on demande aux apprenants de les reproduire, pour assurer le transfert de connaissances et aussi leur mobilisation qui cesse d'être une fin pour devenir un préalable qui donne du sens aux pratiques pédagogiques.

Les intentions pédagogiques à obéir pour réaliser la maîtrise de l'oral touchent tôt ou tard, pour une large part, les situations de communication écrite et orale qu'un individu peut affronter, dans la vie quotidienne selon Mérieu *«la langue orale et la langue écrite font partie du même code mais ont chacune leurs particularités découlant de la situation de communication»*³.

Au début ou en fin du parcours universitaire à suivre, l'enseignant doit savoir régulièrement prévoir les stratégies qui conviennent la situation d'enseignement/apprentissage.

On donne même importance à l'oral qu'à l'écrit, ce qu'on peut constater clairement dans le choix des objectifs et des contenus à enseigner qui se rassemblent pour une large part sauf quand il s'agit des particularités propres à chaque module, on cite à titre d'exemple la ponctuation pour l'écrit et l'articulation à l'oral.

Aussi, l'importance accordée à l'écrit et à l'oral est traduite par leur présence, en tant que des modules à prendre en charge, durant les six semestres du parcours universitaire pour avoir une licence en FLE.

1 Mérieu Cité par Mohand Amokrane Ait Djida, Synergies Algérie n° 5, Interactions, 2009. page 61.

2 -Mérieu, Ibid, page 61.

3 -Mérieu, Ibid, page 15.

Parmi les objectifs importants à effectuer dans les deux modules, en même temps, on cite:

-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.

Ces finalités proposent, dans leur globalité, une progression au niveau de l'oral comme de l'écrit, en développant des compétences d'interaction, de compréhension et de production des messages oraux tant qu'écrits.

Puisque chaque année universitaire est une année charnière dans le parcours d'apprentissage, on suppose que, pour entamer le programme souligné au sein de chaque semestre, l'apprenant possède déjà des prés-requis qui sont exploités, comme une base, pour réaliser ce qui est souligné à la fin de semestre ou à la fin du cycle universitaire.

I.2.2.c. L'oral pour l'approche Actionnelle:

Le cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) figure une définition de cette approche dite: "Actionnelle", sous-jacente à l'ensemble du document publié par le Conseil de l'Europe (2000): *«La perspective privilégiée ici est (...) de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'action en contexte social qui seul leur donne leur signification»¹.*

Dans ce cadre, les théoriciens reprennent pour éclaircir la notion, ils affirment que c'est: *«la tâche, il y a "tâche" dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs)*

1- Le cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) 2000.

*sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé».*¹

En didactique, si on tente à opérationnaliser cette définition très générale, il s'agirait de concevoir une tâche la plus "authentique" possible. Dans ce sens on incite les apprenants à simuler une action telle qu'elle se déroulerait dans la vie réelle, tout en transformant la salle de classe en une sorte de laboratoire d'essai, et en plongeant les apprenants dans un exercice pour les préparer à être des "Acteurs sociaux". La tâche devra être orientée vers un résultat concret et conçue de façon de permettre aux apprenants de mettre en œuvre un ensemble de compétences, notamment celle de communiquer langagièrement.

Dans les recherches actuelles, la notion qui paraît centrale est plutôt celle d'"Interaction". Pour apprendre, on accorde importance aux spécificités interactionnelles de l'espace scolaire, tout en considérant l'échange verbal en classe pas comme une conversation mais il est finalisé par des apprentissages (on établit toute une pédagogie pour réaliser les finalités de ces apprentissages).

Les situations de travail sur l'oral sont considérées comme activités d'apprentissage comme l'annonce Debanc Garcia: *«On essaie de dégager quelques propriétés des échanges en situation scolaire dans des situations intégrées».*²

Il s'agit non seulement de parler pour apprendre mais aussi d'apprendre à parler dans le cadre d'apprentissages notionnels dans divers domaines disciplinaires.

Cette prise en charge de l'oral a eu, déjà, lieu dans la conjoncture scientifique, institutionnelle et didactique des années 70, mais elle est différente de celle des années 2000. Cela n'empêche que certains éléments issus de ces recherches gardent leur actualité et nous ont été transmis, tel un héritage.

Elisabeth Nonnon en 2001 a intégré la notion de "tâche discursive": *«En suscitant ou en exploitant de manière fondée une contrainte à l'intérieur d'une situation par*

1- Le cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) 2000.

2- Debanc Garcia: "L'enseignement de l'oral: Enjeux et évolution", Hatier, 2001. Page 30.

ailleurs ouverte, donnant lieu à des situations qui ne sont pas déterminées à priori, on peut amener les élèves à affronter à une difficulté de mise en mots d'une notion ou de relations entre notions, à mettre en œuvre des conduites langagières, des fonctions de verbalisation qu'ils ne mettent pas en œuvre spontanément mais que la définition de la tâche rend nécessaire.»¹, Il en ressort qu'il ne s'agit pas toujours de la même tâche discursive quand on décrit un objet, quand on compare, quand on explique un mécanisme, ...

Les recherches actuelles mettent l'accent aussi sur l'importance de définir les conditions d'interventions d'étayage efficaces. Pour Nonnon: *«l'enseignant a besoin de lire dans les énoncés oraux des élèves toutes ces conduites en gestation, même sous forme embryonnaire, comme c'est souvent le cas, quand des stratégies prometteuses complexifient la démarche d'investigation et de mise en mots au détriment de la correction et de la simplicité des énoncés»².*

L'enjeu des interactions dans l'enseignement/apprentissage des langues était fondé sur le réseau des relations enseignant/apprenant suivant une stratégie d'étayage et de médiation qui servent d'instruments conceptuels dans l'investigation sur le processus d'acquisition dans l'interaction.

Cependant, les utilisateurs du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) ont envisagé l'interaction soit selon les types de communication mise en œuvre, soit selon les rôles que l'apprenant doit accomplir avec une prise de conscience des stratégies de son apprentissage et le plaisir de l'utilisation de la langue cible non seulement pour apprendre mais dans toutes ses dimensions surtout celle du plurilinguisme, en faisant recours à la diversité linguistique et culturelle mondiale. *«Examiner les principes de la construction curriculaire qui entraîne la différenciation des objectifs d'apprentissage des langues, en particulier dans le domaine du développement de la compétence plurilingue et pluriculturelle d'un individu pour lui permettre de faire face aux problèmes de communication que pose la vie dans une Europe multilingue et multiculturelle»³ CECRL.*

1- Nonnon Elisabeth: citée par Debanc Garcia L'enseignement de l'oral: Enjeux et évolution, Hatier, 2001, page29.

2- Nonnon Elisabeth , Ibid. page30.

3- Le cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) 2000.

En effet, les théoriciens proposent la réinvestigation des savoirs suivant des stratégies: de reproduction, d'assimilation, de réemploi... Ce que Puren affirme: «*Chacune des opérations correspond à un niveau de maîtrise des formes linguistiques : on peut être capable de reconnaître une forme sans se souvenir de son fonctionnement ; on peut se souvenir de sa règle de fonctionnement sans être capable de l'appliquer; on peut savoir l'appliquer tout en étant incapable de l'exercice intensif oral correspondant; on peut ne commettre aucune erreur à ce dernier type d'exercice sans jamais réemployer spontanément la forme pour son expression personnelle*»¹.

Puren met l'accent sur la nécessité et l'importance des stratégies de réemploi, de l'étagage, d'assimilation et de reproduction, pour l'acquisition des conduites langagières.

Dans le cadre de la réinvestigation des savoirs acquis les théoriciens s'efforcent de définir une stratégie de reproduction dans la mesure où si on ne reproduit pas on risque de rester dans un geste de mémorisation et non de compréhension qui permet le réinvestissement des acquis dans d'autres situations et d'autres contextes de la vie réelle qui fait appel à la langue étrangère à apprendre: le Français.

Roulet Eddy s'interroge sur le «*comment l'apprenant peut-il acquérir cette maîtrise si on ne lui présente pas sous une forme visuelle et sonore des exemples authentiques de ces types d'interaction? Comment pratiquer utilement des jeux de rôles si on n'a pas d'abord été confronté directement aux situations d'interactions que l'on doit tenter de reproduire*»².

Nous ne disposons pas aujourd'hui d'une théorie unifiée de l'agir humain, mais de "théories de l'action" multiples, émanant d'horizons disciplinaires variés et diversifiés, qui contribuent à une richesse et profusion terminologiques disparates, dans lesquelles s'élabore la préoccupation de l'oral qui correspond à une demande sociale et institutionnelle. En effet, la prise de parole au sein d'un groupe social et la classe permet à l'apprenant de construire sa personne, d'exister par et pour les autres.

Selon le CECRL, les activités proposées aux apprenants et qui traduisent l'idée d'une approche actionnelle mettent l'apprenant dans le rôle d'un concepteur de voyage (acteur

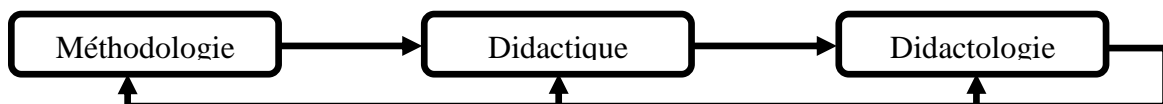
1- ChristienPuren "www. Christienpuren.com"2012.

2- Roulet. Eddy "Parole étouffée, parole libérée",Paris1991 page 50.

social) qui doit produire un programme de voyage (résultat), en cherchant des informations dans des textes mis à disposition (environnement). La compétence "à communiquer langagièrement" se rapporte essentiellement à la réception/production des documents écrits ou oraux impliquant des savoirs, mais aussi savoir-faire d'ordre stratégique.

La tâche discursive (Nonnon), conçue comme travail de groupe, devrait aussi mobiliser l'expression orale et des stratégies de résolution de la tâche, pour donner naissance au transfert efficace des connaissances (Meirieu). Pour leur part, les deux chercheurs canadiens Steve Bissonnette et Mario Richard ont lié cette question de transfert à la capacité de l'apprenant en affirmant que: *«Le passage de l'habileté vers le second stade, celui de la capacité, s'effectue lorsque l'élève est en mesure de passer à l'action et d'utiliser ce qu'il a compris dans le contexte d'une situation-problème dans le niveau de complexité est plus élevé»*¹.

Puren critique l'abandon des propositions méthodologiques de la part des auteurs du CECRL au titre qu'il n'aurait plus selon eux de certitudes méthodologiques, ni d'ensemble méthodologique disponible "méthodologie constituée" pour résoudre la problématique méthodologique. Ainsi, il affirme: *«C'est à mon avis une erreur de désertier ainsi la perspective méthodologique, parce qu'une réflexion complexe en Didactique des Langues Cultures doit constamment la prendre en compte dans une relation récursive avec les deux autres (la didactique et la didactologie)»*² :



"Schéma(4): Le besoin d'approcher le travail didactique des langues par les méthodes"³

Puren veut dire par Didactique des Langues Cultures (DLC):

«Discipline centrée sur l'observation, l'analyse, l'interprétation et l'intervention concernant les environnements pratiques et processus situés et inter-reliés d'enseignement/apprentissage des langues cultures, pour lequel l'objectif assigné est la

1- Steve Bissonnette et Mario Richard : Comment construire des compétences en classe, Des outils pour la réforme, Montréal, les Editions Chenellière / McGraw-Hill, 2001. Page186.

2ChristienPuren "www. Christienpuren.com"2012.

3ChristienPuren "www. Christienpuren.com"2012.

formation d'un acteur social.»¹ Pour atteindre cet objectif, Puren suppose qu'«Un travail explicite sur les méthodes d'apprentissage continue de toute évidence à jouer le rôle majeure en didactique scolaire»² et Paul Cyr affirme que: «La recherche avait démontré que l'on ne pouvait vraisemblablement établir la supériorité d'une méthode par rapport à une autre puisque les enseignants, éclectiques à souhait, en disposaient à leur guise une fois fermée la porte de leur classe».³

Dans ce que suit, nous exposons l'évolution historique des configurations didactiques, selon Puren, au tableau suivant:

1- ChristienPuren "www. Christienpuren.com"2012.

2- ChristienPuren "www. Christienpuren.com"2012.

3-Cyr Paul: "Les stratégies d'apprentissage", EditionsCEC, 1996. Paris, page6.

Tableau (2) "EVOLUTION HISTORIQUE DES CONFIGURATIONS DIDACTIQUES"¹

<i>Situation social de référence</i>		<i>Constructions méthodologiques correspondantes</i>	<i>Agir d'apprentissage de référence ("tâches")</i>	<i>Agir d'usage de référence</i>
<i>Compétences sociales de référence</i>				
<i>Langagière</i>	<i>Culturelle</i>			
1 <i>Capacité à (re)lire les grands textes de la littérature classique</i>	<i>Capacité à entretenir sa formation d'honnête homme en se replongeant dans ces grands textes pour y reconnaître et partager les valeurs universelles qui constituent le "fonds commun d'humanité" (E.Durkheim): compétence transculturelle</i>	Lire	<i>Traduire(=lire, en paradigme indirect)</i>	<i>Méthodologie traditionnelle (XIX^e siècle)</i>
2 <i>Capacité à entretenir à distance un contact avec la langue-culture étrangère à partir de documents authentiques</i>	<i>Capacité à propos et à partir de documents authentiques, à mobiliser et extraire des connaissances sur la culture étrangère: compétence métaculturelle</i>	<i>Lire/se documenter parler sur</i>	<i>"explication de textes" au moyen d'une série de tâches en langue cible (paradigme direct):paraphrase, analyser, Interpréter, extrapoler, comparer, réagir, transposer</i>	<i>Méthodologie directe pour le 1^{er} cycle scolaire (1900-1910) et méthodologie active (1920-1960)</i>
3 <i>Capacité à échanger ponctuellement des informations avec des étrangers</i>	<i>Capacité à maîtriser les représentations croisées dans l'interaction avec les autres: compétence interculturelle</i>	<i>Rencontrer parler avec/agir sur</i>	<i>-simulations et jeux de rôles - actes de parole</i>	<i>Méthodologie audiovisuelle (1960-1970), approches communicative et interculturelle (1980-1990)</i>
4 <i>Compétence plurilingue: Capacité à gérer langagièrement la cohabitation avec des allophones</i>	<i>Capacité à comprendre les comportements des autres et adopter des comportements communs acceptables dans une société culturellement diverse: compétence pluriculturelle</i>	<i>Vivre avec se parler</i>	<i>Activité de médiation entre des langues et des cultures différentes: interprétation, reformulation, résumés, périphrases, équivalences,...</i>	<i>Didactiques du plurilinguisme (1990-?)</i>
5 <i>Capacité à travailler dans la durée en langue étrangère avec des locuteurs natifs et non natifs de cette langue</i>	<i>Capacité à élaborer avec les autres des conceptions communes de l'action collective sure la base de valeurs contextuelles partagées: compétence Co-culturelle</i>	<i>Agir avec</i>	<i>Co -action (collectives à finalité collective) en classe, projets pédagogiques</i>	<i>Ebauche d'une "perspective actionnelle" dans le CECRL (2000-?)</i>

1- ChristienPuren "www. Christienpuren.com"2012.

Selon Puren La gestion de la complexité des méthodes se caractérisent en particulier par le fait que même les contraires fonctionnent d'une manière complémentaire parce que les oppositions au niveau des méthodes répondent à une nécessité structurelle de l'enseignement: Si une méthode ne fonctionne pas, l'enseignant doit, en effet, pouvoir disposer de la méthode opposée.

Ces méthodes peuvent être utilisées soit combinées entre elles, soient articulées entre elles. On peut, efficacement, concevoir des stratégies d'enseignement qui fassent à la fois appel aux unes et aux autres, dans une perspective méthodologique. René. Richterich affirme: *«Récemment, l'approche méthodologique qui avait été quelque peu négligée dans les années 70 est revenue en force pour se combiner avec l'approche psychologique. Apprendre à apprendre une langue étrangère, faire découvrir à l'apprenant ses propres stratégies d'apprentissage, le rendre capable de les développer et de les exploiter, lui apprendre à devenir autonome, tels sont quelques uns des traits marquants de la pédagogie et de la didactique actuelles»¹.*

Il est intéressant de constater que le poids du méthodologique est double:

- d'une part il concerne l'enseignant qui doit trouver les moyens pratiques de réaliser les tâches,
- d'une autre part: il intéresse l'apprenant qui doit acquérir une méthode pour apprendre. La méthodologie s'applique, par conséquent, aussi bien à l'enseignement qu'à l'apprentissage.

L'éclectisme actuel en didactique des langues tend à articuler même des stratégies opposées dans des dispositifs complexes. Donc, on estime que tel travail de recherche sur la reproduction des enregistrements audio-visuels pour l'acquisition d'une compétence d'expression orale fait appel à une méthodologie qui met en œuvre un ensemble de méthodes, on les présente au tableau suivant, en s'inspirant des travaux de Puren:

1- René.Richterich: Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage, Hachette, Paris,1985. page13.

	METHODE	PINCIPE	METHODE OPOSEE	PINCIPE
1	Transmissi-ve	L'enseignant considère l'apprentissage comme une réception par l'apprenant des connaissances qu'il lui demande surtout d'être attentif.	Active	L'enseignant considère l'apprentissage comme la construction par l'élève lui-même de son propre savoir, que son enseignement peut aider et guider; il lui demande surtout de participer.
2	Indirecte		direct	La langue étrangère est à la fois l'objectif et le moyen: la classe de langue étrangère se fait en langue étrangère.
3	analytique		Synthéti-que	L'enseignant va ou fait aller les apprenants de l'ensemble aux composantes ou du complexe au simple: par exemple de la compréhension globale d'un texte à sa compréhension détaillée, de la mémorisation de dialogue, à des variations sur ces dialogues, de l'utilisation de formules "toutes faites" à la maîtrise de leurs composantes isolées.
4	déductive		inductive	En grammaire, l'enseignant va ou fait aller les apprenants "des exemples aux règles", en s'appuyant sur leur capacité à remonter intuitivement d'exemples donnés aux régularités, organisations ou règles jusqu'alors inconnues. En lexicque, l'enseignant demande par ex. aux élèves de "deviner" le sens des mots inconnus à partir du contexte (travail en "inférence lexical").
5	Séma-siologique	L'enseignant va au fait aller les apprenants des formes linguistiques vers le sens: en compréhension, on produit un message de manière à réutiliser certaines formes.	Onoma-siologique	L'enseignement va ou fait aller les apprenants du sens vers les formes linguistiques: en compréhension, on part des hypothèses sur le sens pour les valider ou invalider par l'analyse des formes; en expression, on a recours à certaines formes en fonction de besoins d'expression préalablement repérés.
6	Conceptualis-trice		répétitive	L'enseignant met en place des dispositifs (extensifs et intensifs) de réapparition et reproduction des mêmes formes linguistiques pour créer des habitudes, des mécanismes ou des réflexes chez les apprenants.
7	applicatrice		imitative	La production langagière se fait par reproduction de modèles (linguistiques ou de transformation linguistique) donnés.
8	Compréhensive	L'enseignant s'appuie sur la compréhension(écrite ou orale).	expressive	L'enseignant s'appuie sur l'expression (écrite ou orale).
9	Ecrite		orale	L'enseignant s'appuie sur l'oral (en compréhension ou en expression).

Tableau (3) "Les Méthodes Suivies pour une stratégie de reproduction"¹

1- ChristienPuren "www. Christienpuren.com"2012.

D'après cette étude de différentes méthodes d'apprentissage des conduites langagières orales, on a découvert la réalité que les deux partenaires de la situation enseignement/apprentissage: apprenant et enseignant réussis ce sont ceux qui, au sein d'éclectisme des méthodes même celles opposées, puissent déterminer leurs stratégies qui servent le plus possible le processus de l'acquisition de la compétence visée de la langue cible (dans notre cas d'étude le FLE).

I.3.Les stratégies d'apprentissage: Histoire et Types

I.3.1.Parcours historique:

Paul Cyr a désigné les stratégies comme étant :*«Des comportements, des techniques, des tactiques, des plans, des opérations mentales conscientes, inconscientes ou potentiellement conscientes, des habiletés cognitives ou fonctionnelles et aussi des techniques de résolution de problèmes observables chez l'individu qui se trouve en situation d'apprentissage.»*¹.

Selon Puren *«la stratégie d'apprentissage est tout ce que fait un apprenant de manière consciente et rationalisée pour conduire son apprentissage. Le concept est très large :font partie des stratégies non seulement les manières d'apprendre (méthodes, approches, démarches, procédés et procédures), mais les activités, la gestion du temps et de l'espace, de la motivation, des relations avec l'enseignant et les autres apprenants, etc. En technique, stratégie est un procédé ou ensemble de procédés directement lié à un élément particulier du dispositif d'enseignement, par exemple à une activité, à un support, à un outil ou à une forme de travail»*².

Dans le mot stratégie, il y a quelque chose d'intentionnel: dans le sens d'atteindre efficacement un objectif, et quelque chose de pluriel: parce qu'il s'agit d'un ensemble d'opérations.

La question des stratégies d'apprentissage d'une langue étrangère s'inscrit dans un mouvement de centration sur l'apprenant. Pour certains théoriciens, ce mouvement est né d'une certaine désaffection à l'endroit des méthodes, ils soulignent l'apport majeur des données issues de la psychologie cognitive qui nous renseigne sur les mécanismes qui permettent à l'apprenant d'acquérir, d'intégrer et de réutiliser des connaissances. Elle

1- Paul Cyr: Les strategies d' apprentissage, Editions CEC, Paris, 1996, Page: 04..

2- ChristienPuren "www. Christienpuren.com"2012.

nous convie également à prendre en charge le rôle de l'enseignant, de l'apprenant et aussi la nature de l'apprentissage. Le but essentiel de ces auteurs est de promouvoir l'autonomie de l'apprenant. Pour atteindre ce but, en aidant l'apprenant à assurer un transfert efficace des connaissances, et à prendre sa responsabilité dans son apprentissage, nous faisons appel aux stratégies qu'on estime efficace dans la situation enseignement/apprentissage. Ainsi, nous allons établir notre travail de recherche dans une perspective méthodologique qu'on ne peut pas la négliger car elle est constitutive de la didactique des Langues-cultures dans la mesure où elle a constitué le socle historique de son émergence. C'est à partir de l'évolution des configurations didactiques et méthodologiques qu'on est amené à entreprendre la langue dans sa dimension culturelle. En effet, enseigner les apprenants à s'exprimer oralement dans une langue étrangère a pour objectif de permettre à l'apprenant de s'ouvrir sur la culture des autres, de les comprendre et de les identifier.

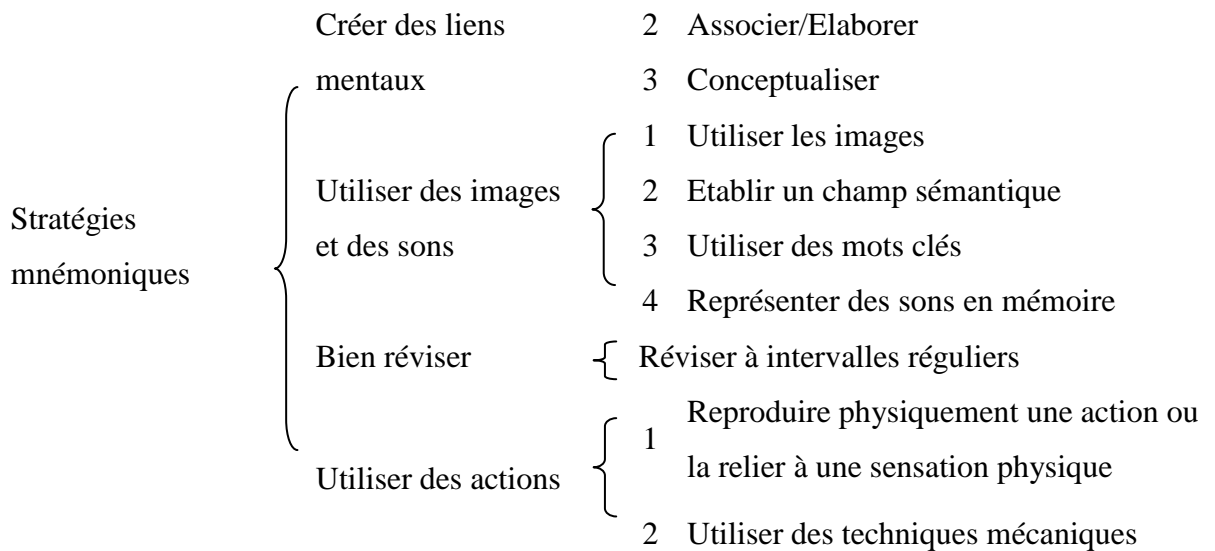
L'observation de la mise en œuvre des stratégies d'apprentissage par les bons apprenants en langue étrangère (ceux qui se basent sur leurs propre expériences et sur l'intuition) et Leur classification ont donné lieu à de nombreux travaux, on cite parmi eux ceux de O'Malley (1985), Wendeu (1991), Oxford et Gorkall (1989), Cohn(1990) et récemment ceux de Puren.

On peut distinguer, selon la réflexion de Rubin(1981), entre les stratégies qui contribuent directement à l'apprentissage (mnémoniques, cognitives et compensatoires) et d'autres indirectes qui permettent l'apprentissage sans y contribuer directement (métacognitives, affectives et sociales).

Dans notre recherche, on entreprend "la Reproduction" une stratégie mnémonique parmi d'autres qui sont définies comme des techniques aidant l'apprenant à conserver une nouvelle information en mémoire et la réemployer quand il a occasion , ou quand la situation de communication dans la vie quotidienne l'incite à réemployer et réinvestir ce qu'il a mémorisé.

Dans l'aperçu général de classification des stratégies, les stratégies mnémoniques sont considérées directes, on peut proposer, à leur égard les activités suivantes selon la synthèse de Paul Cyr, schématisée comme suit:

} 1 Regroupe/classifier



Schéma(5) 'Les stratégies directes''¹

Rubin s'est inspiré de la définition donnée au terme stratégie étant donné comme: un ensemble d'opérations mises en œuvre par l'apprenant afin de saisir ou de comprendre la langue cible, de l'intégrer dans sa mémoire à long terme et de la réutiliser. Il a proposé une classification des stratégies d'apprentissage d'une langue étrangère qui reflète ces trois types d'opérations:

- a) Les processus de compréhension ou de saisie des données.
- b) Les processus d'entreposage ou de mémorisation.
- c) Les processus de récupération et de réutilisation.

La reproduction passe par les trois processus. En effet, quand il s'agit de la reproduction des documents audiovisuels on doit, en premier lieu, les comprendre, en vue de saisir les données: linguistiques et non linguistiques, selon la dimension socioculturelle dominante. Puis mémoriser les connaissances et les informations saisies, en effectuant des activités assurant l'entreposage. Et enfin reproduire la scène telle qu'elle peut dérouler, un jour, dans la vie réelle, très proche de celle proposée dans le document.

Dans le choix de telle stratégie d'apprentissage, plusieurs éléments peuvent intervenir, notamment, le niveau d'interactivité souhaité avec les apprenants, la

1- Paul Cyr, Les stratégies d'apprentissage, Editions CEC, Paris, 1996, page 32.

familiarité de l'enseignant avec telle ou telle stratégie, le temps et le matériel mis à disposition, etc. Ce choix peut aussi être effectué selon le domaine et le niveau des objectifs assignés ce qu'on expose au tableau suivant:

DOMAINE	NIVEAU	STRATEGIE D'ENSEIGNEMENT
Cognitif	Rétention	Exposé magistral
	Compréhension	Discussion. Questionnement
	Réflexion	Travail individuel/de groupe
Affectif	Réception	Exposé magistral
	Valorisation	Discussion. Questionnement
	Adoption	Discussion.Travail individuel/de groupe
Psychomoteur	Perception	Exposé(démonstration) Questionnement(accompagnement)
	Reproduction	Travail individuel/de groupe
	Perfectionnement	Travail individuel/de groupe

Tableau(4): "Le choix des stratégies selon le niveau et le domaine de l'objectif assigné"¹

I.3.2.Le profil du bon apprenant:

Les premières recherches sur les stratégies de l'apprentissage d'une langue étrangère avaient pour but de décrire les comportements et les caractéristiques du bon apprenant. Les premières tentatives à cet égard c'étaient celles de Stern et de Rubin cités par Paul Cyr.

Pour Stern la notion de Stratégie n'est pas encore aussi précise qu'elle le deviendra par la suite. Il dresse une liste de ce qu'il appelle les traits caractéristiques des bons apprenants de langue, qui devraient manifester selon lui :

-Un style d'apprentissage personnel, il entreprend son apprentissage d'une façon consciente et délibérée c'est-à-dire il essaie lui-même de découvrir ses techniques et ses stratégies.

-Une approche active: il choisit lui-même ses objectifs et il adopte ceux du programme, il essaie d'intégrer ses activités d'apprentissage à sa vie quotidienne.

¹CSE (Centre de Soutien à l'Enseignement)WWW.unil.ch/cse.

-Une attitude ouverte et tolérance face à la langue cible, il sait faire face au défi que représente l'abandon des schèmes de référence provenant de sa langue maternelle.

-Le bon apprenant est capable d'analyser les différentes structures et les éléments discrets du code de la langue visée (le FLE).

-Il peut ordonner les éléments de cette nouvelle langue et les réviser progressivement, en suivant des stratégies d'expérimentation et de planification.

-Il est, souvent, à la recherche du sens.

-Un bon apprenant est doté par les traits suivants: La disposition à pratiquer la langue, la propension à utiliser la langue dans des situations de communication, l'autocorrection, le pouvoir de dépenser dans la langue cible et la possibilité d'abandonner sa langue maternelle comme système de référence.

Pour Rubin, et pour la première fois, les stratégies utilisées par les bons apprenants de L2 peuvent être partagées avec ceux qui ont moins de succès. On peut citer, à ce niveau, d'autres caractéristiques d'un bon apprenant comme celle de la prise de conscience de la contribution à la signification de différents éléments, par exemple, le contexte entourant l'acte de parole, la relation entre les participants, les règles sociolinguistiques, le ton de la conversation.

Aussi, le bon apprenant profite de toutes les occasions offertes à lui pour pratiquer la langue. Il répète les mots et les phrases. Il reproduit et il réutilise ses connaissances pour assurer leur transfert dans la vie réelle.

I.3.3. Les courants pédagogiques de l'élaboration d'une stratégie d'apprentissage:

Une étude rétrospective peut faire apparaître quatre grands courants pédagogiques qui ont été mis en œuvre:

I.3.3.a. Le behaviorisme (1910-1950):

Pour lequel, l'apprentissage est considéré comme une adaptation individuelle de ses comportements à des stimuli provenant de l'environnement.

En didactique, on fait appel à une planification de l'enseignement en objectifs précis, qui se succèdent, à une répétition et au renforcement de comportements

considérés comme adaptés, la correction des erreurs se fait immédiatement avec des exercices répétitifs comme c'est le cas de l'enseignement pour s'entraîner à la prononciation d'une langue étrangère.

I.3.3.b. Le cognitivisme:

Ce courant s'est développé à partir des années 50. Il explique l'apprentissage par le fonctionnement du cerveau humain. Il s'est intéressé, en particulier, de la mémorisation, de l'organisation et de la mobilisation des informations et de la modification des structures mentales.

On propose aux apprenants, des techniques de mémorisation et une évaluation des connaissances préalables qui permettent, aux apprenants, de lier les nouvelles informations avec celles qui sont déjà en mémoire.

I.3.3.c. Le constructivisme:

Ce courant est développé à partir des années 70, il fait entrer l'apprenant dans un processus actif d'acquisition de connaissances en prenant en considération ses expériences et en développant ses représentations.

I.3.3.c.1 Les Représentations:

En schématisant on peut dire que: Représentation= Contenu + Contexte.

La représentation est aussi, par définition psychologique qui diffère complètement de l'imaginaire linguistique, le rapport intime entre la langue et celui qui la parle, qui dépend des images mentales attitudinales changeantes selon les analyses. On peut distinguer les représentations sociolinguistiques qui sont ces images liées aux usages par opposition aux représentations linguistiques qui demeurent liées à la structure même de la langue ou encore les représentations culturelles. Pour ces dernières, le statut n'est jamais stable, la construction de l'identité culturelle prend ses racines dans l'environnement géographique, historique, social, religieux, politique,...et elle connaît des variations importantes selon les critères dominantes dans le milieu de la personne: une culture homogène ou hétérogène, milieu linguistique majoritaire ou minoritaire.

Puisque l'utilisation de la langue dépend du domaine d'usage social qui est motivé par la nature de la structure sociale dominée par les forces économiques, politiques et

idéologiques qui agissent sur le comportement de l'apprenant, la situation d'enseignement/apprentissage doit prendre en considération les aspirations socioculturelles de celui-ci et insister sur la nécessité d'enseigner la langue dans ses dimensions sociale et culturelle ce que assure une communication performante en langue seconde parce que toute langue véhicule un savoir et une identité ce que prouve le cas des pays colonisés où la culture devient un facteur prédominant dans le processus de libération et dans la promotion de l'identité nationale. Cela est expliqué par le fait que l'équilibre social est assuré par l'appropriation d'une culture. En plus le social est le signe de distinction entre la communication humaine et toute autre, ce que annonce Vygotsky au niveau de la psychologie: *«Les fondements, qui caractérisent qualitativement le passage de la psychologie animale à la psychologie humaine reposent sur l'internalisation de systèmes de signes socialement enracinés et historiquement développés»*¹.

Il existe un lien interculturel entre langue et culture, en effet la culture est nécessaire à l'apprentissage de la langue dans la mesure où elle est derrière toute pratique de langue, et dans le sens inverse c'est la langue qui permet l'accès à la culture.

I.3.3.c.2 Les représentations et "l'acquisition des conduites langagières orales":

Puisque toute langue est avant tout parlée, échangée on constate que même les représentations les plus difficile à détecter sont observables et décident de la conduite et de l'attitude collective à adopter lors des pratiques orales chez les apprenants.

Les classes des langues étrangères sont souvent envahies par le mutisme que l'enseignant essaie de résoudre en demandant à ses étudiants de faire des commentaires, de poser des questions, de débattre ou de discuter des points à revoir s'ils n'ont pas compris, mais cela réussit rarement à provoquer la prise de parole des apprenants.

On propose une stratégie de reproduction, par effet réactif, face à ce mutisme, du au repli stratégique qui n'a pas pu réinvestir le contenu cognitif, en fonction de l'héritage culturel, qui sous tend l'apprenant, du aussi au vide méthodologique qui consiste en la non maîtrise des approches communicatives (la vie coopérative que reflète le travail de groupe, les supports authentiques, l'apprentissage à communiquer en communiquant...).

1- Vygotsky Lév: Systèmes alternatifs de connaissances selon différents environnements, Nathan, 2004, page121.

Ce mutisme peut être aussi la dérivation inattendue, paramétrée par le faux débat de primauté entre oral et écrit, la position centrale que occupe l'enseignant dans le réseau de la communication et les représentations négatives traduites par la supériorité d'une langue par rapport à l'autre pour des raisons historiques, idéologiques, ou autres.

Il s'avère nécessaire de motiver l'apprenant pour l'acquisition de la compétence d'expression orale, tout en s'inspirant des situations authentiques qui permettent de découvrir l'autrui et d'identifier sa culture véhiculée par la langue cible (le Français), et tout en sensibilisant l'apprenant au besoin de l'emploi réel de la langue. Il est, aussi, important d'assurer le réinvestissement des connaissances acquises (de tout type: discursive, culturelle, linguistique quelque soit verbale, para-verbale ou non-verbale) dans le milieu scolaire (la classe) avant d'être maîtrisées et réutilisées dans le milieu naturel (la vie réelle).

Cela nous incite à mettre en application une stratégie de "Reproduction" des documents authentiques audiovisuels dans la mesure où ces documents peuvent nous transmettre la réalité de la langue orale, et dans la mesure où la reproduction assure le transfert des acquis, dans les situations réelles.

Pour la conceptualisation méthodologique de notre intervention, dans le cadre spécifique de l'enseignement/apprentissage des conduites langagières orales, nous pouvons se référer au dispositif théorique, qui se base:

Tout d'abord sur les actions sociales, avec tout ce que cela suppose comme implicites sociaux qui structurent la quotidienneté selon l'Ethnographie, issue de la sociologie de Garfinkel. De plus, sur les comportements communicatifs et l'étude du fonctionnement du langage, en situation, selon la sociolinguistique interactionniste et l'Ethnographie de la communication de Hymes. Aussi, sur le contact et l'interaction entre les langues issus de l'Ethnographie de la communication de Gumperz.

Nous faisons appel, aussi à la pragmatique, à l'approche ethnographique de Goffman qui s'intéresse à la dimension faciale en ce qu'elle présente sous forme de rituels langagiers se déroulant sur la scène sociale.

L'Algérie et la France partagent un passé à la fois objet de conflit et en même temps de pacifisme culturel. Ce passé influe sur la réalité du formel et de l'informel algérien, réalité double qui trouve ses origines dans la mouvance coloniale et postcoloniale.

Pendant la période coloniale, la politique linguistique, pour parachever la conquête militaire et concrétiser les aspirations économiques et politiques, elle vise l'imposition de la langue française. Selon Y.Derradji (2002), dans le cadre de : *«désagréger définitivement les fondements de l'organisation arabe et de pratiquer une guerre intensive à la culture et à la langue arabe»*¹

Le projet colonial avait pour objectif de réussir l'assimilation culturelle et linguistique, ce que n'a abouti qu'à nourrir une habitude conflictuelle à l'époque. Selon Kateb Yacine, le Français pour les algériens est un butin de guerre.

Après l'indépendance, la question qui se posera concernant la présence du Français en Algérie est: Faut-il voir dans la diversité linguistique et culturelle la force du pays ou sa faiblesse?

Dans une perspective interculturelle, une culture a besoin des autres pour s'épanouir, de même, il ne faut en aucun cas faire vivre les cultures en autarcie.

La mission de la génération de l'indépendance est bien d'installer l'Algérie dans ses repères culturels, historiques et son environnement géostratégique.

La réalité socioculturelle du pays et ses intérêts nécessite une ouverture sur l'autre et sa culture. D'autres vont plus loin comme Y.Derradji en disant: *«Après l'indépendance de l'Algérie, cette langue d'origine étrangère possède un statut privilégié(...) sa diffusion a été le prolongement logique de la domination coloniale et ses diverses politiques linguistiques et culturelles»*².

Toute représentation est changeante selon le contexte où elle est née et évoluée. Ainsi c'est le cas de la langue française en Algérie dont la représentation négative s'est déplacée, selon la réalité de mondialisation, dont on ne peut nier ni même ignorer les retombés sur les relations humaines, au niveau duquel s'installe, le besoin de la communication à l'échelle planétaire face à l'internationalisation des échanges qui pousse à son tour à rencontrer et à travailler avec des personnes issues de conjonctures socio-culturelles et linguistiques complètement différentes.

1- Y .Derradji: Sociolinguistique de l'Algérie "Le Français en Algérie" Editions Duclot ,2002,page19.

2- Y .Derradji Sociolinguistique de l'Algérie "Le Français en Algérie" Editions Duclot, 2002,page36.

Donc la réalité échappe à tous les enjeux politiques et se pose au-delà des conflits historiques et politiques comme un besoin et une richesse parce que *«La composante identitaire de l'algérien intègre consciemment ou inconsciemment la co-présence de deux langues ou plus.»*¹

Aujourd'hui, les conflits sont dépassés, l'héritage colonial est suggéré comme un Legs culturel et civilisationnel à exploiter, le débat est enfin orienté vers une participation efficace à la culture mondiale à travers un plurilinguisme.

Le Français change de représentation d'une menace à un stimulant de développement. Le président de la république Bouteflika Abd El Aziz affirme dans un discours(1999): *«L'Algérie est un pays qui n'appartient pas à la francophonie mais nous n'avons aucune raison d'avoir une attitude figée vis-à-vis de la langue française qui nous a tant appris et qui nous a, en tout cas, ouvert la fenêtre de la culture française»*²

Rabah Sebâa affirme aussi cela en disant: *«Sans être officielle, elle véhicule l'officialité, sans être la langue d'enseignement, elle reste une langue privilégiée de transmission du savoir, sans être la langue de l'identité, elle continue de façonner de différentes manières et par plusieurs canaux l'imaginaire collectif, sans être la langue de l'université, elle demeure la langue de l'université»*³.

Les représentations du Français sont dominées par l'aspect de cette langue qui est considérée comme un objet de "curiosité", elle deviendra une langue porteuse d'une culture et d'une civilisation.

La langue française est considérée comme une langue d'ouverture à la modernité et de relation au monde grâce à l'accès aux médias étrangers facilités par les antennes paraboliques.

Elle est associée à des stéréotypes valorisants qui renvoient aux représentations affectives. En effet, elle véhicule pour les algériens un prestige culturel et un positionnement social.

1- Nabila Hamidou: Lalangue et la culture, Synergiesn°: 01, Algérie, 2007, page35.

2- Le président de la république Algérienne Bouteflika AbdElAziz; ElWatan Aout 1999, page 07.

3- Rabah Sebâa: ELWATAN du 1er Septembre, 1999. page07.

Enfin, nous pouvons dire que l'apprentissage du/en Français à l'université est une nécessité pour s'ouvrir aux nouvelles technologies (l'internet et les impératifs de la recherche: échanges internationaux, projets coopératifs), pour établir le rapprochement avec une culture de plus, pour faciliter les échanges surtout ceux économiques, et pour rattraper la pénurie de la documentation scientifique, en donnant la chance de se renseigner dans une autre langue.

I.3.3.d. Le socio-constructivisme:

Pour ce courant développé à partir des années 80, l'apprentissage est une participation active dans des situations réelles en interagissant avec d'autres. L'enseignant vise, par ses pratiques, la création des situations d'apprentissage qui invitent les apprenants à agir, à coopérer, à créer collectivement. Il s'agit d'un enseignement réciproque, des simulations, des discussions de groupe...

La prise en considération d'une dimension socioculturelle a été reprise par ce courant, elle est indispensable dans la mesure où le contexte socioculturel d'acquisition joue un rôle vital dans le développement de la compétence conceptuelle.

Un apprenant peut acquérir une compréhension correcte mais limitée d'un concept unique à la langue étrangère, il lui faudra d'avantage d'information socioculturelle avant de saisir les connotations d'impureté.

Dans une acquisition de la Langue Etrangère, il faut briser le manque d'interaction authentique qui limite la richesse de la représentation conceptuelle à laquelle le mot est lié et qui empêche l'application non linguistique.

Il y a un lien indissociable entre toute langue et la culture de la société (ou de la communauté qui la pratique) qu'elle véhicule, selon Nabila Hamidou: *«si on vise le contraire La langue perdrait toute son âme car elle ne peut exister et ne peut être parlée sans charrier une foule d'idées et de concepts, de valeurs et de repères qui viennent se fondre dans ce grand creuset qui est la culture, gardienne des valeurs et image fidèle de la société ou du groupe qui la parle»*¹.

1- Nabila Hamidou: La langue et la culture, Synergies n°: 01, Algérie, 2007. page 30.

En plus le rapport: mot/concept n'est pas intégré dans des scripts, l'apprenant d'une Langue Etrangère peut obtenir des niveaux de fluidité assez élevés (débit élevé, peu d'hésitations) selon Kecskes et Papp 2000: «*De nombreux aspects dans l'apprentissage de la langue ne sont pas conceptuels mais perceptuels, indexicaux, iconiques ou dénotatifs*»¹ d'où vient l'importance de l'emploi d'un document audiovisuel qui donne occasion à distinguer et à manier différents registres dans la langue à apprendre. Cela permet la prise en charge de la dimension socioculturelle dans l'enseignement de FLE. Selon l'approche communicative, qui domine actuellement les méthodes d'enseignement, nous nous intéressons au développement de la compétence sociolinguistique et pragmatique, ciblant la langue orale, dans son emploi réel, étant un outil d'échanges verbaux en situation.

I.4. La Reproduction:

I.4.1. Progressions méthodologiques:

1- Kecskes et Papp: Foreign language and mothertongue cité par Bel Abbès NEDDAR Synergie Algérie n° 02, 2000, page28.

Dans l'histoire des méthodologies, on peut repérer des articulations des activités établies dans une progression d'ensemble d'où Puren suscite les démarches privilégiées en DLC¹:

I.4.1.a.La REPETITION-REPRODUCTION: Il s'agit de restituer à l'identique, dans le sens restreint d'apprendre par cœur des mots ou des listes de mots et d'expressions, des conjugaisons, des dialogues. Pour la MAV, c'est encore plus la dramatisation des dialogues audiovisuels.

I.4.1.b.La CONCEPTUALISATION-APPLICATION: On explique aux apprenants les régularités de la langue (les règles grammaticales, ou lexicales, les paradigmes verbaux) jusqu'ils soient capables d'appliquer ces connaissances métalinguistiques pour produire correctement des phrases, il s'agit des exercices d'application.

I.4.1.c.La STIMULATION-REACTION: Il s'agit de faire des structures grammaticales: "des réflexes" d'après des exercices de réemploi ou dites des exercices structuraux.

I.4.1.d.La REUTILISATION-"RE-PRODUCTION": Il ne s'agit pas de dramatisation des dialogues entier mais de faire réutiliser des formes linguistiques dans des messages personnels: c'est l'assimilation de ces formes, on propose aux apprenants des exercices de "réemploi" et non de répétition, un apprentissage plus au moins libre, plus au moins guidé comme c'est le cas de décrire ou de commenter une image.

Certaines méthodes ont privilégié une ou deux démarches comme celle audio-orale qui fait appel à la troisième, l'approche communicative à la quatrième, la méthode traditionnelle fait appel à la première et la deuxième, à la fois. Il est question, à ce niveau, de savoir articuler ces démarches selon la priorité, d'une manière efficace. Dans ce sens, l'enseignant est incité:

- à classer ces différentes démarches, selon le degré de difficulté cognitive.
- à les adapter au niveau de ses apprenants.
- et à les intégrer d'une manière progressive aux unités didactiques, d'une certaine façon d'assurer le traitement des informations et le transfert des connaissances.

¹DLC : Didactique des Langues- Cultures.

I.4.2. Articulation et traitement de l'information.

Tout individu agit logiquement à sa structure mentale «*La masse des informations présentes dans un environnement réel ne peut prendre de sens, pour un individu, qu'à la condition qu'il dispose des structures cognitives appropriées*»¹, comme l'affirme Michel Saint-Onge.

En apprentissage, l'individu essaie d'établir une modélisation des structures et d'élaborer un réseau des connexions au niveau des neurones, responsables des liens synaptiques. Il s'agit d'une tâche complexe qui implique plusieurs façons de faire, on cite par exemple celles qui concernent la reproduction:

-L'encodage des informations pour constituer un ensemble cohérent de connaissances selon le même code langagier propre au Français, dans notre cas d'étude.

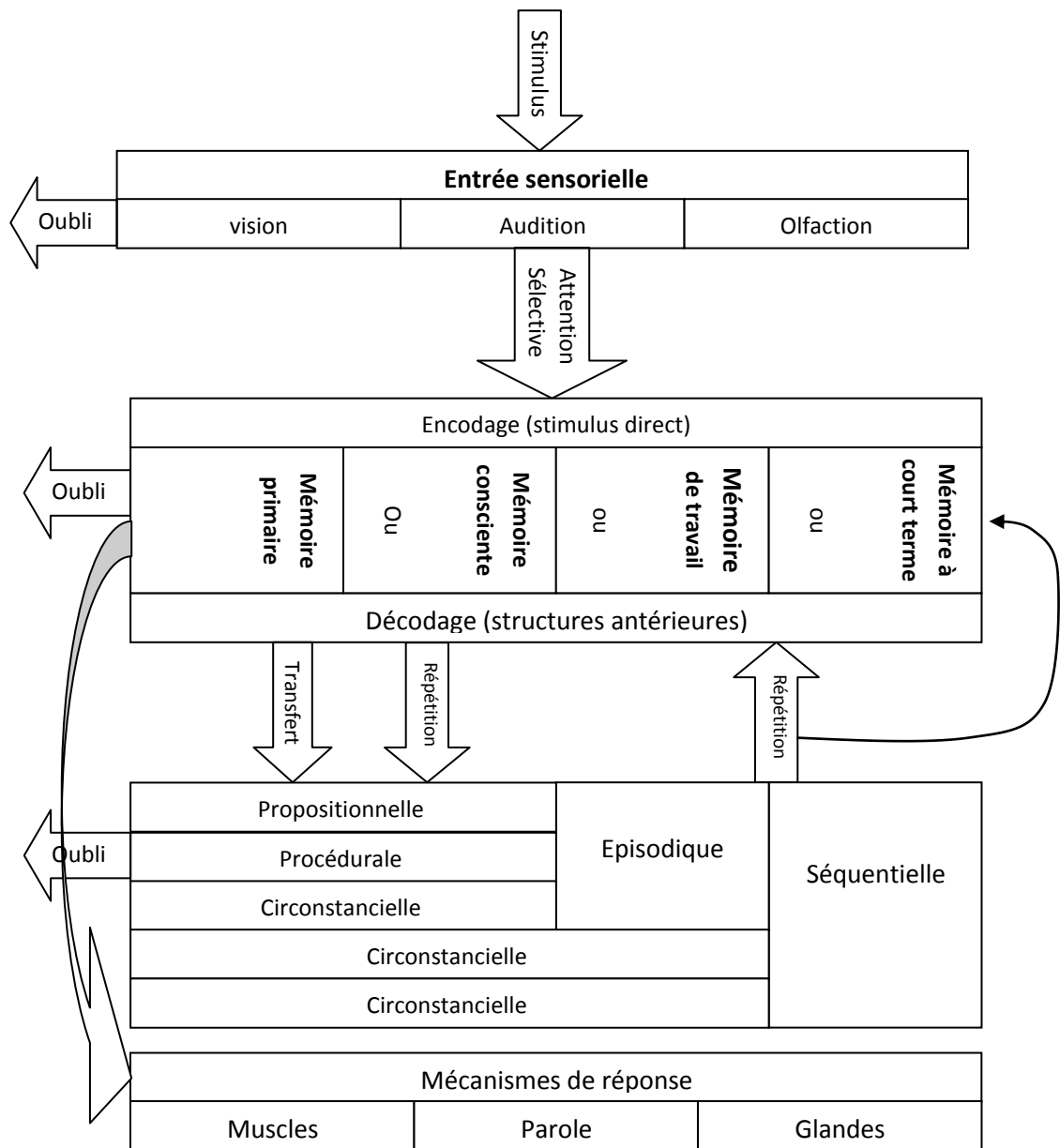
-L'organisation des informations comme l'addition des éléments nouveaux par rapport à sa base de données.

-La création de nouvelles structures et le perfectionnement du système linguistique selon la dimension socioculturelle de la langue des interlocuteurs présente dans l'enregistrement audiovisuel.

En effet tout geste de mémorisation consiste à partir d'un objet de perception, à réaliser un codage mental et à placer cet évoqué dans une situation de réalisation. Le système de mémorisation passe donc par quatre fonctions (La perception, le traitement, le stockage et la réponse), chacune est associée au type de mémoire responsable: La mémoire sensorielle (La perception), La mémoire de travail (Le traitement), La mémoire à long terme(Le stockage) et Les effecteurs: mécanismes de réponses (La réponse).

1- Michel Saint-Onge: *Moi j'enseigne mais eux apprennent-ils?*, Credif, France, 1990, page 24.

Une vue d'ensemble de l'architecture du système de traitement de l'information est exposée au schéma suivant:



"Schéma(6) de l'architecture du système de traitement de l'information"¹

D'après le schéma, le rôle de l'enseignant deviendra un médiateur qui est incité à guider le traitement des informations et à vérifier comment l'apprenant les a intégrées à sa structure de connaissances. Cette médiation permet de dépasser la transmission des données vers la construction des éléments de classement et des outils intellectuels dont les apprenants pourront se servir, par la suite, dans le traitement de nouvelles

1- Michel Saint-Onge: Moi j'enseigne mais eux apprennent-ils?, Crédif, Paris, 1990, page 31.

informations, parce qu'ils ont besoin de développer leurs habiletés et non seulement de mémoriser des informations. Puisque les informations insignifiantes pour l'apprenant, mémorisées machinalement demeurent inutilisables dans d'autres situations simulées ou réelles.

Dans une situation d'enseignement/apprentissage, nous visons le développement des habiletés de l'acquisition des connaissances, par l'apprenant, lui même. Cela nous amène à donner importance à tout apprentissage par action et aux différentes techniques indispensables pour réaliser une mémorisation durable et un classement modélisé des savoirs capables de réaliser l'acquisition de la compétence visé. Wesche (1979) affirme que:

«Ce qui caractérise les meilleurs apprenants, c'est encore cet intérêt pour l'apprentissage de la langue cible, qui se manifeste par l'utilisation de diverses techniques: prendre des notes, répéter à voix haute, faire des associations avec la matière connue et, à l'occasion, traduire. L'autre variable hautement reliée au succès consiste à prendre des initiatives pour s'exposer à la langue cible à l'extérieur de la salle de la classe: écouter la radio, regarder la télévision, lire des revues et des journaux, engager des conversations en français avec des locuteurs natifs, des collègues ou des membres de la famille»¹.

Dans ce sens, la maîtrise d'une démarche scientifique apparaît plus utile que la mémorisation des connaissances scientifiques, la prise de parole cohérente plus utile que l'apprentissage par cœur des règles grammaticales et lexicales, s'approprier d'une stratégie de mémorisation mieux que des informations mémorisées.

Cela nous conduit à déduire que la démarche désormais classique des méthodes audio-orales et audio-visuelles se révèle caduque. Premièrement les phases proposées pour l'acquisition des connaissances (présentation, exploitation, fixation) sont souvent exprimées en activités d'enseignement et non d'apprentissage ce qui est révélateur d'une insuffisante définition des objectifs de chaque phase. Deuxièmement, elles ne prennent plus en considération la dimension communicative du langage, ni son utilisation dans des situations socialement et pragmatiquement bien définies. Le terme de

¹Wesche : Learning behaviors of successful adult student on intensive language training, Revue canadienne des langues vivantes, Canada, 1979, page 41.

"mémorisation" était lié aux activités de reproduction de "Hainaut" dont on peut concevoir les résultats à partir d'activités de "conceptualisation" ou de "production convergente". Il s'agit d'une reproduction purement mécanique de longs dialogues. Cependant, dans une perspective cognitive et psychomotrice, on a prouvé que la mémorisation ne se fait pas sans une communication réelle ou simulée et le transfert des savoirs (linguistiques ou autres) ne se fait pas sans être intégré par des activités cognitives, Michel Saint-Onge le souligne:

«Le cerveau humain, centre d'intelligence ne fonctionne pas comme un magnétophone, c'est-à-dire ce que nous enregistrons n'est pas le stimulus lui-même, ou ce que nous percevons par nos sens. En fait, nos souvenirs ne sont pas le rappel de notre expérience de nos perceptions ou de nos mouvements. Ils sont toujours des reconstructions de la réalité perçue ou vécue»¹.

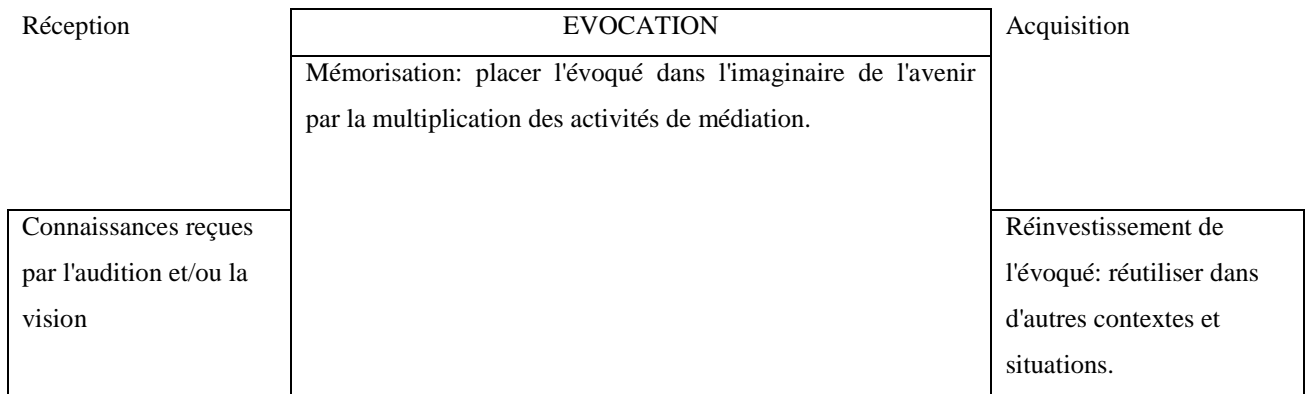
Lors l'activité d'apprentissage, l'apprenant construit pour soi une représentation utile de la réalité et des activités qu'il doit accomplir, de façon à pouvoir agir aisément dans d'autres situations où la réalité est souvent complexe pour que la mémorisation des perceptions soit utile dans l'orientation et l'élaboration de ses conduites. Puisque l'apprenant, en mémorisant, place l'évoqué dans l'imaginaire de l'avenir. Le geste de mémorisation est devenu celui de retrouver les évocations. Ainsi, A.Garanderie souligne que: *«L'acte de mémoriser c'est lancer dans l'imaginaire de l'avenir ce que l'on veut y retrouver»².*

1- Michel Saint-Onge: *Moi j'enseigne mais eux apprennent-ils?* Crédif, Paris, 1990, page 23.

2 Antoine Garanderie: propos tenus lors d'un stage de formation 1984.

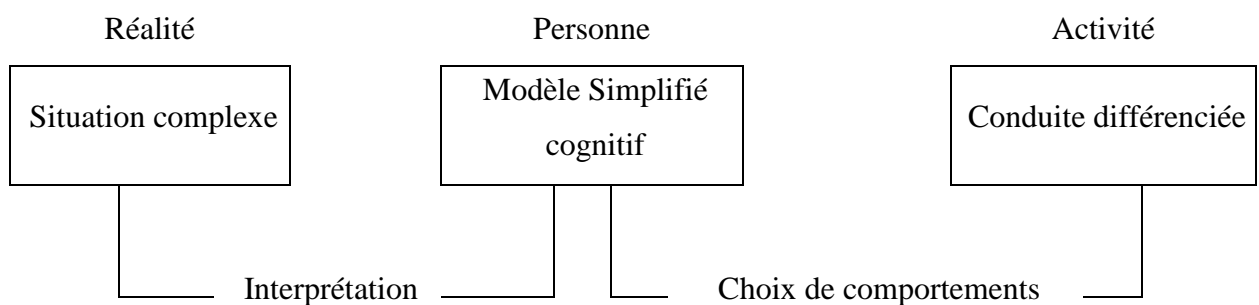
CHAPITRE I ----- L'oral: Méthodologie et approches.

Notre cerveau construit des modèles simplifiés, abstraits, de la réalité, à partir des informations reçues, pour être efficace. Pour mieux éclaircir on peut schématiser comme suit:



"Schéma(7) de la construction d'un modèle de savoir dans la mémoire"¹

Ce sont ces modèles qui servent au choix de nos comportements, qui servent à organiser notre conduite. Ce n'est donc pas la situation qui détermine directement notre conduite, c'est l'idée que nous nous en faisons, c'est le modèle que nous en avons. Michel Saint Onge expose cela au schéma ci-dessous:



"Schéma(8) de la construction d'une conduite langagière à partir d'une situation vécue"²

Ce schéma explique le fait qu'un apprenant est tout à fait inefficace tandis qu'un autre agit rapidement et efficacement, grâce à l'organisation "modélisée" de ses

¹Schéma élaboré par nous, en s'inspirant des propos tenus lors d'un stage de formation, par Antoine Garanderie 1984.

²Michel Saint-Onge: Moi j'enseigne mais eux apprennent-ils? CREDIF, 1990, page 24

connaissances parce que *«l'apprentissage consiste à construire ces représentations de la réalité et ces structures d'activité qui permettent d'être familier avec les situations réelles»*¹. Il s'agit donc pour l'apprenant à s'imaginer dans une situation où il aura besoin de ce qu'il apprend, même cas d'une situation proposée par la reproduction précédée par des activités cognitives construisant des représentations de la réalité. C'est ce que explique le fait de poser beaucoup plus de questions par les apprenants les plus intelligents qui ne sont pas de simples automates, ainsi ils prennent notes, ils répètent, ils demandent plus de détails. Ils veulent, en exerçant leur intelligence, discriminer l'utile de l'accessoire, aller à l'essentiel et se faire une représentation juste de la réalité, parce que c'est la base de fonctionnement de notre cerveau, centre d'intelligence.

Dans le cas de l'apprentissage au moyen d'un enregistrement audio-visuel, lors d'une exposition, l'apprenant intelligent ne cherche pas tant à le mémoriser qu'à en extraire des modèles, des pensées utiles à son activité de reproduction. Et l'objectif de l'enseignement de la langue orale soit, par conséquent, d'encourager la construction de modèles appropriés, cohérents et complets.

L'un des objectifs essentiels de la tâche d'enseignement est de préparer les apprenants aux différentes productions écrites et orales. Ainsi, pour Saint-Onge Michel l'apprentissage désigne: *«l'acte volontaire d'étude d'un ensemble donné d'informations qui permet d'en dégager des modèles retrouvables à volonté et utilisables avec habileté.»*²

Pour Changeux 1983 : *«Apprendre c'est stabiliser des combinaisons synaptiques préétablis.»*³

Donc ce n'est en aucun cas l'enregistrement automatique. En effet, les caractéristiques de fonctionnement du cerveau ne permettent pas aux apprenants d'enregistrer un flot continu d'informations. Il est indispensable de traiter ces informations pour leur donner sens et s'en servir dans la construction de leur structure de connaissances propositionnelles ou procédurales. C'est ce que explique Postman

1- Michel Saint-Onge , Ibid.

2- Michel Saint-Onge, Ibid.

3- Changeux 1983 cité par Michel Saint-Onge: *Moi j'enseigne mais eux apprennent-ils?* Crédif, 1990, page 25.

1981: «*L'intention de mémoriser n'a pas d'effets directs sur la mémorisation.*»¹. C'est-à-dire pour réaliser une mémorisation efficace, nous proposons des activités de type cognitif, qui permettent de traiter les informations à stocker, étant des actes intellectuelles facilitant la mémorisation durable et le réinvestissement.

Saint-Onge affirme cela en disant: «*Ce qui détermine la mise en mémoire des informations dans la mémoire à long terme, ce sont les activités cognitives mises en branle lors de l'encodage c'est-à-dire le processus qui transforme une trace sensorielle en information ou trace mnésique*»²

Entre écoute et reproduction, il est nécessaire de proposer non seulement la répétition mais encore plus des activités de médiation de tout type qui permettent et facilitent la mémorisation. Même s'il s'agit d'une prise de notes car celle-ci devrait être: Faire penser, structurer des informations, faire organiser qui sont des traitements cognitifs produisant une trace mnésique.

Conclusion:

D'après cette prise en charge du champ disciplinaire (Méthodes et approches) des interactions orales, il s'avère nécessaire de s'intéresser aux processus (sociocognitif et socioculturel) dans l'apprentissage de la langue et plus précisément l'acquisition d'une compétence de production orale. Cette acquisition est située aujourd'hui, au croisement de recherches multiréférentielles, et elle nécessite une tâche la plus authentique possible. La perspective privilégiée de type actionnel, qui s'inscrit dans le prolongement communicationnel, considère l'apprenant et l'usager d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à maîtriser des conduites langagières orales, qui ne sont pas seulement l'agencement des formes linguistiques évoquant des savoirs et des savoirs faire, mais elles exigent l'élaboration des savoir être indispensables pour s'exprimer, efficacement, à l'oral, en FLE.

1- Postman 1981 Rapporté par Michel Saint-Onge: *Moi j'enseigne mais eux apprennent-ils?* Crédif, 1990, page 44.

2- Postman. Ibid, page82..



CHAPITRE II

La reproduction médiatisée
Et la
compétence d' E.O à réaliser

CHAPITRE–II: La reproduction médiatisée et la compétence d'E.O à réaliser

Introduction:

En classe de langue, les enseignants et leurs apprenants sont appelés à établir tout un réseau des relations sociales et personnelles qu'ils y apportent et mettent en œuvre, parce que, dans une situation d'enseignement/apprentissage d'une langue, nous visons essentiellement la préparation de l'apprenant à la maîtrise de la langue enseignée dans la vie sociale. A la lumière de cette réalité, les recherches récentes en didactique de langues insistent sur l'idée que le contenu linguistique du discours oral doit dépasser l'apprentissage des structures morphosyntaxiques de la langue vers les éléments fonctionnels (actes de parole) et les éléments interactifs (règles du discours) de la communication, elles accordent plus d'importance à l'interaction naturelle et "authentique".

Dans ce présent chapitre, nous entreprendrons des éclaircissements de quelques concepts indispensables pour appliquer une stratégie de reproduction. Ainsi, pour déterminer quel oral à enseigner en classe du FLE et pour préciser les critères de choix des documents AV à reproduire qui peuvent servir, le plus possible, l'acquisition d'une compétence d'expression orale en FLE.

Nous tendons baliser les pratiques indispensables pour mieux gérer une situation de reproduction, en se référant aux divers fondements théoriques et des réalités scientifiques que recouvre le déroulement d'un processus de mémorisation durable (des structures de la langue apprises) permettant le réinvestissement dans d'autres contextes.

Dans ce qui suit, on s'intéresse, aussi, aux pratiques évaluatives dans la mesure où elles se chargent de la continuité du rendement de l'apprentissage, en déterminant les lacunes de l'apprenant pour y remédier et tout en décelant ses compétences pour les développer.

II-1 Les besoins langagiers des apprenants:

En classe de langue étrangère, l'acquisition d'une compétence de production orale met en perspective les règles et les contraintes qui pèsent sur la production d'un message oral. L'aptitude de choisir la structure de langue appropriée à la situation et aux fonctions du langage repose sur des conventions sociales et linguistiques qui constituent "la compétence de communication" permettant à l'apprenant l'intégration sociale adéquate dans la communauté linguistique de la langue visée, c'est, donc, donner à

l'apprenant: *«les moyens de se construire une personnalité de sujet parlant dans la langue qu'il apprend»¹.*

Pour apprendre à s'exprimer oralement en langue étrangère, nous sommes amenés à consolider la compétence de communication car c'est avant tout apprendre à informer, à s'expliquer, à argumenter, à narrer, à négocier, à décider, à planifier, à régler les conflits, à coordonner des actions et des représentations, à résoudre des problèmes et à échanger des données. Ces actes renvoient à des compétences de communication relativement définies: savoir informer, expliquer, animer, discuter, argumenter, commander, à l'oral tant qu'à l'écrit.

Deux perceptions peuvent exister ou même coexister, celle de "la pédagogie de l'oral" et "la pédagogie interactive", pour enseigner à communiquer et enseigner en communiquant. En effet, la manière dont sont réglés et animés les échanges oraux dans une situation d'apprentissage n'est plus une discipline inscrite au programme mais c'est une nécessité de communication que dicte pratiquement la situation, ce que met en évidence le recours aux deux perspectives dans une situation d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère.

Se servir des différentes situations de communication, pour apprendre à communiquer en communiquant, nous incite dans une pédagogie de l'oral à rendre possibles les conduites langagières orales, en consacrant un horaire et une partie considérable du programme pour réaliser des compétences à l'oral (de compréhension ou d'expression), donnant l'occasion aux apprenants d'apprendre la langue orale et, particulièrement, de s'exprimer en FLE oralement. Dans ce cas, il s'agit d'"apprendre à communiquer".

Tandis que, dans un deuxième cas, selon une perspective interactionnelle, nous donnons importance aux interactions apprenant - apprenant et apprenant – maître tout en offrant place à la parole des apprenants. Cas de la pratique régulière des travaux par groupe qui réalise un développement des verbalisations, des reformulations et de la réflexivité, c'est donc: "Apprendre en communiquant".

¹Coste, Ferenszi, Papo "Un niveau seuil" Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1976, page 88.

Nous sommes amenés, dans les deux perceptions pédagogiques, à prendre en charge l'oral comme un module inscrit dans le cursus d'apprentissage, dans une étude approfondie. Cela ne peut mettre de côté la dimension communicative du langage, et nous incite à faire appel aux différentes stratégies qui permettent l'acquisition d'une compétence à l'oral (l'expression orale en FLE dans notre cas d'étude).

Durant les années 60, il fallait prendre en considération la dimension communicative du langage, et comprendre que l'orientation descriptive du langage, (connaître plusieurs signifiés pour le même signifiant ex: savoir une vingtaine de noms pour "travail") ne doit pas faire oublier que le langage est avant tout un moyen de communication entre les groupes sociaux et encore plus entre les membres du même groupe social. Selon Moirand la description n'est plus la fonction essentielle du langage mais plutôt elle affirme.

«Le langage est un instrument, un outil magnifique, mais difficile à manier, son premier but est de servir, d'être utile, sans le langage, il n'y a pas de véritable communication entre les êtres, c'est lui que constitue le code de nos relations/.../ c'est pourquoi nous avons cherché à enseigner dès le début, la langue comme un moyen d'expression et de communication faisant appel à toutes les ressources de notre être: attitudes, gestes, mimiques, intonations et rythmes du dialogue parlé/.../»¹

Cela nous amène dans n'importe quelle recherche établie dans le domaine d'enseignement/ apprentissage de la langue orale, d'entreprendre le langage dans sa dimension communicative, en tant qu'un code qui organise nos relations, qui véhicule toute une culture et qui a ses particularités socioculturelles. Toutes ces composantes interviennent en donnant sens à nos paroles, dans une pratique réelle de la langue, ce qui implique la création des besoins d'action et de communication.

1- Moirand Sophie: Enseigner à communiquer en langue étrangère, Voix et images de France 1960, PIX, la première pré face de la première méthode audio visuelle. Hachette , Paris, 1990, page124.

II-1.1.- La maîtrise du langage oral:

Selon Thierry Piot: *«le langage est le produit de l'intégration de plusieurs sous-systèmes ; celui des phonèmes, celui des lexèmes, le sous système grammatical (la morphosyntaxe) les régulations pragmatiques (les échanges) et l'organisation en types de discours»*¹

Pour évaluer le langage, il sera important de prendre en considération chacun de ces sous systèmes. Pour faciliter la tâche on admet l'existence d'une certaine autonomie des uns par rapport aux autres. Nous évaluons chaque sous système séparément de l'autre. Une autre difficulté est de limiter l'objet d'étude par rapport à l'ensemble des autres facteurs tels que les facteurs liés à l'individu (auditifs, morphologiques visuels, et même neurologiques et cognitifs; mémoire, perception, catégorisation).

On constate que les individus (ou précisément les apprenants dans un milieu non- naturel) ne possèdent pas les mêmes capacités. Dans un discours monogéré (narration), par exemple, les suites chronologiques complexes ne sont pas constituées de la même manière pour raconter le même récit, on peut distinguer plusieurs degrés d'indicateurs de compétences. Cependant en cas de reproduction, le modèle est unifié c'est celui présente dans l'EAV.

Aussi, il existe des facteurs environnementaux, on stimule le langage pour le développer. Il existe plusieurs facteurs: les interactions avec adultes dans un milieu naturel, et entre enseignants – apprenants, dans un milieu non naturel (la classe), la communication non- verbale (mimiques, sourires, voix, pleurs) qui précède le langage lui-même, articulé dans le cas d'une langue maternelle. Ce facteur est très important dans la mesure où il préfigure la fonction sociale du langage.

II-1.1.1- Les fonctions du langage:

La langue orale est un outil de communication entre les interlocuteurs et la nature du langage doit évoluer pour s'adapter à la dimension orale. On ne se contente pas lors d'un échange oral seulement des éléments particuliers qui existent à l'écrit. Il se construit aussi des formulations orales et un contenu d'allocation propre à chaque interactant, suivant l'objectif du message, nous citons, comme exemple, celui de donner

1- Thierry Piot "Université de GAEN" cité par Marielle Rispaïl et Jean François Halté: L'oral dans la classe, Harmattan, France, 2005, page:93

l'ordre qui n'est pas exprimé de la même façon qu'une prière, ou celui d'un président qui ne s'exprime pas pendant les élections et après la réussite de la même manière. Cela dépend de l'impact souhaité sur les récepteurs. La fonction du langage diffère selon l'importance accordée à l'un ou à l'autre des éléments des schémas de communication.

Cela nous permet de diversifier les finalités de notre message. Nous pouvons envisager ainsi, pour le langage, six fonctions linguistiques qui font varier la forme de notre propos.

Suivant le modèle de Jakobson, le langage peut avoir:

-Une fonction expressive ou émotive: qui appartient au monologue, à l'autobiographie, l'intonation et les interjections sont révélatrices de cette fonction. Elles peuvent être, par conséquent, indices de la position des locuteurs.

-Une fonction référentielle ou dénotative: qui prend la forme d'une explication, un récit ou encore une assertion.

-Une Fonction phatique ou de (contact) met en valeur le pseudo- langage. Elle porte aussi sur le type de contact entre les interlocuteurs. Dans le cas de l'oral, la voix, la qualité de son, le canal qui peut être direct ou non: sont au centre de cette fonction, Dans l'exemple: Ben oui, il faut verser l'argent, au moins vingt-quatre heures avant, pour avoir la commande, d'accord! Ces indices peuvent assurer plus de performance au message.

-Une fonction "conative" ou injonctive: Il s'agit de convaincre l'interlocuteur pour obtenir quelque chose de lui, elle est caractérisée par une insistance qui est exprimée par la centration de l'énonciation sur le destinataire. On privilège dans cette fonction la deuxième personne du singulier ou du pluriel même pour désigner une seule personne qu'on respecte, donc l'apprenant doit approprier des rituels propre à la langue visée

A l'oral, on donne plus d'importance à cette fonction, relative beaucoup plus au dialogal.

Ex:veuillez me permettre de passer vous voir monsieur le directeur pour assurer un visa!

-Une fonction métalinguistique qui appartient aux dictionnaires. La structure de la langue est la plus importante dans l'énonciation qui est centrée sur le code. A l'oral, en dépit de l'importance de cette fonction pour construire le bagage linguistique suffisant, l'apprenant ne doit, en aucun cas, se satisfaire aux sens des mots et aux structures

envisagées dans un dictionnaire, laissant à côté la valeur socioculturelle de chaque forme de la langue.

-Une fonction poétique: qui vise l'esthétique des propos. Elle porte sur tous ce qu'on ajoute à notre message pour le rendre plus personnel. Pour cette fonction le principal pôle c'est la forme du message. L'apprenant peut faire appel à la redondance, pour valoriser son message, aux opposés pour convaincre...etc.

Ces six fonctions peuvent être cumulatives dans un discours. L'apprenant, en reproduisant, doit être au courant de toutes les fonctions du langage et de toutes leurs particularités (relatives à l'oral) pour pouvoir les prendre en considération dans ses reproductions et productions orales.

II-1.1.2- Les pratiques langagières

Le langage verbal est en rapport étroit avec d'autres sémiotiques: gestes, postures, intonation qui sont des phénomènes importants pour guider l'interprétation des énoncés. Les exemples sont nombreux pour des langages verbaux qui peuvent avoir des sens contradictoires en les articulant à différentes intonations. Cette articulation des éléments verbaux et non verbaux est majeure dans l'apprentissage et l'évaluation du langage. Ce dernier s'appuie sur des activités corporelles communicatives partagées, dont l'usage est toujours contextualisé et situé physiquement, institutionnellement et historiquement. Ce que justifie l'emploi de la notion: pratiques langagières.

La notion de "pratiques langagières" est considérée aussi comme l'actualisation dans les productions langagières du rapport que le sujet entretient avec: le savoir, l'école, le contenu, les situations et son histoire personnelle de langage.

Cette notion peut servir dans une situation d'Enseignement/ Apprentissage dans la mesure où elle détermine les formes d'échanges, la manière d'accéder à un savoir, et les objets langagiers à enseigner ou les genres du discours à produire en situation qui se construisent dans une dimension culturelle voir historico-culturelle. L'école les importe du mode social ou les produit pour des fins d'apprentissage et d'enseignement comme c'est le cas pour les EAV authentiques qu'on propose aux apprenants pour les reproduire et qui devraient prendre en considération les représentations historico-socio-culturelles de la langue visée car toute langue véhicule des réalités historiques, sociales et d'autres culturelles qu'on ne peut négliger.

Alors pour acquérir une langue, il est à recommander de ne plus se contenter à s'en approprier des règles de son fonctionnement (syntaxe, lexique et grammaire) mais de pénétrer dans ce que Louis ARSAC appelle: "grammaire culturelle et civilisationnelle"¹ Concept qui recouvre l'ensemble des codes de socialité explicites et implicites.

Un problème lié à cette notion tient à la difficulté de voir clairement comment les productions langagières s'articulent à cause de nombreuses dimensions hétérogènes (culturelles, civilisationnelles et syntaxiques) de la notion, l'enseignant doit construire des modèles didactiques capables de sensibiliser réellement aux implicites culturels et civilisationnels, car tout simplement la culture est une condition indispensable à la compréhension et à la production.

Dans une situation d'Enseignement/Apprentissage, il est question de communiquer pour apprendre et manifester des comportements cognitifs, affectifs et/ou sociaux par le biais d'un langage actualisé c'est à dire de profiter de la langue comme outil au service de la réalisation des projets en classe, en travaillant efficacement, en groupes. A cet effet Besson(1979) déclare :

«Les exercices (d'expression) ne sauraient être des occasions de faire fonctionner la langue à vide mais doivent s'enraciner dans l'affectivité, la sensibilité de l'enfant, dans son besoin de s'exprimer pour les autres, de comprendre ce que les autres disent»² cela suppose une certaine familiarité de l'expression orale avec la langue parlée dans les deux cas:

-D'une langue maternelle, car on ne peut faire exprimer l'affectivité ou la sensibilité et le besoin de communiquer d'un apprenant dans un langage qui n'est pas le sien.

-D'une langue étrangère, il ne serait plus important d'être capable d'exposer une recherche approfondie sur un thème déterminé et ne pas arriver à décoder un message oral d'un natif, dans la même langue étrangère (le français parlé dans ce cas).

¹ Louis ARSAC "Pratiques n°103-104 novembre 1999 page 213

² Besson 1979, cité par Patrice Heems " Parler" Recherches N° 22,1995, page:97.

II-1.1.2.a- Le recours à la langue du quotidien:

Les recherches les plus récentes sur le français parlé intègrent des dimensions énonciatives, pragmatiques, macro- syntaxiques. Et vont même jusqu'à dire que les outils forgés pour l'étudier permettent d'appréhender des fonctionnements valables aussi pour l'énonciation écrite et renouveler les savoirs linguistiques.

On peut citer deux points aux quels ces recherches se sont intéressées:

- Le premier concerne la thématisation qui, à l'oral, peut subir des glissements dépendant des objets du discours, elle est aussi caractérisée par une certaine souplesse de l'ordre des mots selon la dimension énonciative et interlocutive de discours. Vendryes (1921) déclare à ce sujet :

«les éléments que la langue écrite s'efforce d'enfermer dans un ensemble cohérent apparaissent dans la langue parlée séparés, disjoints, désarticulés; l'ordre même en est tout différent ce n'est plus l'ordre logique de la grammaire courante, c'est un ordre qui a sa logique aussi, mais une logique surtout affective où les idées sont rangées non pas d'après les règles objectives d'un raisonnement suivi, mais d'après l'importance subjective que le sujet parlant leur donne ou qu'il veut suggérer à son interlocuteur»¹.

-Le deuxième concerne les connecteurs de l'oral ce que Morel appelle " les balises" (ben, hein, alors, eh, bien, quoi) et les présente comme des articulateurs du discours oral. On a prolongé l'étude pragmatique pour prendre en considération les appuis du discours (mais, justement). Les connecteurs de l'oral sont étudiés dans une perspective ethnographique ou socio-cognitiviste. Pour l'analyse du dialogue didactique, dont le bon choix des connecteurs et des mots du discours oral peut être indice d'un discours réussi et bien articulé. Cela veut dire que les conduites de verbalisation n'ont pas nécessairement comme seule médiation des formes verbales syntaxiquement formées pour être communicables, elle peuvent avoir aussi pour médiation des connecteurs de l'oral, des appuis du discours oral et même des formes de langage non-verbal pour être bien articulées et permettre une prise de parole verbale cohérente et performante. L'apprenant, en reproduisant, est incité à garder et à réutiliser ces articulateurs du discours oral qui lui donnent sa particularité par rapport à un écrit oralisé.

1- Vendryes 1921, cité par Nonnon Elisabeth: Oral, Recherches N° 33, 2000, page: 172.

Il existe en français parlé, des prononciations courantes, différentes de la prononciation académique. Elles sont si répandues qu'on ne peut pas les négliger, on cite comme exemple:

- 1) Certaines particularités grammaticales telle que l'absence de "ne" même dans les discours les plus soignés, ex: -c'est pas possible!
- 2) la prononciation de il y a qui se diffère, selon la vitesse du débit en: trois syllabes [i-l - ja], deux syllabes [i - ja], ou même un [ja],
- 3) L'emploi de "c'est" au lieu de "ce sont" est très fréquent aussi. ex:
- c'est tous les pays du continent qui devraient être associés.
- 4) L'emploi de "qu'est- ce que", dans l'interrogation indirecte au lieu de "ce que.", ex :
on sait exactement "qu'est"- ce qu'il faut faire pour réussir.
- 5) (Le [l] de il, le [l] de quelque) qui ne sont pas prononcés, quelque soit le degré de scolarité des locuteurs.

Ces prononciations dite aussi "des fautes qui n'en sont plus" prouvent la souplesse de l'oral et lui donnent aussi sa particularité qui peut être caractérisée même par ce qu'on appelle des fautes " typantes" comme les marquages sociaux que certaines personnes ont appris très jeunes. Nous citons comme exemple: l'absence de subjonctif, l'auxiliaire "avoir" pour "être", l'emploi de "ils" pour la reprise d'un groupe nominal féminin.

La question qui se pose, à ce niveau, c'est: Dans quelle mesure cette souplesse de l'ordre grammatical, le choix des temps et des modes, l'emploi d'un pronom au lieu qu'un autre,...peuvent-ils servir l'apprentissage de l'expression orale d'une langue étrangère comme le français?

Et ces "laissez-passer" (issus dans la plupart des cas du social et ses maîtrises) d'un français parlé peuvent- ils être acceptables en expression orale dans un milieu non naturel comme la classe? Ou d'une autre façon les fautes commises par les apprenants non natifs (dont le premier apprentissage de la langue ne se fait pas dans un milieu social et ses maîtrises particulières) peuvent-elles être considérées comme fautes typantes pour les accepter en fin de compte, ou non?

En dépit de la difficulté d'avoir une réponse claire pour cette interrogation, il est prouvé que la prise de conscience de ces prononciations courantes facilite la tâche de

décoder le message oral surtout des natifs, elles permettent accès aux sens qui sous-tendent l'emploi socioculturel.

II-1.1.2.b. la prise de parole.

Pour réaliser le couple (compétence/ performance) de l'expression orale, il faut avoir une vue synthétique de l'oral et tous les éléments qui peuvent intervenir dans une prise de parole verbale, ainsi que les particularités de l'oral qu'on peut les classer comme suit, il y en a celles relatives,

-À la parole: débit, voix, intonation, rythme, respiration, articulation, connecteurs de l'oral, appuis du discours oral.

-A la communication non-verbale: regard, mimique, gestuelle, comportement, agitation.

-A la disposition à une situation d'interaction: état moral et physique, type de relations entre les interactants, connaissance de l'autre (aspect culturel, social,...), familiariser son discours avec l'interlocuteur qui va faire le jugement de l'efficacité et la performance de son discours, pour prendre la parole il faut avoir quelque chose à dire et se sentir le désir à le dire.

-Aux critères psycho-socio-cognitifs: des savoir-être et des savoir-faire qui aident à confronter la situation d'interaction, les pré-requis sociaux et cognitifs qui lui facilitent la tâche d'entamer un sujet dans une situation de monologue ou d'interlocution.

II-1.1.2.c- L'importance du para langage :

Dale Carnegie affirme que: *«Il y a quatre moyens, et quatre seulement pour entrer en contact avec le monde, c'est à travers eux que nous sommes jugés: ce que nous faisons, ce que nous paraissions, ce que nous disons et notre façon de le dire »*¹.

D'où des cours proposés pour augmenter la puissance de la voix et lui donner la souplesse, et pour montrer comment accentuer les nasales et mouiller les voyelles, sont devenus pertinents pour une prise de parole efficace.

Quand on prend la parole pour communiquer les idées à un/ou des interlocuteurs, de nombreux éléments physiques et vocaux interviennent, en parallèle, ainsi:

1- Dale Carnegie: Comment parler en public, Nathan, France, 2001, page 173.

-Nous fronçons les sourcils, nous remuons les bras, nous haussons les épaules, en même temps.

-Nous changeons de rythme et d'intonation. L'intensité, et le registre de notre voix changent, aussi, selon le cas. On parle plus ou moins vite comme le détermine la nature de l'intervention.

-Les modulations dépendent de notre état moral ou émotionnel. Il s'agit de la disposition à une situation d'interaction.

Au delà des contenus de nos propos, il interfère ce qu'on nomme: "**le para langage**" qu'on peut définir par tout élément qui intervient avec le langage verbal, simultanément, au moment de la prise de parole, pour accentuer la transmission du message dans la situation de communication. Ces éléments qui peuvent être non verbaux ou para verbaux sont pertinents dans notre expression orale dans la mesure où:

- ils peuvent être communicants même sans la présence d'un langage verbal.
- ils peuvent donner un sens contradictoire, ex: cas d'intonation.
- ils entrent en compte, dans la façon dont l'autre nous perçoit.

Ces éléments, qui ne sont pas les plus apparents, parachèvent la communication. Ils en vont ainsi de l'apparence, de l'allure, du maintien, de l'attitude générale que nous adoptons mais aussi, de la gestuelle, du regard, des mouvements et même de la respiration. L'intonation et le rythme qui constituent en tout: le langage non- verbal mais aussi ils se côtoient avec le langage para verbal comme les signaux: bon, tient, heu, hein, qui interviennent tout au long de la prise de parole.

II-1.2-Quel oral à enseigner?:

L'oral est la Combinaison d'un ensemble de phénomènes: locutoire, linguistique, textuel- discursif et dialogal. L'enseignant de la langue étrangère doit prendre en charge chacune de ces dimensions pour réaliser une compétence d'expression orale. En effet, il doit sensibiliser ses apprenants à l'hétérogénéité de l'oral parce qu'elle lui donne sa spontanéité et sa particularité par rapport à l'écrit, et la consolidation de son oral ne peut laisser à part l'un de ces phénomènes.

II-1.2.a- L'oral comme phénomène locutoire:

Tout message oral est le résultat d'une manifestation hétérogène de formes verbales ou non verbales dont la production est sonore, visuelle ou mixte. Elle met en scène des parties du corps maîtrisables: bras, doigts, mains, tête,... Et d'autres moins contrôlables (les cordes vocales par exemple ou la zone bucco- nasales).

L'oral est une production corporelle, que ce soit dans son fonctionnement phonétique ou celui du langage non verbal (la gestuelle et la mimique). En effet, c'est une activité locutoire globale, phonique et physique qui varie, en fonction des variétés des langues et les cultures qu'elles véhiculent.

Cette activité locutoire se réfère à un art de faire, des normes sociales. Elle met en jeu tout un ensemble de phénomènes langagiers verbaux ou d'autres propres à l'oral seulement, complètement absents à l'écrit comme:

- Les différents signes qui manifestent la volonté de poursuivre l'action communicative comme les « euh », les allongements de la syllabe finale.

- Les appuis du discours: « alors », « mais », « justement », « donc », « ben » qui caractérisent la prise de parole qui doit avoir une certaine longueur.

- Les bribes et les reformulations qui remplacent les ratures à l'écrit et donne occasion au locuteur d'adapter ses paroles à la situation.

Les enseignants de français sont invités à travailler cette dimension locutoire de l'oral car elle est frappante, elle participe pour une bonne part au sens donné à un message oral et elle assure en quelque sorte sa cohérence et sa continuité. Il s'agit pour l'apprenant de se faire entendre lors la mise en corps d'un discours oral. Et pour l'enseignant, il s'agit de proposer des activités de prise de parole individuelles dont l'évaluation ne se contente pas des critères de l'écrit mais les dépasse vers une voix de force variable, une gestualité adaptée et un emploi des appuis des discours tels que les bribes, les reformulations,...Pour donner un modèle vif de toute ces dimensions, l'enseignant peut se référer aux EAV en demandant leur reproduction, aux apprenants, après avoir mettre l'accent sur les particularités de l'oral y présentent par des activités cognitives correspondantes.

II-1.2.b- L'oral comme un phénomène linguistique (syntaxique et lexical)

L'expression «On ne parle pas comme un livre» désigne l'organisation linguistique du message tant ses caractéristiques locutoires. Les linguistes insistent sur la variabilité formelle de l'oral qui est spontanée mais proche des formes de l'écrit.

A l'oral, il se présente des réalisations syntaxiques plus complexes qu'à l'écrit. Ajoutons que les réalisations ne sont pas différentes mais l'oral sélectionne parmi les potentialités grammaticales générales offertes par une langue (l'emploi du présent pour raconter ce que lui arrive, hier). Aussi à l'oral, ces réalisations grammaticales s'appuient sur des manifestations prosodiques mimo-gestuelles.

En cas d'une situation d'interlocution, où il s'agit d'un oral interactionnel, il se présente des phénomènes de reformulations lexicales pour adapter le discours aux attentes supposées. Ces adaptations peuvent être lexicales, morphologiques ou syntaxiques, ponctuées mêmes par des marqueurs de reformulation: «Et comment dire», «enfin non mais».

Puisque l'oral est interactionnel, le message oral produit par un locuteur dépend de l'appui de son auditeur, dans sa réalisation. La compétence orale en linguistique (aspect syntaxique et lexical) se diversifie selon les situations de communication, sachant que chacune nécessite des moyens grammaticaux et lexicaux diversifiés aussi. Cela peut expliquer la différence de choix linguistique qui existe entre une situation d'un oral dialogal et celle d'un oral monologal (cas de narration). L'apprenant doit vivre à chaque fois cette diversité de situations, en s'appropriant, tout d'abord, des outils grammaticaux et lexicaux propre à chaque situation. Ce que explique la nécessité de précéder le cours d'expression orale par des cours de: points de langue (syntaxe et lexique) et de compréhension de l'oral qui permettent, à leur tour, de mettre l'accent sur les caractéristiques de chaque type de discours (argumentatif, narratif et expositif). L'apprenant se sert de ces cours pour s'inspirer dans ses propos, pour comprendre l'enregistrement proposé et pouvoir le reproduire dans une dernière étape, pour s'approprier d'un modèle qui facilite la tâche de la reconstruction de la réalité.

Il existe, à l'oral, une certaine richesse, concernant la possibilité d'enchaîner successivement des formules, qu'on peut appeler même «*rhétorique de l'oral*»¹.

1- Terme créé par le linguiste P.Capeau

Cette diversité des formes est plus riche à l'oral qu'à l'écrit. Pour justifier cela, on relève l'exemple suivant:

-A l'écrit, on dit "la réussite nécessite des sacrifices/ ce n'est pas donnée".

-A l'oral, on peut dire aussi " C'est pas donnée / ça nécessite des sacrifices la réussite".

II-1.2.C- L'oral comme phénomène textuel discursif:

Dans un contexte oral, il s'agit d'un discours plus qu'un texte analysable, un discours qui ne correspond pas à une "grammaire de texte" mais c'est tout simplement un ensemble d'énoncés qui relient des situations successives établies entre les participants.

A l'oral, en monologue plus qu'en dialogue, cet ensemble d'énoncés est accentué par des marques audibles fournis par le locuteur pour guider l'interprétation des énoncés par l'auditoire. Ces marques viennent remplacer la ponctuation et la mise en page c'est-à-dire les marques visibles, à l'écrit.

Il s'ajoute à l'intonation et les pauses d'autres moyens d'organisation efficaces comme la redondance, la répétition des mots et des formules, les rappels de ce qui est déjà dit et des annonces de ce qu'il va être dit.

Aux discours oraux longs, les apprenants habitués à des interactions dialogales, trouvent des difficultés pour construire une cohérence dans les différents genres de discours (explicatif, descriptif, narratif,...), relevons comme exemple: la répétition de (et pis.... et pis.... et pis....) dans le discours narratif. Pour diminuer le degré de difficulté, on peut employer les auxiliaires écrits variés tels que les documents iconiques à commenter ou des EAV à reproduire.

Dans ce cadre les théoriciens ont proposé deux termes d'organisation:

- a) **Micro-structurelle:** Il s'agit, à l'oral, des marques audibles équivalentes fonctionnellement aux marques visibles à l'écrit: segmentation du discours oral, débit, intonation et rythme.
- b) **Super-structurelle:** dont l'importance se varie en fonction des genres de discours, ou des genres spécifiques à l'oral (débat, exposé...).

Les procédés de cette structuration aussi varient selon l'importance et la nature de l'auditoire, on cite comme exemples: la redondance qui est d'une certaine efficacité dans un discours politique, la répétition dans un cours magistral présenté à un groupe

d'apprenants est indispensable et les rappels des « déjà...dit » qui sont fréquents, dans une conférence à titre historique.

II-1.2.d- L'oral comme phénomène dialogal:

A l'oral dialogal, il s'ajoute d'autres phénomènes pragmatiques spécifiques qui n'existent pas aux discours oraux monologiques. La pragmatique, en sens général, s'intéresse à l'étude de l'utilisation de la langue « en situation ». Ce terme peut avoir de différentes explications : la première est l'environnement linguistique c'est-à-dire tout ce qui est interne en texte. C'est ce qu'on appelle aussi le contexte.

La deuxième est tout ce qui est extra-textuel. Ce qu'on appelle con-texte (humain, matériel). Quand il s'agit du Con-texte humain, dans une optique pragmatique, le type de relation entre les interlocuteurs est important pour définir le terme « communication » qui à son tour dépasse le sens d'un simple transfert d'information d'un individu à l'autre pour être défini comme action sur quelqu'un d'autre. Relevons à l'exemple de quelqu'un qui mentionne qu'il pleut, son objectif n'est pas seulement d'informer, mais c'est d'inciter ses auditeurs à prendre leurs manteaux en sortant.

Il existe des degrés de complexité linguistique, cognitive,.... entre les différents types d'actions verbales. Ainsi il est plus difficile de parler d'un sujet que d'un autre, soit en monologue (les interventions) ou en dialogue (les échanges verbaux). Aussi, est-il plus difficile de maîtriser un genre qu'un autre. On ne réussit pas à « L'oral » toujours, même si on est bon à l'oral, ce qui nous conduit à proposer, pour l'évaluation de l'oral, plusieurs situations de communication, et surtout de respecter une évolution logique des sujets proposés aux apprenants, pour en discuter ou en reproduire en cas d'apprentissage de l'expression orale. Cette progression cohérente permet aux apprenants d'améliorer leur oral, peu à peu, selon le degré de complexité qui commence certainement par le plus facile vers le plus difficile.

II.1.3. Les manifestations paralinguistiques et non-linguistiques:

Toute situation de communication peut s'appuyer sur une co-présence du langage verbal, para verbal ou non verbal. Les locuteurs désignent ou manient des objets qui ont trait à l'échange, ils emploient des signaux, ils changent d'intonation selon l'impact qu'on souhaite appliquer sur nos locuteurs. L'échange verbal est, en effet, la partie apparente d'une réalité hétérogène dont les manifestations paraverbales et même non verbales ne doivent pas être mises à part, car ils sont de la même importance que

l'expression verbale dans la mesure où elles peuvent donner sens même seules, elles donnent sens à nos paroles c'est-à-dire elles les appuient en les accompagnants ou même leur donner un sens contraire si on le veut. On cite parmi ces manifestations :

II.1.3.a. Le regard:

Prendre la parole, est avant tout s'exposer au regard des autres, et devenir au centre d'intérêt de certain nombre d'interlocuteurs, face à ce regard, celui qui prend la parole doit aussi avoir un regard qui lui permet de consolider la communication. Un discours oral peut même échouer si le regard est fuyant ou inexpressif.

Dans la vie quotidienne on peut être confrontés à plusieurs situations qui font appel à plusieurs types de regard: vif, farouche, perçant, accablé, pertinent, morne, contemplatif.

L'attitude de faire croire à chacun des interlocuteurs qu'on le désigne doit être spontanée pour assurer la réussite de la communication par le regard. En parallèle, il faut apprendre à lire dans le regard des autres car ce sont eux qui vont juger la parole.

II.1.3.b. La gestuelle: (les mouvements, la maîtrise du corps)

Il existe un véritable langage non verbal de gestes, Plaquette Aude affirme que: *«la communication est conçue comme un système à multiples canaux auquel l'acteur social participe à tout instant, qu'il le veuille ou non: par ses gestes, son regard, son silence, sinon son absence... en sa qualité de membre d'une certaine culture, il fait partie de la communication »*¹.

Chaque interactant doit agir de façon à donner, intentionnellement ou non, une expression de lui-même, en employant chaque élément qui peut intervenir des différents sous systèmes qui construisent le langage, parmi les quelles, il y a la maîtrise du corps, dite aussi les mouvements ou la gestuelle.

La communication orale recèle plusieurs messages. Sur le plan linguistique, on formule un message. Sur le plan énonciatif, on affirme nos propos. En outre, sur le plan proprement physique, l'intonation de notre voix est une marque d'affectivité, qui s'assortit de marques non verbales: attitude, regard, gestes,.....

1- Plaquette Aude: L'expression orale, Aube, Ellipses, Paris, 1995, page 23

Certains langages peuvent être expressifs sans faire appel aux mots (le système linguistique): que ce soit par la langue des signes ou par un mime. Le message peut parvenir aux interlocuteurs d'une façon, claire et même convaincante ce code non verbal prouve que les gestes sont explicites.

Ces gestes peuvent être maîtrisés par les différentes parties de notre corps: Bras, pieds, mains, grimace de notre visage, les déplacements. Ces indices qui reflètent notre état d'esprit, sont aussi expressifs. Pour donner de la conviction au propos, le geste se rejoint à la parole comme tout autre élément du paralangage.

Il nous semble en effet important d'affirmer que tout échange participe à un événement communicatif global, où le langage verbal ne fonctionne pas pour lui-même, mais pour permettre de gérer les autres éléments para verbaux ou non verbaux comme les gestes. Face à cette importance accordée à la gestuelle: il peut y avoir des gestes maniaco-répétitifs qui sont comparés à des "accidents" dans la communication.

Nous avons découvert auquel point, les indices non-verbaux sont expressifs. Donc il faut apprendre à maîtriser les gestes, en éliminant le plus possible les gestes non contrôlés même s'ils sont moins flagrants car ils parasitent la communication. Nous citons, parmi ces gestes, ceux qui peuvent être des tics à proprement parler les grimaces, les tressaillements spasmodiques de la tête, des épaules, les clignements des yeux ou bien tout geste qui ne va pas dans la même voie avec l'échange verbal.

II.1.3.c. La voix:

Il est important que la voix soit adaptée au physique et au langage, qui se compose de petites unités appelées des phonèmes. Ces phonèmes sont déterminés par une durée, une hauteur, une intensité et un timbre, la réalisation des phonèmes varie selon plusieurs critères: l'interlocuteur; sa nationalité, son âge, d'une langue à l'autre. Cela n'empêche de dire que la voix est à gérer si elle s'avère trop grave, trop forte ou trop aigue, car bien articuler les mots permet de mieux se faire comprendre, et c'est la variation de la voix, vis à vis, nos gestes qui donne au ton de la voix sa spontanéité qui aide à son tour, à produire un impact mental et émotionnel sur l'auditoire, elle reflète aussi les intentions. Dans le cas d'une langue étrangère (le français dans notre cas), le respect de la prononciation des phonèmes tels qu'ils sont repartis selon l'API¹ prouve

¹API: Alphabet phonétique international.

une certaine réussite, en expression orale, parce que l'ensemble des phonèmes est regroupé d'une manière uniforme de telle sorte que la prononciation soit cohérente entre les individus qui parlent français (natifs ou non) comme c'est le cas pour toute langue que partage un groupe d'individus.

II.1.3.d. La mélodie du discours oral:

Au discours oral, ils s'organisent des matériaux mélodiques, différemment au discours écrit. La mélodie du discours oral est ponctuée par l'accentuation, l'intonation, les pauses et le débit, ces éléments assurent le découpage en groupes phoniques qui facilitent la perception des énoncés du discours par les auditeurs. On relève ici l'exemple suivant:

Si on dit sans marquer aucun découpage (saraaaleaalger), on ne va pas comprendre facilement qu'on veut dire: " Sara/ a à aller/ à Alger". Le découpage s'opère en syntagmes, il donne à la forme de l'expression son rôle capital à jouer. Il nous permet d'exprimer les émotions et les attitudes comme la joie, la tristesse, le doute, l'ordre, en articulant notre discours, aux différents débits, intonations et accentuations.

Ainsi, au plan esthétique, les poètes utilisent le découpage, en instaurant des structures rythmiques ordonnées.

II-1.3.d.1- Le débit:

Il peut être défini comme *«la quantité des syllabes prononcées par seconde, par conséquent, il dépend de facteurs individuels différents de ceux des autres paramètres (fréquence, ondes et timbre), le débit concerne la mesure physique, des séquences sonores»*¹. On peut dire qu'il s'agit de la vitesse d'exécution, comme le définissent les musiciens, les phonéticiens et les spécialistes de la prosodie. Relevons à l'exemple d'exprimer l'émotion de la colère d'un débit rapide. Cependant, celui de la tristesse est lent. Un autre exemple: on ne reporte pas le déroulement d'un match de football au même débit qu'un sermon. En débit lent, le temps réel de la parole augmente, la durée des pauses aussi.

1- Pierre R. LEON "Phonétisme et prononciations du français"- NATHAN.France-2001 Page 103

II-1.3.d.2. L'intonation:

L'intonation de la langue se constitue d'intonèmes, sous forme desquels s'organise le matériau mélodique. En phonétique, les structures intonatives sont plus codées. En effet pour le même rassemblement de structures phonématiques, on peut distinguer plusieurs sens au niveau intonatif comme le montre l'exemple suivant:

Vous l'écoutez ! ↘ (Mélodie descendante: impératif)

Vous l'écoutez ↗ ↘ (Mélodie montante – descendante: déclaratif)

Vous l'écoutez ? ↗ (Mélodie montante: question)

Au plan pragmatique (la langue en situation) la mélodie joue un rôle très important pour déterminer le sens souhaité par l'interlocuteur question/question surprise / surprise / exclamation joyeuse ou non / un ordre/... etc.

L'intonation est aussi définie par Pierre R. LEON comme «*la structuration mélodique des énoncés. Elle constitue avec l'accentuation les deux aspects principaux de la prosodie. L'accentuation permet de distinguer les monèmes. L'intonation permet de distinguer les groupes rythmiques dans la même phrase et les phrases dans le même paragraphe. L'unité intonative qui coïncide avec le groupe rythmique est appelée intonème ou patron intonatif*»¹.

Au niveau théorique, la mélodie est constituée des unités intonatives significatives, dont on peut découvrir des ressemblances étonnantes pour plusieurs langues.

Relevons l'exemple du français et d'anglais:

- une montée mélodique pour la continuité et pour poser une question.
- une descente mélodique pour l'achèvement et la finalité.

En assurant la mélodie du discours oral, l'intonation peut accomplir plusieurs fonctions, on cite parmi les quelles, celle linguistique, grammaticale et impressive, citées par Pierre R. LEON.

1-La fonction linguistique: peut être

1- Pierre R. LEON : Phonétisme et prononciations du français, NATHAN. France, 2001, Page 119

Distinctive: la mélodie a un rôle phonologique important pour distinguer les types phrastiques, non marqués grammaticalement, dans l'exemple ci-dessous on peut distinguer:

L'assertion: vous ne faites rien ↗↘ à mélodie montante + descendante

La question totale: vous ne faites rien? ↗ à mélodie montante.


Ou encore l'injonction: vous ne faites rien ↘ à mélodie descendante plus abrupte.

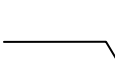
Démarcative: l'intonation assure une démarcation à l'énoncé, elle joue un rôle redondant avec l'accentuation et la pause, et elle permet de lever certaine ambiguïté. Ainsi, la fonction interrogative de « Alors » avec une mélodie montante ou descendante, La fonction de conséquence de « Alors » avec une mélodie Plane.

Ex: Alors → c'est toi qui va intervenir le premier: il s'agit d'une conséquence.

Ex: Alors ↗ c'est toi qui va intervenir, le premier ? : Il exprime une question.

L'intonation peut assurer, aussi un rôle de structuration et de hiérarchisation, ainsi la mélodie à deux types montant ou descendant peut indiquer:

La continuité, ex: inaccentuée+ accentuée Π est  là

Ou la finalité ex: inaccentuée + accentuée Π est  là

2-La fonction grammaticale:

Dans la parole spontanée, généralement, l'intonation fonctionne d'une manière inverse que celle de la grammaticalité du discours. Dans l'exemple suivant l'intonation contredit le sens donné par le lexique ou la syntaxe: Mais vous êtes ↗ le champion!↘, on veut dire le contraire de ce qui est entendu lexicalement. L'intonation peut aussi, à ce niveau, jouer un rôle redondant en renforçant la fonction syntaxique ou lexicale d'une phrase, comme dans l'exemple d'une interrogation ou d'un ordre:

- comment ralliez- vous ↗ le Maroc après ↘?

- Calmez-vous ↗.

3-La fonction impressive:

Le même mot prononcé à différentes intonations peut avoir plusieurs sens comme l'exemple de « Oui » donné par Passy ¹

Oui \	[C'est mon avis]
Oui \\ 	[J'affirme cela]
Oui /	[Est-ce vrai ?]
Oui / Montée forte	[Pas possible !]
Oui V	[C'est possible mais j'en doute]
Oui ^	[C'est bien clair]
Oui/V	[Sans doute, au premier abord, mais...]

II-1.3.D.3-L'accentuation: *«L'accentuation est une proéminence d'énergie articulatoire, qui se manifeste par une augmentation physique de longueur, d'intensité et éventuellement un changement de fréquences en passant de syllabe inaccentuée à accentuée et / ou au cours de la syllabe accentuée »².*

Pour décrire l'accentuation, on détermine trois paramètres (la durée, l'intensité et la hauteur qui est un paramètre de l'intonation, elle se manifeste d'une manière redondante). Ce qui est plus important pour accentuer c'est la durée car même l'intensité n'est pas suffisante pour être différenciateur.

Nonnon Elisabeth affirme : *«En français, la syllabe inaccentuée est en moyenne deux fois moins longue qu'une syllabe accentuée, mais il existe des variations de durée importantes qui sont dues au nombre de phones dans la syllabe, à leur nature, à leur distribution et au type d'énoncés»³.*

En français, l'accentuation tombe, généralement, sur la dernière syllabe prononcée du groupe sémantique.

1- Passy cité Pierre R. Leon: Phonétisme et prononciations du français, Nathan. France, 2001, Page 134.

2- Pierre R. Leon: Phonétisme et prononciations du français, Nathan, France, 2001, Page 107.

3- Nonnon Elisabeth: Oral, Recherches: n° 33, 2000, page: 118.

Il faut signaler à ce niveau que «*les hommes allongent plus légèrement les syllabes que les femmes*»¹. Ce que nous invite à entreprendre chaque cas séparément de l'autre, dans une étude.

L'accentuation facilite le décodage des unités de sens, pour lever une ambiguïté. Elle peut avoir une fonction distinctive entre deux mots qui ont même prononciation et écriture (parfois) et pas le même sens, cas de verbes et leurs substantifs.

Il existe aussi un type d'accent d'insistance auquel on attribue plusieurs fonctions, différenciatrice (ex: Des raisons, ^humaines, ^écologiques, ⁱndustriels), emphatique (ex: C'est ^l merveilleux!), ou encore oppositive (ex: On ne dit pas ^la déroulement mais ^le déroulement).

Il paraît dans les exemples comme l'affirme Pierre R.Leon : «*L'accent d'insistance tend à se manifester sur la première syllabe, de l'unité linguistique, soit par une montée mélodique importante ou une durée accrue de la consonne ou encore par l'introduction d'un coup de glotte*»².

L'emploi de l'accent d'insistance est, pratiquement, assez souple. En français moderne, on entend souvent "Je comprends" au lieu de "Moi, je comprends".

Pour le rythme accentuel, selon Passy : «*les théoriciens émettent l'hypothèse que l'enfant acquiert un rythme de type universel avant d'approprier la structuration accentuo-temporelle qui diffère d'une langue à l'autre et il commence bien sûr par celle de sa langue maternelle. Pour justifier ces propos, on peut se référer aux observations faites sur un bébé de neuf mois qui jase (avec des syllabes de durée très variables). Ils appellent cette période l'exploration phonatoire de caractère ludique. Peu à peu l'enfant commence à se structurer au plan de rythme et d'intonation en établissant un (protolangage). Dans une troisième étape, l'enfant est soumis à de nouvelles contraintes rythmiques Il passe d'une rythmicité biologiquement motivée à une structuration temporelle et accentuelle, stylisée selon les normes conventionnelles*»³.

Nous pouvons, donc, à ce niveau, justifier l'existence d'une interférence non seulement, au niveau linguistique, mais aussi rythmique, en s'exprimant dans une

1- Pierre R.Leon: Phonétisme et prononciations du français, Nathan, France, 2001, page: 58.

2- Pierre R.Leon: Phonétisme et prononciations du français, Nathan, France, 2001, page: 78.

3- Passy cité par Pierre R.Leon: Phonétisme et prononciations du français, Nathan, France, 2001, page: 97.

langue étrangère (ex: L'accentuation propre à la langue arabe peut paraître, dans l'expression orale en français d'un apprenant qui n'est pas natif). Ajoutant que l'accentuation est expressive dans la plupart des cas, il sera important, pour un apprenant d'une langue étrangère, de savoir tomber ses accents sur la syllabe qui convient, au moment convenable, suivant les normes de cette langue étrangère. Pour le français standard, par exemple, nous favorisons la durée et nous utilisons peu d'intensité.

II-2. L'enseignement des conduites langagières orales :

Nous avons adopté l'emploi de cette notion, dans notre recherche, parce qu'elle permet de considérer le langage non seulement comme l'agencement des formes linguistiques (système de signes), mais aussi l'élaboration des significations et des modes de significations, parce que la langue n'est pas seulement le signe mais c'est aussi "l'évènement de communication" comme le considère la sémiologie. Il n'existe pas seulement le langage verbal mais visuel, gestuel, iconique et graphique.

L'apprentissage de l'oral est lié, étroitement, à l'acquisition des compétences langagières particulières comme celle de l'apprentissage à bien connaître et maîtriser le fonctionnement de la langue, de la communication, des genres oraux en situation... On peut les classer sous deux types, le premier celui de réception comme l'écoute, la compréhension des discours oraux. Le deuxième de production concernant la prise en charge des énoncés à l'oral et la mise en œuvre des conduites langagières les plus élaborées et diversifiées.

Toute conduite Verbale se joue simultanément sur différents plans, celui de la langue et du discours, dans son fonctionnement syntaxique, pragmatique et d'autres capacités cognitives plus complexes d'une conduite discursive. Pour éclaircir, nous relevons l'exemple de la concession qui peut être enseignée dans un cours de fonctionnement de la langue: articulateurs logiques, la concordance du temps, l'opposition en sens entre deux propositions. Au même temps, son apprentissage impose encore des capacités discursives plus complexes (pouvoir considérer la même réalité de plusieurs points de vue), pour l'acquisition de telle compétence l'enseignant peut faire le débat d'idées, avec ses apprenants.

Cela nous amène de dire qu'un travail sur l'oral ne peut laisser, de côté le travail sur le langage, la philosophie du langage et l'évolution des langages. Ainsi en

reproduisant, on doit donner importance à l'aspect paralinguistique et non-linguistique tant qu'à l'aspect linguistique et on doit aussi prendre en charge le langage dans sa dimension communicative et interactionnelle. En effet, Le langage de l'apprenant évoluera, se construira à travers des échanges verbaux ou en évitant d'autres langages qu'on risquera de permettre se former (problème d'interférence, en cas d'une langue étrangère), par conséquent il est nécessaire d'adapter le langage aux interlocuteurs et se faire évoluer en fonction de tournure que prend la discussion.

Il sera donc judicieux de paraître animé du même esprit que l'interlocuteur, et de se soucier des préoccupations de l'autre. Dans une situation d'apprentissage/enseignement, le professeur est amené à choisir des sujets motivants pour les apprenants, ainsi on propose à ce propos:

-Eviter la répétition des sujets chaque année parce que leur diversification donne occasion de passer par le maximum des situations de communication.

-Choisir des sujets qui correspondent le développement technique et scientifique, qui reflètent la réalité de l'entourage et qui prennent en charge la dimension socioculturelle de la langue cible.

-Respecter un certain niveau de structures de langue, en intervenant, proche de celui des interlocuteurs qui sont ses apprenants, dans une situation d'enseignement/apprentissage, en vue de réduire la distance et pouvoir lire les idées de l'autre, et par conséquent adapter son discours aux attentes des apprenants.

Pascal disait: "En sachant la passion dominante de chacun, on est sûr de lui plaire"

L'adaptation demande un effort considérable de la part des deux partenaires, enseignant tant qu'apprenant, car ce sont les interlocuteurs et les auditeurs à qui on adapte qui vont juger la cohérence et la qualité de notre langage. En cas d'un auditoire composite, où le langage doit adapter une position intermédiaire, chaque interlocuteur fera l'effort de s'adapter. Cas d'un milieu non- naturel (La classe) marqué par l'hétérogénéité des apprenants.

L'évolution du langage constitue un thème d'étude à part entière. Différentes méthodologies complémentaires ont été mises en œuvre, les unes s'attachent à la morphologie verbale, les autres aux liens entre syntaxe et lexique et d'autres comparent la manière dont s'opère l'acquisition selon les langues. Toutes ces méthodologies intéressent l'école dans son ensemble, dans la mesure où elles permettent de construire

la cohérence et l'efficacité des activités de la séquence d'apprentissage. Mais la question qui se pose: "existent-ils des repères pour évaluer les conduites langagières des apprenants et les évoluer?".

Il ne suffit pas de mettre les apprenants en petits groupes pour que quelque chose se passe et soit source d'apprentissage. La question mérite donc d'être approfondie. Les programmes mettent l'accent sur le fait que les apprentissages s'effectuent à l'ensemble des activités scolaires " Apprendre en communiquant "et ils animent la maîtrise de la langue à travers ces activités.

Au plan pédagogique-didactique, les enseignants sont convaincus que c'est important de mettre en scène les activités de production verbale et d'interaction pour faire progresser les conduites langagières de leurs apprenants.

Cela se fait selon une perspective d'une "pédagogie des situations" qui contribue à l'appropriation des expériences qui peuvent être vécues dans différents moments de la vie quotidienne, et à leur mise en relation en fonction des objectifs d'apprentissage.

Discuter la notion de conduites langagières nous amène à analyser les fonctionnements du langage en contexte et à nous interroger sur la production de sens et d'effets.

II-2.1- La dimension interactionnelle:

A la lumière de la diversification introduite par les nouvelles approches en didactique de langues, toute communication est scrutée impérativement comme un contenu et une interaction. Les différences individuelles qu'on peut envisager au niveau de l'acquisition de la compétence de la communication par les apprenants sont dues essentiellement aux différents styles d'interaction qu'ils affrontent au cours de leur développement linguistique. Par conséquent, l'enseignement de l'oral s'inscrit au cœur de l'interaction

Dans une perspective d'une approche communicationnelle, il faut accorder la plus grande attention aux modalités des interactions langagières mêmes celles pédagogiques surtout lorsqu'on utilise la vidéoscopie, on se trouve obligés à affronter les interactions langagières en classe dans leur réalité(apprenant-apprenant) et(apprenant-enseignant), et les interactions langagières présentes dans les documents à reproduire, importées de la vie sociale à l'institution universitaire pour atteindre des enjeux constitutifs qui concerne non seulement l'accroissement sémantico-cognitif des savoirs mais permettre un

processus d'identification personnelle de l'apprenant et construire la réalité, et c'est le linguiste E. Benveniste qui a eu le mérite de montrer que c'est dans et par le langage que l'homme se constitue comme sujet: *«Grace à la médiation des structures et des catégories langagières, le sujet peut prendre possession de la réalité déjà instituée mais peut aussi contribuer à instituer l'imaginaire, c'est-à-dire, produire la réalité»*¹.

L'interaction, intègre toute action conjointe, met en présence deux ou plus de deux acteurs entre les quels, il s'est établi une relation conflictuelle et /ou coopérative. Par conséquent, il est interaction toute transaction financière, les jeux de rôles, et même un match de boxe. Ce qui compte le plus dans une langue orale tant qu'écrite c'est non seulement son aspect linguistique ou encore psychologique, mais c'est le côté social dans une interaction verbale comme le souligne Bakhtine (1977):

*«La véritable substance de la langue n'est pas constituée par un système abstrait de formes linguistiques ni par l'énonciation -monologue isolée, ni par l'acte psychophysiologique de sa production, mais par le phénomène social de l'interaction verbale, réalisée à travers l'énonciation et les énonciations, l'interaction verbale constitue ainsi la réalité fondamentale de la langue;»*².

L'auteur insiste sur le caractère social de l'appropriation d'une langue par l'apprenant. La personnalité et la conscience, ainsi la réflexion sont dotés à un auditoire social, propre, bien établi, d'une manière que l'apprenant aura besoin de savoir utiliser les énoncés appropriés à certaines situations de communication, et savoir les combiner dans des unités plus vastes, selon Jakobson savoir non seulement maîtriser la fonction référentielle du langage mais aussi les fonctions: expressive, phatique, et conative. Ce qu'on demande à un apprenant c'est d'être capable d'utiliser les variétés de la langue pour exprimer ses motivations, ses déductions intérieures et ses appréciations. Ces éléments constituent l'activité mentale, ils n'existent que par l'expression, comme le souligne Bakhtine 1977 *« le centre nerveux de toute énonciation, de toute expression n'est pas intérieur mais extérieur: il est situé dans le milieu social qui entoure*

1 E. Benveniste: De la subjectivité dans le langage, dans Problèmes de linguistique générale, Tome 1, Gallimard, 1966, page 259.

2- Bakhtine 1977, cité par Jean François Halté: Inter- actions, Université de METZ, Mai 1993. page: 132.

l'individu »¹, et il justifie cela par le discours ponctué d'intonations qui ne sont pas productions du centre nerveux mais du social.

Dans une situation d'enseignement /apprentissage, il est indispensable de prendre en considération la dimension sociale de la communication, pour faire apprendre à parler dans une langue étrangère. Cela dans des situations de communication interactives. Notons que L'école n'a certainement ni la possibilité, ni la vocation de préparer à toutes les situations de communication qu'un individu est susceptible d'affronter. C'est aux enseignants de choisir que dire en communiquant? Communiquer pour dire quoi ? A qui ? Et surtout dans quel but? De même que cet apprentissage à parler dans une langue étrangère, comme le signale la rénovation des années 2000 (l'approche par les compétences), ne se contente pas de passer par l'abandon de la lecture à haute voix, de la récitation ou l'introduction du débat et jeu de rôles, il doit porter sur l'ensemble des conduites langagières, en proposant des situations d'interaction, en réception (des EAV qui offrent de différents modèles d'interactions: la réalité déjà instituée), ou en production (on peut proposer la reproduction dont on est incité aussi à choisir des situations interactionnelles pour produire à nouveau la réalité imaginaire par le pouvoir fondateur du langage).

Il existe des trous interactionnelles. Les manifestations verbales et para verbales: comme les fou rires, les sifflements, les "heu" viennent combler ces vides. Une interaction riche d'éléments verbaux et para verbaux n'est pas forcément la plus efficace fonctionnellement, au contraire, une interaction très peu fournie verbalement peut permettre de produire un discours très réussi, quand les manifestations non verbales peuvent accompagner convenablement les paroles.

II-2.2- La compétence de communication:

Certains essaient de redéfinir la compétence de communication en fonction du couple (compétence/performance). Ils définissent la performance communicative comme, la mise en œuvre des deux types des règles et de leur interaction dans la production des énoncés, en situation. Il s'agit des règles du système et capacités de les utiliser, on désigne par cela la compétence grammaticale, et des règles d'emploi et les capacités de les utiliser c'est-à-dire la compétence sociologique.

¹Bakhtine, Ibid, page: 86. .

Cependant les théoriciens de l'enseignement /apprentissage n'emploient pas, pour la plupart, le double concept de Chomsky compétence /performance, Parce que le terme "performance" peut impliquer de nombreuses confusions en linguistique appliquée. Ils préfèrent s'attacher à définir les différentes composantes d'une compétence de communication englobant les autres compétences. Ainsi le cas des rituels de politesse, d'accueil de l'autre, d'ouverture et de fermeture d'interaction langagière qui n'est pas en général uniformément partagés. On peut imaginer, dans ce cas, le prix à payer pour la méconnaissance des mutuels sociaux des natifs de la langue cible, ou les problèmes de communication entre étudiants qui appartiennent effectivement à des classes hétérogènes, et qui ne signalent pas de la même façon qu'ils veulent, par exemple, prendre la parole, qu'ils n'ont pas fini de parler. Pour acquérir une compétence de production orale, l'apprenant doit s'appropriier des différentes composantes qui semblent toutes intervenir mais à des degrés divers dans chaque actualisation de la compétence de communication, il lui faut:

-Tout d'abord la connaissance et l'appropriation des modèles phonétiques, lexicaux, grammaticaux et textuels du système de la langue et la capacité de les utiliser et de les mettre en pratique, dans une situation de communication, c'est: **la composante linguistique:**

-Ensuite la connaissance et l'appropriation des différents types de discours et de leur organisation en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle ils sont produits et interprétés; appelée: **la composante discursive.**

-L'apprenant doit s'approprier d'une connaissance des domaines d'expérience et des objets du monde et de leurs relations ; il s'agit de **la composante référentielle.**

- Enfin il lui faut une certaine connaissance et appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions, la connaissance de l'histoire culturelle et des relations entre les objets sociaux, pour pouvoir gérer sa communication c'est ainsi **la composante socioculturelle.**

Aucune théorie, aucune analyse ne peut faire l'économie d'une problématique générale de la communication parce qu'elle participe de la presque totalité des actions et des interactions humaines. Il est certainement impossible de préparer à toutes les situations de communication qu'un individu susceptible d'affronter un jour, il faut donc négocier.

La communication orale efficace ne mobilise pas seulement des compétences linguistiques et cognitives c'est-à-dire des savoir-faire neutres mais aussi des dispositions cultives, des traits de personnalité, une forme de familiarité avec un milieu social et une culture c'est-à-dire des savoir être où la compétence de la communication devient tout simplement, comme le souligne **Coste**: "*Capacité à gérer la communication efficacement, des échanges oraux en situation de face à face*"¹.

Par conséquent, la compétence de communication dépend des facteurs cognitifs, psychologiques et socioculturels et non seulement d'une compétence linguistique.

D'une autre perception. On peut dire que les savoirs linguistiques ou cognitifs sur la langue ne représentent qu'un substitut à sa maîtrise pratique. Ce que ne nous empêche pas de dire que, les deux compétences linguistique et communicative sont solidaires car on ne peut nulle part, imaginer une compétence de la communication s'exerçant, sans avoir un minimum de la compétence linguistique comme le souligne Moirand :

*"Il semble impossible de distinguer une compétence linguistique, et une compétence de communication, la tendance est plutôt de voir dans la compétence linguistique une composante, certes indispensable, d'une compétence générale: la compétence de communication" et elle ajoute: " Des compétences de communication en production et en compréhension qui reposent sur des différences non seulement de compétence linguistique mais d'ordre psycho -socio - culturel»*²

Concernant les composantes non linguistiques de la compétence de communication, c'est-à-dire celles d'ordre psycho- socio- culturel, l'apprenant peut envisager des possibilités de transfert (sans ignorer toutefois les risques de ce transfert) en langue étrangère, de ces composantes acquises, en langue maternelle. L'appropriation des règles d'emploi se fait simultanément à celle des règles du système de la langue maternelle, (*ex: Il faut saluer, en se rencontrant. Il faut dire merci aux Personnes qui vous rendent service*).

Cela nous amène, en didactique des langues, à déduire les différentes composantes et leurs modes d'intervention, lors l'actualisation d'une compétence de communication dans une situation déterminée.

1- Coste cité par Robert Vion: La communication verbale, Hachette, 1992, page: 59.

2- Moirand Sophie, Enseigner à communiquer en langue étrangère, Hachette, 1990, page32..

II-2.3. La mise du langage en pratique réelle, pour l'acquisition d'une compétence d'expression orale:

Apprendre à s'exprimer oralement dans une langue étrangère est, sans doute, explorer l'univers de la communauté discursive propre à cette langue et faire le pari de garder à l'oral sa richesse et sa complexité et surtout ne plus chercher à isoler sa spécificité par rapport à l'écrit ou à d'autres activités, dans un parcours d'apprentissage, car apprendre une langue n'est pas seulement avoir un signifiant pour chaque signifié en cette langue mais c'est encore plus savoir établir et gérer une communication quand il s'avère nécessaire dans les différentes situations susceptibles d'être vécues un jour par un apprenant (dans la vie quotidienne, la vie professionnelle, en classe, avec des natifs), plusieurs composantes constitutives peuvent intervenir selon la même importance, chacune peut être prise en charge, selon une approche.

Moirand affirme: *«Dans une analyse globale de la communication, on préfère partir de l'étude des paramètres de la situation du discours dans laquelle le document a été produit (Approche situationnelle) pour décrire ensuite le déroulement des interactions (approche conversationnelle), dégager la valeur illocutoire des énoncés et la forme des actes de parole (approche pragmatique), rechercher les indices des opérations énonciatives sous-jacentes (approche énonciative), et les marques rendant compte de la cohésion et de la cohérence des discours (approche textuelle).»¹*

Une étude sur l'acquisition de la langue orale ne peut laisser à part l'une de ces paramètres, ils sont importants pour construire la séquence d'apprentissage, chacune peut constituer l'objet d'un ensemble d'activités d'acquisition ou de différentes pratiques évaluatives qu'un enseignant peut établir pour analyser les échanges verbaux de ses apprenants en vue de définir leurs besoins et d'apporter les améliorations nécessaires. Quand il s'agit d'une compétence de production orale, il peut ainsi mettre en rapport ces indices avec les traits d'oralité dégagés lors une interaction (schémas intonatifs, rythme, pauses, hésitations, ...) pour effectuer les stratégies efficaces, les connaissances indispensables dans l'acquisition de la compétence visée (la production orale).

Les théoriciens de la méthode audiovisuelle ont défini la communication lors des années 70, non seulement comme des échanges verbaux mais encore plus comme un échange entre deux individus **situés** socialement, échange qui se réalise au travers de

1- Moirand Sophie: Enseigner à communiquer en langue étrangère, Hachette, Paris, 1990, page 77

l'utilisation des signes verbaux. Ce qu'on cherche à enseigner c'est parler en situation, et c'est Goffman qui a posé pour la première fois la notion de "situation ".

Le langage n'est pas limité à la mélodie des phrases échangées, Il se développe à travers des situations, et il est inséparable du mouvement de ces situations. Ainsi situation et langage sont étroitement associés et solidaires.

Dans l'optique sociolinguistique et ethnographique, d'où s'inspirent les recherches de Goffman, l'efficacité de la communication est souvent liée à des manières d'envisager la vie et les rapports humains, à des valeurs. Puisque enseigner à parler en langue, c'est enseigner à communiquer oralement. Il est question donc de faire apprendre la façon efficace de faire rire, de séduire, d'émouvoir, de mettre à l'aise, de rassurer, de déclarer un sentiment... Les compétences de la communication sont dans la plupart des cas trop floues pour élaborer une pédagogie cohérente et efficace de l'oral, qui répond aux situations qu'un apprenant peut rencontrer un jour dans la vie quotidienne. On n'en finirait pas d'énumérer les exemples de ces situations de communication, à l'école (des dialogues avec les enseignants, les cadres, les psychologues scolaires, les conseillers d'orientation. Dans le monde hospitalier ou chez le médecin. Au moment de faire un achat d'un logement. Dans les associations. En matière d'actes juridiques ou financiers...etc.)

Germain (1973) affirme «*Par situations, nous entendons ici l'ensemble des faits connus par le locuteur et l'auditeur au moment où l'acte de parole a lieu*»¹.

En classe comme en famille, l'apprentissage de la langue orale se fait pour une large part par imitation, par imprégnation où passer par diverses situations de la vie est un processus essentiel, ce qu'on tend à offrir aux apprenants par la proposition des enregistrements audiovisuels authentiques, et même un cours magistral où l'enseignant présente à ses apprenants un modèle de maîtrise de la parole, a quelques effets sur les représentations et les pratiques langagières, parce qu'il leur propose la mise en scène ininterrompue de la langue, sous toutes ses formes ou presque: Il lit, il explique, il raconte, il ordonne, il évalue, il argumente, donnant un exemple vif de la diversité des actes de parole.

1- Germain (1973) citée par Moirand Sophie " Enseigner à communiquer en langue étrangère", Hachette 1990, page: 109.

S'ajoutant à tout cela les cours du langage et d'expression orale sont permanents parce qu'ils permettent d'éduquer les apprenants à la pratique de la communication orale. Les échanges verbaux et non verbaux qui passent même par le bon usage du silence sont des **savoirs-faire** et des **savoirs-être** qui préparent à des situations courantes dans la vie où chacun a besoin:

-de savoir comprendre les paroles de ses interlocuteurs. Ainsi, vérifier les hypothèses, interpréter les informations, construire du sens et non seulement décoder les propos.

- d'exprimer son opinion, donner ses propositions, poser ses interrogations.

-de savoir gérer l'interaction, en cas d'incertitude ou de désaccord, pouvoir maintenir une relation pour établir une communication.

-de savoir discuter, justifier pour convaincre et participer à la prise de décision.

Pour répondre, ces besoins langagiers, les **Savoir-faire** et les **Savoirs-être**, sont, en réalité, des compétences et des attitudes difficilement dissociables, l'apprentissage de la langue orale progresse parallèlement selon les deux dimensions.

II.3. Les compétences à l'oral: Acquisition et évaluation.

Ce sont les compétences qui requièrent du locuteur le désir de s'intéresser au processus de son apprentissage, elles incitent à exprimer le désir de communiquer, de prendre la parole, d'écouter autrui, et elles permettent de dire tout ce qu'on a l'intention de dire, dans une situation de face à face, sans éprouver de gêne.

La compétence est un terme omniprésent dans toutes les disciplines, son abondance ne rend pas le terme assez vague qu'en pourrait le définir "être capable..." Selon Perrennoud, une compétence: *«n'est jamais la pure et simple mise en œuvre rationnelle des connaissances, de modèles d'action, de procédures»¹*. Mais c'est *«une opération mentale complexe dont l'orchestration ne peut se construire que sur le vif, en fonction des savoirs et des schémas de l'expert»²*.

II.3.1 La compétence d'expression orale en FLE:

¹Perrennoud philippe: construire des competences dès l'école, Edition: USF, France, 2000, page 09.

²Perrennoud philippe, Ibid, P 09.

C'est une compétence que les apprenants doivent progressivement l'acquérir, qui consiste à s'exprimer dans les situations les plus diverses, en français langue étrangère. Il s'agit d'un rapport interactif entre un destinataire et un destinataire, qui fait appel également à la capacité de comprendre l'autre. C'est par le biais de l'expression orale comme un entraînement à la réutilisation de structures qu'ils apprennent.

L'oral est un moyen d'expression. Il est souvent connu par « le miroir d'âme ». On peut d'après l'expression orale, lire les idées, établir une image de la personnalité de notre interlocuteur. Dans une dimension socio- psycho-culturelle, nous pouvons avoir une idée très approfondie de son identité sociale, de son état psychique et de sa culture personnelle. En communiquant, il intervient à des degrés divers des composantes linguistiques, discursives, référentielle et socioculturelle pour actualiser une compétence de communication.

Donner l'occasion à un apprenant de s'exprimer oralement, en français langue étrangère, c'est non seulement lui offrir possibilité de maîtriser ses acquis linguistiques en cette langue. On lui permet de maîtriser la capacité d'utiliser les modèles phonétiques, lexicaux, grammaticaux et textuels (composante linguistique) propre à cette langue (dans notre cas le français langue étrangère). L'apprenant aura chance d'adapter ses paroles à la situation de communication dans laquelle il est engagé, selon le type de discours (composante discursive).

Dans une situation de communication orale, l'apprenant peut établir les relations entre ce qu'il a déjà appris dans les autres activités, ou dans son propre expérience et le sujet traité (composante référentielle).

Dans une dimension socioculturelle, il peut découvrir et appliquer les normes d'interactions propre à la langue à apprendre (le français), on cite comme exemple le "vous" pour le respect et les divers rituels de nature sociale (composante socioculturelle).

L'oral étant un moyen d'expression favorise, donc, un développement personnel de la maîtrise de la langue étrangère avec tous ses aspects que nécessite l'actualisation d'une compétence de communication. Cette actualisation, à l'oral, est ponctuée par les caractéristiques de l'aspect locutoire du discours (débit, intonation, rythme,...) et aussi par la mise en place directe de ces caractéristiques.

L'interlocuteur doit vivre la variabilité informelle de l'oral qui est spontanée, il intervient tout de suite, sans attendre et sans avoir des moments pour organiser ses structures et convenir ses paroles avec les exigences de la situation de la communication, dans laquelle il s'engage.

L'oral est différent de l'écrit par tout ce qu'il offre aussi de potentialités grammaticales, des adaptations (lexicales, morphologiques ou syntaxiques) pour répondre aux attentes supposées, on cite l'exemple de l'interrogation qui se manifeste par un mimo-gestuelle: c'est poser une question par une phrase déclarative en s'appuyant seulement sur l'intonation et les gestes.

Cette fonction de l'oral est appelée aussi " libre expression" elle renvoie à des situations qui ont pour visée de permettre à l'apprenant de s'exprimer non plus en tant qu'apprenant, mais en tant que personne et d'approprier la capacité d'utiliser la langue étrangère (le français dans ce cas) par la parole.

L'enseignement d'une langue étrangère en milieu universitaire implique l'obligation de multiplier les contenus du discours en classe, selon quatre objets: la langue, la culture, la communication et l'éducation générale. On envisage, pour chaque type de contenu, des objectifs pédagogiques. Pour le contenu linguistique, il s'agit d'amener les apprenants à communiquer entre eux par l'intermédiaire de la langue et de la culture étrangères. Pour le contenu culturel, il est question de les rendre capables de communiquer convenablement avec les personnes de cette culture(C2) parlant la langue étrangère. Pour le contenu communicatif, on tend à donner aux apprenants la possibilité de mettre les connaissances théoriques linguistiques et culturelles le plus tôt possible en pratique dans un contexte interactif. Pour le contenu éducatif, on met l'accent sur la capacité de généraliser à partir de l'expérience particulière vécue en classe, et de l'appliquer à des contacts analogues avec des interlocuteurs parlant d'autres langues soit L1 ou d'autres.

II-3-1-a Les types de contenu à acquérir:

Selon les objectifs assignés, on peut envisager, pour l'acquisition d'une compétence d'expression orale, les contenus suivants:

1) Le contenu linguistique: qui doit dépasser l'apprentissage des structures morphosyntaxiques de la langue cible vers les éléments fonctionnels et interactifs de la communication. De nos jours, on insiste sur l'importance d'accorder une prise en charge très large de l'interaction naturelle et authentique, c'est-à-dire:

2) Le contenu culturel: Selon Stern: *«L'information culturelle est souvent apporté comme un produit de consommation, plaquée de façon touristique ou anecdotique, souvent stéréotypée, sur un contenu grammatical ou littéraire. On s'efforce actuellement de développer une conscience interculturelle en partant des perceptions des apprenants et en encourageant une réflexion sur leur propre culture»*¹.

Les nouvelles recherches vont jusqu'au l'établissement d'un large schéma d'analyse auquel les enseignants peuvent faire recours pour enrichir les perceptions de la culture en question, Kramsch(1983) tente d'appliquer les théories cognitivistes de Kelly à l'entraînement systématique de la compréhension interculturelle.

3) Le contenu communicatif: à la lumière de la nouvelle tendance, on enseigne parallèlement les formes et leur usage communicatif dès les tout premiers stades de l'apprentissage. Le contenu communicatif est reconnu comme faisant partie intégrante du discours en classe de langue. On est amené à mettre les connaissances théoriques linguistiques et culturelles le plus tôt possible en pratique, dans un contexte interactif. Le discours en classe de langue devient naturel et prend un aspect sémantique ouvert, créatif, non-ritualisé.

4) Le contenu éducatif: à travers ce contenu, l'apprenant acquiert des connaissances sur le phénomène du langage, l'acquisition des langues et les processus de communication en général. Cette dimension du discours, permet à l'apprenant de développer des aptitudes qu'il peut transférer à d'autres apprentissages, ou à l'interaction avec d'autres personnes.

Chaque type de contenu fait appel à une approche qui lui convient, au-delà de telle ou telle "méthode" pédagogique de nature prescriptive, le contenu linguistique et culturel fait l'objet d'un apprentissage théorique et pratique dans une approche analytique ou formelle. Cependant, le contenu communicatif requiert une approche non-analytique et globale, centrée non sur la forme mais sur le message à communiquer, dans des situations aussi authentiques que possible. S'agissant du contenu éducatif, il est recommandé que le développement éducatif de l'apprenant fait appel à une approche qui met en jeu des processus de réflexion et de conscientisation, c'est celle comparative.

¹ Stern cité par Claire Kramsch: Interaction et discours dans la classe de langue, collection LAL, Edition: Hatier Crédif, France, Mars 1986, page 48.

L'ensemble de ces approches fait partie de nombreuses possibilités pédagogiques suggérées pour l'enseignement des langues dans une perspective communicative. Stern les voit cristalliser autour de deux tendances:

-selon la première, le programme est formé d'éléments notionnels, fonctionnels et discursifs, il est sélectionné d'après un diagnostic des besoins langagiers des apprenants.

-selon la deuxième tendance, on part du point de vue, que dans toute communication interpersonnelle, le message est plus important que sa forme, l'authenticité de l'expérience communicative est plus importante que la grammaticalité de son expression, ce que explique l'attention portée par quelques approches dites "naturelles" sur le langage authentique utilisé à des fins communicatives et la contribution aussi à l'élaboration de matériaux pour déscolariser le discours scolaire. Les deux tendances sont esquissées dans le tableau suivant:

Tendance analytique (à prédominance linguistique)	Tendance non-analytique (à prédominance psychologique et pédagogique)
-basée sur les travaux en sociolinguistique et en sémantique	-basée sur des considérations globales, intégrées, naturaliste, expérientielle, participatoire.
-a donné naissance à: a) L'analyse des besoins langagiers. b) Un nouveau cursus: syllabus notionnel-fonctionnel, enseignement des langues à usage spécialisé, autres syllabus communicatifs.	-a donné naissance à: a)Expérimentation avec un enseignement des langues déscolarisé. b) Simulations authentiques en classe de langues. c) Centration sur le message, non plus sur le code linguistique. d) Perspective humaniste sur les relations en classe de langue.
-Input linguistique contrôlé.	-Input linguistique moins contrôlé.
-Théorie cognitive généralement.	-Mise d'accent sur les techniques de la communication et sur les occasions d'acquisition plutôt que l'apprentissage. -Autonomie de l'apprentissage, d'où approche à la fois cognitive et non –cognitive.
-Motivation de l'apprenant par une prise en considération de ses besoins langagiers.	-Motivation de l'apprenant par contacts avec natifs et participation à des communications authentiques.

Tableau(5) des: "Tendances envisagées dans l'enseignement des langues"¹

Notre recherche, portant sur la reproduction des enregistrements AV et tendant l'acquisition d'une compétence d'expression orale en FLE, s'inscrit donc dans une tendance non-analytique. En effet, on propose des enregistrements AV représentant des situations de communication authentiques pour des français natifs, la stratégie appliquée répond à toute caractéristique citée par Stern (1981), dans une tendance non-analytique. Ce que nous amène à formuler, pour la compétence visée, des objectifs cognitifs et d'autres affectifs, s'inspirant des travaux de Bloom pour le premier type, et de ceux de Krathwohl pour le deuxième. En effet, l'apprenant d'une langue étrangère, tout au long son cursus d'apprentissage, doit:

- Acquérir une compétence qui vise l'aspect linguistique(les acquis en vocabulaire, syntaxe), socioculturel, discursif et stratégique de l'usage de la langue, ainsi les objectifs

¹Stern cité par Claire Kramsch: Interaction et discours dans la classe de langue. Edition: Hatier, Crédif, France, mars 1986. page: 53.

pédagogiques seront ceux assignés pour l'acquisition des compétences au niveau de programme linguistique et communicatif.

- Connaître les règles cognitives de la langue c'est ainsi s'approprier des différentes connaissances relatives au programme culturel, quelque soit leur domaine(histoire, science naturelle, médecine,...), qui servent l'apprenant une banque d'informations, parce que pour prendre la parole, il faut tout d'abord avoir quoi dire. Puisqu'il s'agit des faits culturels, on peut fixer des objectifs explicites.
- S'approprier des différentes habiletés et habitudes permettant de constituer ses stratégies d'apprentissage pour réaliser la compétence visée et comprendre les attitudes et les valeurs liées à L2 et à C2 (un aspect affectif): c'est un objectif implicite, présent dans l'acquisition de tous les programmes à apprendre(linguistique, culturel, de communication et surtout celui d'éducation générale qui assure le transfert à d'autres situations).
- Transférer ou avoir la capacité de transférer et de généraliser l'expérience de l'acquisition et de la connaissance d'une langue à une connaissance et compréhension interlinguales et interculturelles, c'est ainsi réinvestir les acquis à d'autres situations et d'autres contextes. C'est par conséquent l'objectif ultime d'un apprentissage d'une langue étrangère qui permet à l'apprenant de s'engager dans la communauté discursive d'une langue, sans envisager de manques parasitant la conversation.

Ces compétences sont visées, dans l'acquisition de la production orale tant qu'à la compréhension.

II-3-1-b La gestualité: relations (verbal-gestuel), en production orale:

Nous ne pouvons nulle part, comme c'est déjà indiqué, nier la réalité que la gestualité fait une partie intégrante de la communication orale. Même dans les situations les plus artificielles, elle continue à s'exercer, le cas de parler au téléphone. Selon René Charles et Christine Willame: *«Des travaux récents ont montré que dans un message oral, les mots comptent pour 7%, l'intonation pour 38% et la gestuelle pour 55%; Certains gestes ont un rôle d'information. D'autres ponctuent la parole»*¹

Mais la question qui se pose est: la gestualité complète-t-elle ce qui est dit par le verbal ou a-t-elle un fonctionnement autonome?

¹René Charles et Christine Willame: La communication orale. Edition : Nathan, France, 1997, page: 10.

Selon les deux chercheurs René Charles et Christine Williams: «*Les gestes peuvent à la fois servir l'orateur quand ils assurent la communication et le desservir quand ils le trahissent. Avoir conscience de sa gestuelle en favorise la maîtrise*»¹.

Les gestes ou les mouvements du corps peuvent accomplir plusieurs fonctions, en s'exprimant. Selon le rapport entre le verbal et le gestuel, on peut distinguer deux types ceux qui accompagnent le verbal tel que les gestes de mains qui interviennent en parallèle avec le discours, d'une manière fréquente et ponctuelle. Et ceux qui apparaissent soit en synchronie, soit par anticipation, entre ces deux constituants de l'échange oral on envisage quelques rapports possibles: la redondance, la substitution et la contradiction. L'expressivité de l'énonciation tient à l'hétérogénéité des composantes et au jeu de significations entre elles.

L'analyse des différentes interactions orales montrent, selon Kendon que: «*La gestualité est structurée selon un ordre hiérarchique, les modèles de gestes qui accompagnent le flux de parole sont organisés en unités et suivent le découpage du discours. Il existe un lien direct entre la dimension de chaque unité du message et l'amplitude de son équivalent gestuel*»².

L'apprenant d'une langue étrangère doit être au courant de la diversité de la gestualité de la langue cible, pour pouvoir ponctuer sa production orale, en acquisition d'une compétence d'expression orale, par des gestes d'accompagnement ou de préparation qui peuvent à leur tour donner sens à ses paroles et accomplir plusieurs fonctions, on cite à titre d'exemple: ceux qui traduisent les émotions, expriment les états intérieurs, transmettent un message, appuient le discours en répétant l'information.

II.3.2 La compétence de compréhension orale en FLE:

C'est une compétence qui vise à faire acquérir, progressivement, à l'apprenant:

- Tout d'abord, des stratégies d'écoute.
- Ensuite, celles de la compréhension des énoncés à l'oral.

¹René Charles et Christine Williams. Ibid, page12.

²Kendon.A.: Some relationships between body mention and speech in studies in Dyadic communication. .Edition: Pop, 1952, page: 90.

Comprendre n'est pas une simple activité de réception : la compréhension de l'oral suppose la connaissance du système phonétique, la valeur fonctionnelle et sémantique des structures linguistiques.

Loin d'être un simple acte passif, la compréhension de l'oral est une activité qui demande de multiples investissements cognitifs, parmi lesquels le décodage de sons, l'identification des mots, la recherche de sens ou encore plus de l'intention et la vérification des hypothèses. L'écoute implique l'apprenant d'entendre, de détecter, de sélectionner, d'identifier et de reconnaître. Ces actions qui se déroulent simultanément, ce qui exige une adaptabilité souvent difficile à acquérir une compétence en langue étrangère.

Comprendre signifie accéder au sens fondamental du document lu ou écouté, de nombreuses recherches ont démontré que la compréhension orale est le noyau de la communication quotidienne, et une des voies importantes pour l'acquisition des langues.

Depuis une vingtaine d'années, on a commencé à accorder une grande importance à la compréhension orale : Comment faire pour mieux acquérir cette habileté aux apprenants ? Et par quel moyen ?

Pour définir la compréhension orale, nous référons au « dictionnaire de didactique des langues » qui la définit comme une « opération mentale, résultat du décodage d'un message qui permet à un auditeur de saisir la signification que recouvrent des signifiants sonores. Elle est le résultat d'une « opération de réception mentale ». Nous pouvons observer que cette habileté occupe une place prédominante dans les manuels de FLE qui offrent un grand éventail d'activités".

En reformulant, ou en reproduisant, il nous parvient de détecter des cas d'incompréhensions, des cas d'apprenants qui ajoutent des informations, d'autres qui omettent des informations, cela est du, dans la plupart des cas, au type de comportement d'écoute, René Charles et Christine Williame présentent au tableau suivant un modèle de ces différents types:

	Le sourd	Le distrait	Le bébé	Le conformiste	L'auditeur habituel	L'auditeur attentif	L'auditeur sélectif
Le bruit							
L'information connue							
L'information nouvelle							
	Rien ne passe	Le bruit de fond parvient à le détourner du message	Tout passe au même niveau	Il n'écoute que la partie connue du message	Il écoute tout en partie	Il écoute le message dans son entier.	Il n'écoute que la partie nouvelle du message

Tableau(6) "Comportements d'écoute" ¹

L'éducation de l'écoute s'impose l'une des préoccupations de l'enseignant du FLE, surtout celui qui applique une stratégie de reproduction des EAV pour l'acquisition d'une compétence d'expression orale parce que reprendre ce qui est déjà dit dans une situation de communication implique obligatoirement une bonne écoute, on propose à propos les habitudes suivantes: avoir tout son temps pour bien enregistrer et penser à ce qui est dit, ne jamais faire des commentaires avant de terminer l'écoute, déterminer les mots-clés et les idées importantes du discours écouté, éviter d'être distrait car cela perturbe l'écoute, être atteint par les idées neuves et différentes, anticiper sur ce qui peut venir et enfin rester attentif au sens donné par la voix, les gestes et les mimiques. Dans ce sens, on propose aussi de suivre les récentes stratégies de compréhension orale issues des nouvelles recherches, en didactique.

¹ René Charles et Christine Williame: La communication orale. Edition Nathan, France, 1997, page: 19.

II.3.2-a- Les stratégies de compréhension orale :

Parmi les stratégies de compréhension orale les plus fréquemment citées, on retrouve les suivantes :

II.3.2.a.1 Anticiper :

Afin de faciliter l'accès au sens, il est nécessaire de baliser des pistes pour l'apprenant et ceci en introduisant des activités d'anticipation avant l'écoute qui permettra à l'élève d'élaborer des paliers de sens.

L'anticipation est une étape qui prépare à la compréhension et prédire le contenu d'un document ou le déroulement d'une histoire.

L'apprenant se base à la fois sur des indices fournis par le document sonore et sur ses propres expériences en ce qu'il connaît déjà sur le sujet, puis il va vérifier ses hypothèses au cours de l'écoute.

Selon Y. Cossu : « *le but de l'anticipation est de stimuler la curiosité de l'élève, encourager à faire part des connaissances ou expériences sur le sujet, réactiver ou introduire le vocabulaire qui aidera à la compréhension, mettre en attente* ». ¹

De ce qui précède, nous pensons que l'anticipation joue un rôle prépondérant dans la construction du sens, pour émettre des hypothèses qui vont être infirmées ou confirmées après l'écoute ou la lecture du texte.

Il est ainsi nécessaire d'anticiper et prédire la situation et permettre aux apprenants d'activer les représentations mentales adaptées.

II.3.2.a.2 Tolérer un certain degré d'ambiguïté :

Il faut faire accepter aux apprenants qu'ils n'ont généralement pas besoin de comprendre chaque mot lu ou entendu. L'important est que le degré de compréhension soit suffisant pour répondre au but que l'on a, en lisant ou en écoutant le passage. Il est aussi utile, lorsqu'on ne comprend pas quelque chose, de poursuivre sa lecture ou son écoute pour vérifier si le contexte apporte des éclaircissements.

II.3.2.a.3 L'intention de communication :

1- Cossu, U : Fayel. J. J. l'enseignement de l'anglais : préparation aux cappes, Nathan, Paris, 1998, P82.

Habituer l'apprenant à concentrer son attention sur certains éléments, en fonction du but de sa lecture ou de l'écoute.

II.3.3 Le stock de l'information et processus de mémorisation :

Le stockage de l'information renvoie à notre capacité de mémoriser ce qui est considéré comme fondamental dans le processus d'apprentissage d'une langue étrangère. Ce dernier passe par plusieurs étapes : « encodage, stockage, rappel et reconnaissance, sont intimement liés au processus de l'apprentissage (prise d'information, traitement, et production) ». ¹

De son côté, Guimbretière Distingue trois types de mémoire : « La mémoire immédiate, la mémoire à court terme, la mémoire à long terme ». ²

Quand on écoute un enregistrement audiovisuel l'information à mémoriser passe par trois étapes, la première est celle de la "Mémoire immédiate" où il y a fixation de l'information sélectionnée pour rétention par le processus d'enregistrement. Cette mémoire comporte une capacité limitée de stockage « durée d'une minute, capacité de 7 à 8 items ». ³ Pour cela l'information sera transférée à un stockage plus permanent, en dont l'absence de répétition volontaire, met l'information en risque de perte.

Ce stockage le plus permanent s'établit au niveau de la "Mémoire à court terme" qui correspond à la rétention temporaire de l'information en cours de traitement. Sa fonction est de permettre un stockage temporel.

Cependant, la capacité d'emmagasinage de l'information se fait dans une troisième étape, au niveau de la "Mémoire à long terme", qui a le pouvoir d'assurer une mémorisation durable de tout évoqué traité par un acte intellectuel.

1-H. TROCM-FABRE : J'apprends donc je suis. Editions d'organisation, P43.

2- Guimbretière. E: Phonétique et enseignement de l'oral. Editions: Didier /Hatier. France1994. p 54.

3- Guimbretière Elisabeth: Ibid, p 55.

II-3.4. L'évaluation:

Evaluer est un acte indispensable pour tout apprentissage, pour vérifier le degré d'efficacité et de performance, par conséquent il doit être omniprésent tout au long le processus d'apprentissage. A cet effet, on peut dire que:

" Évaluer c'est identifier, déterminer et définir les lacunes des apprenants pour y remédier. C'est aussi déceler leurs capacités pour les développer et les améliorer"

Le terme évaluation recouvre toutes les méthodes connues pour se renseigner sur ce que les apprenants apprennent et sur l'efficacité de l'enseignement qu'ils reçoivent. La plus grande partie de l'évaluation faite en classe pourrait être de nature subjective, dans la mesure où l'enseignant observe fréquemment le comportement ou le rendement des apprenants et en fait une évaluation informelle.

L'évaluation nécessite une planification et une structure spécifique parce que c'est un processus systématique au cours duquel les enseignants et les apprenants se penchent sur leurs réalisations respectives et sur la possibilité d'effectuer des modifications pour s'améliorer.

Puisqu' elle s'en charge de la continuité du rendement de l'apprenant, elle devrait être en synchronie avec le processus d'enseignement et d'apprentissage. Selon Perrenoud: *«L'évaluation est plus déterminante que les programmes dans la démarche d'un enseignement. On ne peut évaluer que ce qu'on a grosso modo enseigné, sans quoi c'est l'échec assuré.»*¹ Dans toute situation d'apprentissage, les apprenants réussissent, continuent ou éprouvent des difficultés. Ils ont besoin d'être réorientés ou aidés.

La mise en œuvre d'une didactique de l'oral cohérente suppose que sur l'ensemble d'une année universitaire ou d'un cycle, soient pratiquées des situations d'oral variées qui permettent aux apprenants d'exploiter les différentes dimensions des activités orales. Parmi ces dimensions, il existe celle évaluative. Sachant que la démarche pédagogique du projet, selon Freinet se déroule en deux phases : conception et réalisation. Cette dimension intervient dans les deux:

En conception, on propose une évaluation diagnostique et en réalisation une évaluation formative aussi on conclut par une évaluation certificative.

¹Perrenoud philippe: construire des competences dès l'ecole, Edition: USF, France, 2000, page:101.

Quand l'apprenant aborde un nouvel apprentissage, il possède déjà des prés requis (une vision du monde, des connaissances intellectuelles, et un ensemble de savoirs et de savoir-faire) que l'enseignant doit faire émerger par une évaluation diagnostique pour en servir dans la suite du projet : *« l'évaluation diagnostique est un processus de mesure, de jugement puis de décision, les résultats obtenus doivent permettre au professeur d'opérer les régulations adéquates relatives au plan de formation initialement prévu »*¹.

L'évaluation diagnostique sert surtout à vérifier des symptômes de difficultés de différents types. Selon Bloom elle *« Permet de découvrir les forces et les faiblesses des élèves soit avant l'entrée dans une unité d'apprentissage, soit pendant son déroulement. Elle entraîne des décisions de soutien, de remédiation, pour certains ou des décisions d'adaptation de l'enseignement aux caractéristiques des élèves. »*²

En effet, l'enseignant peut déterminer le niveau des apprenants et les savoir faire sur lesquels il s'appuie pour l'acquisition d'une compétence. Cela s'établit par un prétest, qui met l'apprenant en face d'une situation problème que l'enseignant déclenche pour mobiliser les acquis de ses apprenants et provoquer un conflit cognitif.

Puisqu'il vise l'acquisition des compétences à l'oral l'enseignant est amené à créer des supports oraux pour déclencher des situations problèmes, il peut profiter des différents genres (débat, interview, ou autre) pour établir une évaluation diagnostique.

Le deuxième type est celui d'évaluation formative qui intervient au fur et à mesure que le processus d'apprentissage se déroule. Elle permet de comparer les performances de l'apprenant aux objectifs assignés à l'apprentissage et d'apporter des régulations si cela s'avère nécessaire.

Cette évaluation est conçue en fonction des objectifs du programme, ou du cours. De même que ces objectifs peuvent concerner un apprenant ou tout un groupe. Il est nécessaire d'avoir des objectifs clairement définis et énoncés pour juger l'ampleur du progrès. Selon Tagliante Christine: *« L'évaluation formative retenue ne peut se définir sans y associer la notion d'objectif d'apprentissage. Les deux notions sont totalement liées. Aucun processus d'évaluation n'a de sens indépendamment des objectifs*

1- Commission nationale des programmes « Document d'accompagnement du programme », Avril 2005, page 03.

2Bloom .B: Caractéristiques individuelles et apprentissage scolaire, Education. Ed: LABOR , 2000, page135.

d'apprentissage visés réciproquement, un objectif n'existe véritablement que s'il inclut, dans sa description même, ses modes d'évaluation.»¹

L'enseignant peut faire appel à une évaluation formative donc, à tout moment de l'apprentissage, pour faciliter la gestion du projet et l'adéquation entre les visées et les stratégies utilisées, donc toute erreur commise est considérée comme indice de l'état d'apprentissage qui permet de déterminer les difficultés que l'apprenant éprouve et aider à construire une stratégie plus adéquate.

L'enseignant peut, au fur et à mesure, régler tout ce qu'il ne va pas: les gestes, l'intonation la redondance,... dans le cadre d'une remédiation. On propose aussi: des interactions apprenant- enseignant qui donnent occasion à l'enseignant de mesurer la performance des différentes composantes d'une compétence de communication orale, et aussi tout aspect de langage verbal, para verbal et même non verbal.

Nous pouvons, à ce niveau, proposer encore en évaluation formative des travaux de reproduction, en petits groupes, où l'interaction entre apprenants pourra susciter une progression même pour les apprenants les plus inhibés.

L'enseignant n'est pas le seul responsable de cette évaluation et de la remédiation accompagnante. Nous pouvons envisager une auto-évaluation par l'apprenant ou encore une co-évaluation, au moyen des grilles d'évaluation et d'observation comme celles proposées pour toute activité de production écrite ou orale, ou encore pour toute une séquence qui mettent à disposition des critères d'évaluation.

Les deux approches, par compétences ou actionnelle insistent sur l'importance de placer l'apprenant au cœur de son apprentissage, de le rendre acteur de son processus d'apprentissage. Dans ce cas, l'autoévaluation devient un facteur de motivation et de prise de conscience qui aide les apprenants à connaître leurs points faibles et à mieux gérer ainsi leur apprentissage parce que l'autoévaluation les amène à réfléchir sur ce qu'ils ont appris, à chercher les moyens d'améliorer leur apprentissage et à planifier ce qui leur permette de progresser en tant qu'apprenants et d'atteindre leurs objectifs.

Marie-José Barbot dicte que: *«L'autoévaluation scolaire est l'opération mentale par laquelle l'apprenant qui doit résoudre un problème d'apprentissage mesure ses*

¹Tagliante Christine: L'évaluation. Ed: CLE international. Paris: 1991, P11.

propres capacités et les efforts à accomplir pour vérifier s'il est à même de franchir les obstacles qu'il va rencontrer pour obtenir les résultats espérés.»¹

Donc, une prise en charge personnelle de l'apprenant ne peut être effectuée qu'en une démarche réciproque par un regard porté sur lui-même sous l'efficiency de l'autoévaluation.

Toute compétence à réaliser est exprimée par une performance qui satisfait à des critères bien définis. Sachant que critérer une compétence c'est la spécifier afin d'établir en termes d'indicateurs observables les éléments significatifs d'une bonne réussite, savoir critérer s'avère très importante dans la mesure où cela facilite d'une part l'observation et l'analyse des processus de l'apprentissage oral ou écrit, et d'autre part la construction de l'épreuve terminale qui est appelée aussi « évaluation certificative ».

Il est plus difficile d'évaluer une compétence de communication qu'une connaissance linguistique, car on est en face de productions écrites ou orales qui mêlent, au même temps, des savoir faire fonctionnels et des éléments pragmatiques constitutifs de la communication.

Toute évaluation suppose une mise en relation d'un référent et d'élément, issus d'un observable –un référé- pour produire l'information éclairante sur l'observable, De Kettele met l'accent sur l'idée que l'évaluation consiste d'abord à juger , en comparant à une référence, pour mettre ce jugement au service d'une décision, dans ses paroles: *«L'évaluation est un processus qui consiste à recueillir un ensemble d'informations pertinentes, valides et fiables, en examinant le degrés d'adéquation entre cet ensemble d'information et un ensemble de critères choisis adéquatement en vue de fonder la prise de décision.»²*

¹Marie-José Barbot : l'auto-apprentissage, Collection: Didactique des Langues Etrangères Edition CLE international, Belgique, 2001, page 61.

²De Kettele J.M : L'évaluation des acquis scolaires: quoi? Pourquoi? Revue Tunisienne des sciences de l'éducation, Tunisie, 1996, P17

Pour évaluer l'oral, il y a des éléments faciles et d'autres difficiles à faire, selon le tableau suivant proposé par Lizanne Lafontaine:

Eléments faciles à évaluer:	Eléments difficiles à évaluer:
Qualité de la langue orale.	Qualité de la langue.
Eléments prosodiques et non-verbal	Eléments prosodiques.
Contenu et idées.	Contenu et idées.
Oral global, car aide à l'apprentissage.	Totalité des critères.
Travail de préparation facilitant l'évaluation.	Interaction dans le groupe.
	Activité en elle-même(discussion et cercle de lecture).
	Mémorisation du texte.
	Objectivité et porter un jugement.

Tableau(7) "Degrés de difficulté des éléments à évaluer, à l'oral"¹

Les critères d'évaluation sont nombreux, on peut les classer selon trois catégories: Linguistique, discursive et communicative.

Pour la compétence linguistique: On peut évaluer la voix (diction et éléments prosodiques) et langue (morphosyntaxe et lexique).

Pour la compétence discursive: On peut évaluer l'organisation du discours, la délimitation du sujet, fil directeur, pertinence et crédibilité.

Pour la compétence communicative: On peut évaluer le registre de langue, l'interaction (contact avec l'auditoire, prise en compte de l'auditoire, motivation personnelle) et le non-verbal (attitudes, gestes et comportement).

¹LafontaineLizanne: 2001Site: www.lizannenelafontaine.com

CHAPITRE II: La reproduction médiatisée et la compétence d' E.O à réaliser

En 2001 Lafontaine a identifié les critères à évaluer dans le tableau suivant:

Compétence linguistique	Compétence discursive	Compétence communicative
Eléments prosodiques (Intonation, débit, volume, prononciation). Articulation. Diction. Richesse du vocabulaire. Syntaxe. Capacité de l'apprenant à réfléchir sur son langage.	Contenu. Progression de la prise de parole. Opinion. Structure (Introduction, développement, conclusion). Cohérence des informations. Support visuel. Durée (intégrée au contenu). Capacité de l'élève à ne pas se servir de son texte.	Qualité de la langue. Non-verbal. Ecoute. Respect. Capacité de l'apprenant à susciter l'intérêt de l'auditoire. Capacité de l'apprenant à regarder l'auditoire et à en tenir en compte.

Tableau(8) "Les composantes d'une compétence communicative à évaluer"¹

II.4. Les documents Audio-visuels: un outil d'acquisition:

II.4.1. l'emploi et l'efficacité:

Les documents audio-visuels jouent un rôle important dans l'acquisition d'une langue étrangère. On a employé depuis longtemps des auxiliaires visuels comme : les tableaux muraux, les illustrations, les gravures, les photographies, les albums, les cartes, les tableaux de langage. Les moyens audio-visuels les plus utilisés en classe de langue actuellement sont : le tableau, le projecteur d'images, le vidéo-projecteur, le rétroprojecteur, le lecteur CD, la radio, le magnétoscope, la vidéocassette, le film animé, le film sonore, la télévision et pas en dernier lieu l'ordinateur qui se caractérise par une complexité extraordinaire.

Pour pouvoir obtenir de bons résultats, le professeur ne doit pas ignorer l'aspect technique et l'aspect méthodologique. Le premier se réfère au maniement de ces instruments tandis que le deuxième vise le profit qui en résulte.

¹LafontaineLizanne: 2001Site: www.lizannenelafontaine.com

Il est à signaler que les moyens audio-visuels ne peuvent et ne doivent pas se substituer à l'enseignant de langue. Ils ne sont que des instruments, des auxiliaires qui aident à augmenter la motivation, le plaisir de lire, de parler, de découvrir une langue étrangère. Ces moyens présentent un grand avantage pour les apprenants, ils mettent à leur disposition un support visuel et auditif qui assure une bonne compréhension de la langue. Les apprenants ont la possibilité, grâce aux documents authentiques de ne pas perdre le contact avec la langue courante vive qui se change, se développe sans cesse.

En utilisant les moyens audio-visuels, l'enseignant devient un vrai animateur, car il dirige, suggère, propose, incite la curiosité des apprenants, par des sujets très divers et variés. Le cours de langue sera plus entraînant, plus agréable, plus naturel et plus efficace.

Parmi les premiers moyens qui étaient utilisés dans les méthodes audio-orale et audiovisuelle on cite à titre exemple le Magnétophone qui a été actuellement remplacé par le lecteur CD et le dictaphone plus pratiques à utiliser, ils constituent des auxiliaires didactiques qui permettent de faire écouter et comprendre la prononciation des natifs et d'enregistrer les reproductions des apprenants durant les pauses prévues après chaque intervention. C'est aussi l'occasion de faire écouter des documents authentiques qui présentent de vrais « segments » de culture et civilisation de la langue française. L'enseignant peut utiliser, au même temps, les deux fonctionnalités : l'écoute et l'enregistrement, pour ce travail, un laboratoire de langue nous semble le plus approprié.

Que ce soit à l'aide d'un tableau ou un cahier de notes, il est souhaitable de prévoir des pauses pour la transcription, de structurer les cahiers de notes, de regarder et de faire attention à la fidélité de ce que les apprenants prennent comme notes.

Puisque recopier n'est pas apprendre, l'enseignant doit revenir sur ce qui a été noté, par des activités de systématisation, de fixation et de reproduction.

Le début des moyens audiovisuels était avec le tableau de feutre (utilisé surtout dans les méthodes audio-orale et audiovisuelle) qui permet de faire adhérer sur une surface de feutre des figurines découpées dans un carton floqué, étant d'un grand secours dans la classe de langue. Il fournit l'occasion à l'enseignant de présenter d'une manière vivante une situation dont il peut assembler et modifier à volonté les aspects et les contenus. Entre la figuration, le geste et la parole se nouent des rapports et des

associations subtiles. Avec un nombre limité de pièces, on peut composer une grande variété de tableaux, ayant une grande valeur évocatrice. La mobilité de l'ensemble visuel, les possibilités de transformation que le tableau de feutre offre, permettent d'introduire dans la leçon de langue des exercices d'une grande souplesse d'emploi.

Pour assurer la compréhension, l'enseignant pouvait demander à l'apprenant de manipuler lui-même les figurines d'après ses propres indications. C'est une méthode participative qui favorise l'assimilation des connaissances et crée la motivation. La minutie avec laquelle le scénario et la mise en scène ont été préparés; la rigueur et le dynamisme, dont le meneur de jeu fait preuve, donnent l'efficacité de ce moyen pédagogique.

Ils ont fait appel aussi aux diapositives, dans les méthodes audio-orale et audiovisuelle, qui sont des photos en couleurs que l'on projette devant les apprenants. Puisque l'image ne bouge pas, l'enseignant a le temps d'accompagner la présentation de l'explication du lexique ou des mécanismes grammaticaux respectifs. L'application de ce moyen implique plusieurs étapes qui sont: La conversation introductive, la description des images du récit faite par l'enseignant et la description des images de mémoire faite par les apprenants.

Un autre outil employé c'est le film fixe qui présente une suite d'images groupées autour d'un thème. Ces images peuvent concentrer l'attention des apprenants sur un paysage, un geste ou le comportement d'un personnage.

Le film sonore, la télévision, le caméscope et l'appareil photo numérique sont également utilisés actuellement dans les méthodes fondées sur les approches: communicative et actionnelle. Le premier a une grande importance car il favorise l'activité indépendante des apprenants. Le film est l'auxiliaire audio-visuel le plus attractif et le plus suggestif que l'on puisse concevoir pour la classe de langue car c'est un document authentique riche en éléments sur la culture et la civilisation de la langue enseignée. Après la projection, il est souhaitable d'organiser des discussions sur le sujet de celui-ci: les réactions des personnages, leur conduite, la manière de vivre telle situation ou de se comporter.

Il est à remarquer que les didacticiens, pour assurer l'efficacité des moyens audiovisuels, ont cherché dès le début de créer, juste après l'écoute, des activités cognitives de fixation en commençant par les plus simples jusqu'au arriver à proposer la

reproduction: des activités qui servent, dans leur totalité, la communication et l'acquisition des deux compétences de compréhension et de production orales, et ne plus se contenter sur la simple activité d'écouter pour apprendre une langue et pouvoir réinvestir les structures de la langue cible présentes dans le document AV.

La télévision a son rôle important pour toute la société. En général, elle est un moyen d'éducation. La jeunesse veut y trouver une modalité de résoudre les problèmes les plus divers qui préoccupent l'homme contemporain. Pour pouvoir comprendre un reportage, une émission, le déroulement d'un concours ou une chanson française, par exemple, l'apprenant doit avoir une culture solide et vaste dans la langue cible.

Le film documentaire, le film artistique, le film pédagogique sont des moyens audiovisuels assez fréquents en classe de langue. Le caméscope et l'appareil photo numérique pourraient permettre de faire produire et reproduire par les apprenants des documents vidéo qu'ils ont déjà vu et écouté, selon un projet commun défini en classe: le travail de reproduction peut être établi au niveau de la langue ou les différents aspects de la langue (un point de langue ou un rituel par exemple).

L'ordinateur se prête à des activités multiples et il est de plus en plus utilisé pour faciliter l'apprentissage d'une langue étrangère. La présence de l'ordinateur ouvre des perspectives extraordinaires à l'enseignant de langue : les apprenants découvrent un autre univers, un autre monde, inconnu et qui offre beaucoup de satisfactions. Grâce à l'ordinateur, ils ont la possibilité de s'autoévaluer et de se corriger plus rapidement. On peut stocker des jeux didactiques, très utiles dans l'apprentissage, enregistrer des chansons ou des interactions. Les activités didactiques qui pourraient être réalisées à l'aide de l'ordinateur sont très diverses : rédaction des lettres de correspondance ou des courriels, des articles de journal, des récits, ou tout simplement l'apprenant: peut être amené à faire des recherches sur Internet. En sachant qu'utiliser Internet en cours de langue peut être très enrichissant pour l'enseignant si nous pensons aux nombreux documents authentiques disponibles (des documents texte, sonores ou vidéo),il serait d'ailleurs difficile, pour les enseignants qui ne sont pas des natifs de la langue enseignée, d'en disposer autrement. Leur exploitation est analogue à celle de tout autre support pédagogique authentique. L'abondance des ressources permet d'actualiser souvent ces supports en cours, permettant ainsi une approche culturelle contenant des informations actuelles. Il existe actuellement, des blogs, des forums et sites

pédagogiques d'entraide professionnelle et d'échange de ressources extrêmement nombreux et riches en propositions didactiques.

Utiliser des documents audiovisuels authentiques en cours de langue c'est accéder à de nouvelles connaissances et informations sur le monde en dehors du cadre normal, c'est aussi découvrir un autre pays à travers son patrimoine, ses richesses culturelles en passant par la pratique de la langue.

Langue et culture sont fondamentalement liées et c'est pourquoi aller à la découverte des sites et des documents autre que scolaire aidera apprenants et enseignants à combattre les préjugés et les stéréotypes et permettra à la langue de retrouver sa qualité de support culturel. Utiliser la langue étrangère dans d'autres circonstances aidera l'apprenant encore à prendre conscience de ce qui doit être l'objectif principal de son apprentissage : la communication réelle et non pas l'obtention d'une bonne note à un test d'évaluation ou la réussite à un examen quelconque.

L'approche actionnelle est présente dans ces activités de « navigation » sur Internet car les apprenants exécutent des tâches en employant la langue qui devient un instrument pour parvenir à des fins bien précis. L'enseignant ne devrait pas perdre de vue la possibilité de développer chez les apprenants, par ce moyen, les compétences de communication interculturelle.

Tous ces moyens techniques audio-visuels peuvent apporter leur contribution à la réalisation du but primordial de l'enseignement des langues : faire parler librement et comprendre parfaitement. Parce qu'ils permettent de construire un "contexte opératif" par la mise à plat de la culture et du tissu linguistique de l'interaction sociale dans une situation donnée, ce "tissu" qui est à l'oral d'ordre de l'implicite et donné une fois pour toutes.

Un autre défi est celui de la conscience d'une supériorité, qui reste un postulat ou une "éthique" de la hiérarchie en classe entre enseignant et apprenants, et qui peut fonder, par exemple, "la méritocratie" et empêche l'adulte de construire sa parole d'adulte. Les moyens AV puissent éviter ce sclérose de la communication en classe, tout en prenant de différentes situations et faisant passer l'attention et le travail du discours tenu à l'énonciation elle-même, c'est-à-dire s'intéresser à tout ce qui touche la "structure sociale" de l'énonciation, en prenant en compte les différences des locuteurs et l'interaction possible entre elles. C'est à partir de situations variées et multiples dans

lesquelles une parole multiforme circulera que l'on pourra engager des apprenants dans un processus d'évolution linguistique. C'est peut être en travaillant l'aspect occasionnel de l'énonciation, en s'appuyant sur la fragilité et la mobilité des paroles que l'on arrivera à donner une cohérence au discours, à atteindre une évolution linguistique et établir une interaction sociale que vivra l'apprenant, un jour, dans la vie quotidienne. Le meilleur moyen pour offrir le plus fréquent possible ces situations variées c'est bien: Le document audiovisuel, surtout en appliquant une stratégie de "reproduction" créant une interaction sociale entre locuteurs, comme le souligne Bakhtine: *«La langue constitue un processus d'évolution ininterrompue qui se réalise à travers l'interaction sociale des locuteurs.»*¹

Et il ajoute: *«La structure de l'énonciation est une structure purement sociale. L'énonciation comme telle, ne devient effective qu'entre locuteurs.»*²

II.4.2 Le choix des documents et les stratégies d'emploi:

L'importance de l'emploi des documents AV est issue de la nécessité d'établir sur l'oral un travail rigoureux et systématique prenant comme objet d'étude les interactions langagières de la vie quotidienne.

Nous devons varier les objets langagiers selon les typologies de l'oral:

- suivant les contextes institutionnels textuels et leur genre: Le médiatique (jeux, débat, interview, journal télévisé), l'entreprise (entretien d'embauche, réunion d'équipe),...etc.

-et suivant les attitudes relationnelles et les stratégies discursives: conversation, négociation, dispute, dialogue coopératif, etc.

Nous pourrions étudier l'oral, en situation réelle ou de simulation, ou à partir d'un recueil de données déjà fournies par la radio ou la télévision ou un autre enregistrement); les tâches sont diverses et passionnantes, elles renouvellent le travail sur l'oral et elles poursuivent l'ouverture de la classe sur la vie quotidienne.

Pour accomplir ces tâches, il faut appuyer sur trois atouts solides:

¹Bakhtine: Le Marxisme et la philosophie du langage, Les éditions de Minuit, 1977. P124

²Bakhtine Ibid p141.

-un outil technique et méthodique: Les nouvelles technologies de l'audiovisuel et de la vidéo- scopie.

-un outil pratique et méthodologique: Les stratégies du module d'apprentissage didactique.

-un outil épistémologique et théorique: L'approche communicationnelle en philosophie de l'éducation qui nous permet de consulter dans un dialogue interdisciplinaire les explorations scientifiques sur l'oral.

Pour établir un milieu interactif, on peut utiliser des enregistrements audio-visuels, au service de l'enseignement des langues qui sont longtemps restés au stade de « réalité virtuelle », avant de devenir aujourd'hui une réalité, face aux évolutions technologiques et à la baisse de la prise consécutive à la concurrence du marché de l'information. Mais la question qui se pose est la suivante:

Quel meilleur choix d'un document audio-visuel ?

Selon Débyser dans l'introduction du livre (Guide pédagogique pour le professeur de Français langue étrangère): « les progrès technologiques ont contribué puissamment au renouveau pédagogique, les professeurs ont vu apparaître des moyens techniques, disque, film fixe et animé, radio, télévision, magnétophone laboratoire de langue, toute une gamme de moyens audio-visuels qui les ont aidés à moderniser leur enseignement. Il convient de rappeler que la seule apparition de ces moyens n'a pas résolu tous les problèmes, comme l'imagine souvent le public trompé par la réclame et l'attrait du miracle. Il n'existe pas de mécanique ni de recette magique qui permette sans peine une langue étrangère en quelques semaines ».¹

Il est donc important, avant de bénéficier les enregistrements audio-visuels, que les exercices soient absolument intéressants et solides, et les stratégies doivent être bien établies.

Pour l'utilisation la plus efficace des moyens technologiques, il faut que l'enseignant ait une bonne compréhension de leur potentiel ainsi que de leurs limitations.

Débyser met également l'accent sur l'importance de la reproduction des documents proposés, qui est selon elle :

1- Débyser : F. Introduction, Guide pédagogique pour le professeur de Français langue étrangère. Edité par A. Reboulet, Hachette, Paris, France, 1984, Page: 7.

*« La reproduction, à des fins d'apprentissage, des situations dans lesquelles se trouvera réellement le sujet à l'issue de ses études, situations dans lesquelles il devra utiliser la compétence et les savoir faire qu'il cherche à acquérir. Tout apprentissage qui n'utilise pas la simulation reste théorique ou, en tout cas, décroché du réel. En fin seule, la simulation fait apparaître, par l'expérience, au sujet ses besoins, ses lacunes et ses progrès, et par là motivera chez lui la quête d'information indispensable, l'auto-disciplinaire nécessaire à des pratiques d'entraînement et à l'acquisition ou au perfectionnement des habilités ou des savoir faire nécessaires pour de meilleures performances ».*¹

Donc, il est devenu clair qu'il existe un grand nombre de moyens médiatiques actuels qui peuvent aider l'enseignant dans différents buts; ce qui est important n'est pas de déterminer quel moyen est le meilleur, mais plutôt de donner seulement une brève vue d'ensemble. L'idéal serait une variété de différentes méthodes, puisque chaque moyen auxiliaire a ses propres avantages.

La question majeure qui se pose est: Quelle meilleure stratégie d'emploi de ces moyens ou plus précisément des documents audiovisuels? Pour mieux concevoir, nous exposons en ce qui suit les huit étapes (inspirées des travaux des didacticiens Bruckby et Berivick, 1992)² comme cadre dans lequel les apprenants et les enseignants pouvant développer des stratégies efficaces pour atteindre les objectifs de l'enseignant et des apprenants, en employant les moyens audiovisuels.

- **Définition des objectifs pédagogiques appropriés** : il s'agit de définir les objectifs à court et à long terme assignés par l'emploi des documents AV.

- **Rencontrer et comprendre la langue** : les apprenants rencontre une langue nouvelle, sous forme orale. Ils doivent connaître les mots, ne pas les confondre avec d'autres similaires, et les comprendre dans leur contexte sémantique. Quand les apprenants pourront comprendre le langage aisément et avec confiance, ils seront prêts à passer aux

1- Débyser : La mort du manuel et le déclin de l'illusion méthodologique. Le français dans le monde, N°: 100 , CLE international, France, Paris, 1973, page: 64 .

2Bruckby et Berivick(1992).

étapes suivantes. Débyser affirme: «*La compréhension orale est très importante et aide beaucoup à l'acquisition d'une langue étrangère*». ¹

-Imitation : Après avoir entendu plusieurs fois des mots nouveaux, les apprenants les prononcent pour la première fois. Pour ne pas trop recourir à la mémoire ils imitent immédiatement et aussi bien que possible un modèle.

Il est essentiel que les apprenants travaillent le langage avec réflexion et compréhension de chaque étape. La recherche et l'expérience indique que sans compréhension de chaque étape de processus, l'apprentissage d'une langue est moins efficace, et la motivation de l'apprenant est réduite.

- Reproduction : Les apprenants visent le passage des mots de la mémoire à court terme à la mémoire à long terme. Ils répètent (sans modèle immédiat) un mot ou une expression qu'ils ont déjà entendus et imités plusieurs fois. Le décalage entre l'énoncé modèle et la reproduction de l'apprenant augmente petit à petit. En reproduisant le langage fréquemment, avec compréhension, et avec une variété de stimuli, les apprenants arrivent à l'employer activement et avec confiance.

- Comprendre les structures de la langue : A cette étape, les apprenants seront prêts à examiner attentivement les phrases qu'ils auront rencontrées, imitées et reproduites. Ils pourront identifier et exprimer à leur façon les principes, les structures et les règles qui sont à la base de ces phrases, et ils les appliquent à l'oral et à l'écrit.

- Manipulation : Les apprenants commencent à faire de nouvelles combinaisons de langage familier dans des situations bien structurées. Ils combinent des points de grammaire nouveaux avec un vocabulaire familier et vice versa. Cette étape importante mérite qu'on lui consacre une bonne partie du temps disponible, car elle permet à l'apprenant de s'approprier des différentes structures de la langue et de leur emploi correct, dans les contextes semblables, en s'inspirant des situations produites par des natifs à des fins pédagogiques.

- Production et création: Sachant manipuler le langage familier, les apprenants adaptent ce qu'ils ont appris pour créer des énoncés nouveaux qui expriment leurs propres idées et opinions.

1- Débyser : F: Introduction, Guide pédagogique pour le professeur de Français langue étrangère. Edité par A. Reboulet, Hachette, Paris, France , 1984, P 5.

Il s'ensuit qu'un tel usage personnalisé du langage devrait maintenant être possible dans des situations non structurées. Telle que des conversations normales, des jeux de rôle et des lettres. On ne met plus l'accent sur le langage utilisé ; on s'intéresse plutôt aux idées exprimées.

- **Contrôle et évaluation** :A fin que le processus d'apprentissage soit efficace, il faut établir un contrôle continu. Cela permet aux apprenants d'évaluer leur accès par rapport à leurs objectifs, et devrait constituer une expérience positive. Ces contrôles sont guidés par leur enseignant ou par les moyens AV.

Il est évident qu'il est impossible pour l'enseignant de satisfaire tous les besoins et de répondre aux préférences d'apprentissage de chaque apprenant. Les enregistrements audio-visuels peuvent sans doute contribuer à rendre possible cette impossibilité. Il est certain que chaque enseignant désire donner son attention particulière à chaque apprenant, mais il est aussi évident que l'idéal d'atteindre un apprentissage personnalisé (un enseignant par apprenant) ne peut être réalisé que d'après la technologie des EAV qui nous fournit le meilleur.

Les enregistrements, rendent possible de donner l'attention personnalisée, comme option aux apprenants en général. Un exemple clair de ceci est que: les systèmes de gestion d'apprentissage, d'aujourd'hui, utilisent des pré-évaluations, pour déterminer le niveau de compréhension de chaque apprenant, du groupe, concerné par l'acquisition de la compétence de la compréhension orale.

Dans cette situation d'Enseignement/Apprentissage le matériel employé est assemblé pour s'assurer que chaque apprenant obtient les mêmes moyens pour atteindre le même but que les autres apprenants.

Cependant, avec les mêmes enregistrements audio-visuels, il est possible que certains apprenants plus performants puissent compléter le programme dans un temps plus court que d'autres. Dans un environnement d'apprentissage formel cela ne veut pas dire que cet apprenant finira son diplôme plus vite, mais qu'il finira plus tôt que ce qu'il doit apprendre. Coste (1972) s'est interrogé également sur ce sujet et met l'accent sur l'efficacité du choix (contenu et stratégies) des enregistrements audio-visuels, il affirme:

« ... au vu des performances des élèves, on se demande si vraiment il ne serait pas possible d'obtenir mieux en tant au moins d'heure de classe ». ¹

Puisque l'apprenant a besoins de deux approches parallèles, l'une de soutien et l'autre de liberté, les enregistrements audio-visuels l'aident à être à l'aise avec l'apprentissage. Ces deux approches demandent un solide accompagnement pédagogique permettant à l'apprenant d'avancer seul, à son rythme, mais en réduisant les possibilités d'échec.

Richterich affirme (1994): *«Pour que l'enseignant et l'apprenant puissent se rencontrer dans le but d'enseigner/apprendre une langue, l'institution doit établir un programme dont la fonction: Prévoir / choisir, décrire / expliquer, proposer / imposer les contenus et les modalités de réalisation des actions d'enregistrement qui sont censées provoquer celles d'apprentissage ».* ²

L'apprentissage d'une langue facilité par les médias n'accorde pas seulement plus de valeur à l'apprenant, mais aussi à la totalité du processus de l'apprentissage en permettant à l'enseignant d'avoir plus de temps libre, plus de moyens, de stratégies bien établies et des documents bien illustrés pour bien préparer une classe plus réussie.

Il est bien clair que les chercheurs s'entendent pour dire que les enregistrements audio-visuels ne remplaceront jamais l'enseignant, mais qu'ils peuvent, sans aucun doute, améliorer le processus de l'enseignement du FLE. Leur emploi répétitif et stratégique est ainsi échangé pour bien exploiter le temps d'une façon plus créative et par conséquent, améliorer l'expérience de l'apprenant. Le but dans la classe de langue pourrait bien se transformer en un but qui n'est plus seulement l'excellence grammaticale ou le vocabulaire, mais qui se concertera plutôt sur la compétence de la compréhension et la production orales et elle servira, en effet, la communication.

L'oral s'objective, peut se fixer grâce à la magnétoscopie et à la vidéoscopie qui offrent, par ce retour sur les séquences orales, une possibilité méta langagière, méta communicationnelle et métacognitive.

Grace aux EAV l'enseignant de langue peut fournir son trésor inépuisable de séquences conversationnelles, et par conséquent, constituer un corpus où il y est

1- Coste, D: le renouvellement méthodologique dans l'enseignement du Français langue étrangère. Paris, France : CLE International. 1994. P 19.

2- Richterich, R: vingt ans dans l'évolution de la didactique de langues. Edition Didier. 1994. p:19

représenté copieusement et diversement les genres médiatiques comme l'interview, les débats avec les dispositifs énonciatifs souvent très astucieux, les journaux télévisés, les dialogues filmiques à un objectif didactique qui sont un révélateur de bien des aspects de stratégies discursives qui permettront à leur tour à l'enseignant de puiser dans les banques de données pour choisir son corpus.

Dans la pratique interlocutive pédagogique, la vidéo pourrait bien jouer un rôle incomparable en faveur de la formation de la personne selon Marie-Louise Martinez: "Sur le plan affectif et interlocutif, on souligne combien cette réflexion sur une séquence interlocutive contribue à la prise de conscience relationnelle de "soi" (pronom réfléchi) avec les autres"¹ et c'est le linguiste Benveniste qui a eu le mérite de montrer que la subjectivité était produite par l'exercice même du langage: "C'est dans et par le langage que l'homme se constitue comme sujet"²

II-5 Savoir gérer une situation de reproduction:

En situation d'enseignement/apprentissage, l'enseignant de la langue étrangère qui fait appel à une stratégie de reproduction, anime régulièrement ses classes dans le but de conduire les apprenants à s'exprimer avec le moins d'entraves possibles, par le biais d'exercices et de situations simulées. Il ne s'agit pas seulement de parler, mais d'impliquer tout son être, quelque soit la pensée, les sentiments et le corps.

La reproduction des situations, dans lesquelles on propose un travail de groupe ou individuel, donne à chacun l'occasion de parvenir à porter un regard nouveau sur lui et les autres. La visée expressive, en tant que source de changement de soi, ou de libération de soi est importante dans la mesure où elle permet de mettre à plat les connaissances, les performances, avec plus de certitude et d'assurance qu'une situation réelle, dans la vie quotidienne où il y a le risque de ne jamais vivre, auparavant des situations semblables ou encore le risque de l'insécurité linguistique. En cas de reproduction, l'apprenant n'a qu'à revivre des situations qu'il vient d'écouter et de regarder au laboratoire de langue, avec toute attention à tout aspect de la langue orale: verbal, para verbal et non-verbal, en s'intéressant à toute dimension socio-cognitivo-psycho-culturelle.

¹Marie-Louise Martinez: Recherches n°22, Parler, 1995, page33.

²Emile Benveniste: De la subjectivité dans le langage, dans: Problèmes de linguistique Générale, Tome 1, Gallimard, 1966; p59

Ces conditions sont nécessaires pour atteindre la confiance dans l'animateur de la situation d'enseignement/apprentissage, dans le groupe, dans soi même. Un autre critère s'avère nécessaire pour la prise de conscience par chacun de son appartenance dans ce qu'il accomplit comme tâche, c'est bien qu'il ne sera ni jugé, ni évalué, ni plongé dans un climat de compétition.

Dans ce sens, il est important d'instaurer un climat d'égalité de traitement, à travers divers types d'exercices qui proposent des jeux sur des rythmes, des associations verbales, des sons, qui induisent facilement en erreur, chacun étant ainsi susceptible de se tromper souvent à tour de rôle. Il n'y en a pas qui savent et d'autres qui ignorent; l'esprit est au jeu, non à essayer d'être le meilleur.

Les apprenants peuvent jouer divers personnages, d'éprouver et exprimer divers sentiments, dans de courts laps de temps. Dans des situations courantes de la vie, les participants parlent le plus spontanément possible, dans les attitudes qui sont celles de tous les jours. Or, reproduire nos gestes et nos paroles même les plus banals ne s'avère pas aussi aisé qu'on pourrait l'imaginer, surtout dans une langue étrangère qui a ses spécificités sociocognitives et socioculturelles, ce que impose une phase de préparation de tout type: cognitive, éducation des gestes pour exprimer le sens souhaité, convenir le non-verbal avec les paroles...etc

L'observation est une aide précieuse dès qu'il est demandé d'entrer dans la peau d'un personnage; cela suppose, en effet, d'en imaginer toutes les facettes, aussi bien physiques que sociales et psychologiques. Si l'on a l'habitude d'observer très attentivement les interlocuteurs dans un enregistrement AV, il est plus facile de les imiter, plus même, de les vivre. Le jeu se complique s'il faut rester le même personnage tout au long d'une interview, on peut, par exemple, jouer plusieurs personnages c'est-à-dire faire plusieurs reproductions pour la même interview, parce que cela nous permet d'apprendre à cerner ce qui fait une personne, ce qui nous fait nous-même.

Une telle activité va ainsi à la découverte des natifs de la langue étrangère visée (langue et culture) par l'expression des sentiments, d'attitudes les plus courants, qui habitent chacun. Cette découverte de l'autre, doit favoriser une communication authentique qui laisse émerger tous les aspects de la personne.

Conclusion:

La diversification introduite dans la didactique des langues par l'approche dite "communicative" et ses prolongements celle "par compétences" et "actionnelle" impose une conception de discours beaucoup plus large qu'un ensemble d'exercices purement structuraux, à tout niveau: verbale et non-verbale, linguistique, fonctionnelle, socioculturelle et stratégique.

A la lumière des différentes nouvelles perceptions didactiques, nous nous sommes interrogés sur : « Quel oral faut-il enseigner aux apprenants de FLE ? »

Dans une étude théorique aussi fine que possible, nous sommes arrivés à dire que les savoirs linguistiques et cognitifs sur la langue ne représentent qu'un substitut à sa maîtrise pratique, nous sommes amenés à développer une conscience interculturelle, de mettre au point des stratégies pour l'interaction d'attitudes et de valeurs culturelles, et de développer chez les apprenants une compétence de " communication en situation".

Nous avons mis l'accent sur l'importance des deux processus: la compréhension orale et l'évaluation qui sont en rapport étroit avec l'acquisition de l'expression orale.

-D'abord, pour le premier processus: « la compréhension orale » est important dans la mesure où l'écoute stratégique et la mémorisation méthodique permettent de revivre les mêmes situations dans la vie quotidienne et d'acquérir, par conséquent, une compétence d'expression orale.

-Ensuite, pour le deuxième processus: « l'évaluation » est encore important dans la mesure où il s'agit d'un processus qui intervient tout au long des modules d'apprentissage pour évaluer la stratégie appliquée et le degré d'acquisition de la compétence visée, et pouvoir ainsi remédier aux fautes et rattraper les manques.

La dernière partie est consacrée aux moyens audiovisuels et le choix des documents à reproduire. Il s'avère, ainsi, nécessaire de les choisir selon une dimension sociocognitive et socioculturelle. Dans ce sens, ils doivent être naturels: "authentiques" ou semi-authentiques suscités, dans tous les cas, de la réalité quotidienne de la langue. Notons que ce choix ne suffit pas pour qu'une acquisition d'une compétence d'expression orale se réalise, il n'existe pas une recette magique, il est indispensable de faire un deuxième choix stratégique d'une démarche qui assure le rendement et atteint le but au niveau des deux compétences pour pouvoir intervenir, oralement en FLE, sans éprouver de gêne à tout niveau.



CHAPITRE III

Recueil de corpus et procédure expérimentale

Chapitre-III-:Recueil de corpus et procédure expérimentale**Introduction:**

L'enseignement de FLE, en Algérie, est censé avoir un double objectif:

-Le premier est l'apprentissage de la langue française, vecteur de communication. Nous ne pouvons, nulle part, nier sa présence dans la vie quotidienne: langage de réunions, films, internet...

-Le deuxième est la possession d'un moyen pour accéder à un nouveau savoir surtout à l'université où la plupart des filières sont enseignées, en français.

Pour atteindre ces deux objectifs: l'apprentissage d'une langue de communication et de culture, nous nous sommes interrogés dans ce qui suit sur l'une des stratégies que nous estimons indispensable pour l'acquisition des conduites langagières orales en FLE. C'est: la stratégie de: ***"la reproduction médiatisée des enregistrements audiovisuels pour l'acquisition de la compétence d'expression orale, en F.L.E"***.

Elle est importante dans la mesure où elle permet aux apprenants de se socialiser, et de s'inscrire acteurs efficaces dans la communauté discursive parlant Français, tout en évitant toute distorsion, rupture ou dysfonctionnement de leurs discours oraux, ce qui semble s'expliquer moins par des manques linguistiques que par des difficultés qu'ils éprouvent pour mieux gérer les mots et les procédés de structuration implicite et explicite de l'oral. Selon M.Rispail: *«Ce qu'on demande à un apprenant c'est non seulement d'acquérir de nouveaux outils linguistiques en FLE, mais aussi d'entrer dans de nouvelles communautés, au sein desquelles ces outils fonctionnent»*¹.

Notre tentative s'annonce pratique et s'active dans la construction des instruments d'acquisition de la compétence visée (l'expression orale), à partir des choix théoriques, issus des explorations scientifiques interdisciplinaires sur l'oral, des outils stratégiques et affectifs relatifs à la "reproduction médiatisée", et des activités dont le choix se fait suivant une démarche en projet, selon ce que la langue orale engendre comme formes d'un outil d'échange verbal réel.

Pour mieux concevoir nos investigations, nous devons approcher notre étude de recherche par les méthodes qui varieront en fonction des objectifs assignés.

¹MarielleRispail, L'oral dans la classe, Harmattan, 2005, page32.

Dans cette optique, les méthodes qui s'imposent comme étant les plus efficaces et qui servent le type de notre sujet en question, seront:

-La méthode descriptive: du moment où nous allons décrire la démarche proposée à suivre dans une séquence d'apprentissage, en vue de réaliser l'acquisition d'une compétence de production orale. Cette démarche est inspirée de multitudes de méthodes et d'approches exposées dans la partie théorique. Les pratiques sont effectuées, selon une stratégie de reproduction.

Du moment aussi où nous allons décrire les critères de choix d'un groupe d'apprenants que nous allons faire agir, dans notre expérimentation, pour comparer leurs résultats avec ceux d'un groupe témoin, ce que nous permet de vérifier le degré d'efficacité de la stratégie visée.

-La méthode expérimentale: La confirmation de l'évidence ou non de l'efficacité de cette stratégie doit être précédée d'une vérification et celle-ci ne peut être véhiculée que dans une expérimentation mise en forme, tout au long de la recherche. Notre enquête passe par trois étapes pour qu'elle soit la plus rigoureuse possible: Le pré-test, le test, et le post-test. Nous estimons aussi faire appel à:

-La méthode analytique: pour analyser les interactions langagières dans les différentes reproductions des apprenants ou celles présentes dans les E.A.V proposés à reproduire. En effet, nous établirons une analyse sociolinguistique, pour identifier le degré d'intervention des structures sociales et culturelles dans une situation de communication en vue de prouver la nécessité d'enseigner la langue dans sa dimension socioculturelle.

La démarche préconisée pour mener notre investigation va être exposée dans ce présent chapitre, pour aider les apprenants à:

-améliorer leur oral; réduire les difficultés qu'ils rencontrent, en s'adressant à quelqu'un et pouvoir ainsi véhiculer un message sans éprouver de gêne.

-répondre à leur besoins réels en langue (travailler la spontanéité, améliorer le débit, l'intonation,...)

Pour atteindre ce but, nous proposons les EAV comme des outils d'apprentissage et source de développement par le fait même qu'ils intègrent des conceptions particulières de l'objet, des marches à suivre ou des démarches didactiques à susciter chez les enseignants.

III-1 Le pré-test:

Nous proposons, dans une première étape de notre expérimentation, le pré-test des connaissances et de degré de perfection en expression orale des apprenants, par le biais de:

- L'observation de divers groupes–classes, au sein du département de Français.
- L'analyse des interventions orales enregistrées, pour avoir une idée aussi fine que possible sur le niveau des apprenants concernés en E.O, et préciser leur pré-requis avant d'entamer la deuxième étape de l'expérimentation: le test.
- L'entretien avec des enseignants qui assurent de différents modules, au sein du même département. Parmi lesquels, il y a des enseignants de l'oral, qui peuvent, en tant que praticiens nous renseigner, non seulement, sur la réalité des aspects et des manques relatifs à l'apprentissage de la compétence de l'E.O de leurs apprenants, mais encore plus, sur les démarches suivies, effectivement, les carences envisagées au niveau des programmes proposés et les difficultés entravant le parcours.

L'entretien nous permet de dévoiler la réalité des aspects qui nous y échappent et de ressentir la souffrance des praticiens, qui était pour nous une préoccupation encourageant la mise en place de ce travail de recherche.

Le questionnaire destiné aux apprenants dans le but de leur proposer quelques visions didactiques et pensées stratégiques indispensables pour la reproduction.

III-1-a Le questionnaire:

Les questions posées visent, dans leur totalité, à recueillir des informations concernant les pratiques langagières proposées dans une classe de langue, en expression orale. Les réponses apportées nous aident à détecter les manques envisagés et pouvoir les rattraper.

Les questions visent, en réalité, à éclaircir aux apprenants les choix principaux qui leur sont offerts pour réaliser l'acquisition des conduites langagières orales, en faisant appel à une stratégie de reproduction médiatisée.

Par les interrogations de notre questionnaire, nous sensibilisons les apprenants à l'importance de faire appel à la stratégie visée car elle permet la construction d'une organisation modélisée des connaissances, et elle permet l'acquisition de la langue orale dans son emploi réel, par le fait qu'elle est médiatisée par des pratiques qui considèrent

l'oral comme la combinaison de différentes manifestations verbales, non-verbales et para-verbales selon ses dimensions diverses socio-psycho-culturelles.

Long(1980) cité par Claire Kramsch(1986) distingue dans les méthodes d'analyse basées sur l'observation deux catégories:«*les analyses d'interactions et les observations ethno-méthodologiques*»¹.

Dans notre questionnaire, nous nous inspirons de la deuxième catégorie qui «*s'efforce d'établir une certaine congruence (convergent validation) entre les perceptions des observateurs et celles des participants, soit par des comptes rendus rétrospectifs, soit par des questionnaires servant de guide à l'observation*»².

Les perceptions, les intentions et les présuppositions des participants sont des aspects de l'enseignement et des variables essentielles, à la compréhension de ce qui s'y passe, elles échappent à l'empiriciste béhavioriste qui se concentre sur ce que l'apprenant fait et à l'exclusion de ce qu'il pense de son apprentissage.

Par le questionnaire suivant, nous voulons assurer une régulation de l'action qui permet à l'apprenant de prendre, dès le début, son rôle de participant actif: il finalise son action, il maintient son orientation intentionnelle, il constitue son unité et il explicite en même temps, les liens d'avant et d'après, de moyen à but et d'effet à cause. Selon Bruner(1987), il s'agit de la "Séquentialisation de l'action" que E. Nonnon l'explique par la nécessité d'accorder à l'apprenant les tâches de: «*scander les acquis et les étapes parcourues, en les mettant en rapport avec le but; établir des relations entre des moments différents à l'intérieur de l'activité en cours, ou l'activité elle-même avec d'autres situations partagées; revenir rétrospectivement sur la séquence d'apprentissage pour l'évaluer et apprendre à contrôler sa propre démarche*»³.

Selon une méthode d'analyse ethno-méthodologique, nous proposons, donc, à l'ensemble des apprenants concernés de répondre aux questions construisant notre **questionnaire n°1 (Voir Annexe)**.

1Long(1980) cité par Claire Kramsch: Interaction et discours dans la classe de langue, Ed: LAL, Paris, 1986, p:46.

2Claire Kramsch : interaction et discours dans la classe de langue, Ed: LAL, Paris, 1986, p:48

3Elisabeth Nonnon: Parler, Recherches n°22,1995, Paris, p138

III-1-b L'analyse des données:

D'après la lecture des réponses recueillies, nous avons pu envisager des ressemblances croissantes entre les différentes copies des étudiants surtout en ce qui concerne:

-La préférence de l'écrit oralisé comme: l'exposé oral d'une recherche déjà rédigée. Ils évitent tout ce qui est spontané. Cela peut être expliqué par le risque de l'insécurité linguistique et du manque envisagé au niveau des aspects non-verbal et para-verbal de leur E.O en Français. Puisqu'il s'agit pour eux d'une langue étrangère dont la dimension socioculturelle demeure imprécise.

-L'image animée les motive beaucoup plus par rapport à l'écrit oralisé ou le document sonore, parce qu'elle leur offre l'occasion de vivre dans un univers pédagogique particulier qui dépasse le rituel quotidien, susceptible d'intéresser tout apprenant.

-Les réponses relatives aux questions n°: 3, 4, 5, 6, 7 et 8 nous amènent, dans leur totalité, à déduire que les apprenants préfèrent s'enfuir vers tout ce qui est écrit. Cela leur offre la possibilité de l'apprentissage, par cœur, de ce qui est proposé comme interactions langagières à reproduire. Ce type d'apprentissage, d'après eux, est susceptible d'assurer plus de succès. En effet, en apprenant par cœur, ils peuvent éviter les ruptures dues à leurs déficiences, quel que soit son type communicatif, linguistique ou propre à l'oral.

Les apprenants sont dans une situation problème, la démonstration ethnométhodologique n'a, évidemment, pas pour but d'accuser ni de culpabiliser le corps administratif scolaire qui n'a pas pu arriver à objectiver l'oral, et lui donner son indépendance par rapport l'écrit. Bien au contraire, elle tend à modifier en donnant accès à certains mécanismes des interactions.

Personne ne peut nier la difficulté de l'oral, il est fluide, omniprésent et polymorphe, selon Cosnier et A. Brossard(1984) c'est l'audiovisuel qui aide à dépasser cette difficulté de perception, ils affirment:«*L'oral déborde largement le verbal, il adhère au corps par le regard, la gestuelle, le silence, le soupir, Il échappe complètement aux limites de sujet, il est éperdu dans l'attraction, la répulsion, la relation. L'oral est fluide, il se déroule dans le temps avec le rythme en partie au contrôle spéculaire. C'est grâce au concours de l'audiovisuel que l'ethnométhodologie, tentera de décrypter la combinaison plurielle des multiples sémiologies de l'oral*»¹.

¹Cosnier et A.Brossard" La communication non verbale" collection" Textes de base en psychologie"1984

-Cependant, parmi les apprenants interrogés, il y a ceux qui se sentent plus motivés dans un document écrit oralisé, pourtant c'est le film qui peut offrir le modèle le plus vif, et l'interaction telle qu'elle se déroule dans la vie quotidienne, dès le moment d'ouverture, au moment de la clôture. Cette contradiction non-attendue peut être expliquée par la complexité de l'interaction langagière à reproduire qui s'opère par la production des systèmes de signes différents:

-Le verbal, mais aussi.

-Le non verbal(Kinésique: micro gestuelle du visage, sourires, regards...)

-La statique morphologique, la proxémique: espace interpersonnel.

-La chromatique: temps des rencontres, rythme,...

-Le paraverbal: intonations, inflexions, altérations du grain de la voix,...

-Aussi, la répétition du document regardé et écouté leur paraît le plus important élément qui pourrait favoriser la compréhension orale.

-La prise de notes, qui est une trace écrite, est ainsi pour eux la meilleure solution pour reproduire un énoncé oralement, le plus parfait possible parce qu'ils essaient, en reproduisant, de répéter machinalement, sans comprendre, et sans volonté d'acquérir les différentes structures pour les utiliser prochainement, ou même les transférer à d'autres situations de communication.

-La plupart des réponses recueillies ne donnent pas assez d'importance aux aspects propres à l'oral. Ce qui nous incite à parcourir le cursus d'apprentissage du FLE ou même de la langue maternelle "l'arabe", en ce qui concerne l'enseignement/apprentissage de l'oral, ainsi, nous avons constaté:

1-Le peu d'importance donné aux compétences à l'oral même avec les dernières applications de l'approche communicative et ses prolongements (l'approche par compétences et l'approche actionnelle).

2-Le nombre de séances consacrées à l'oral est insuffisant: une ou deux séances au maximum dans chaque séquence d'un projet: qui peut durer de trois jusqu'au six semaines.

3-L'oral des apprenants n'est jamais à évaluer, dans un examen officiel ou de passage, c'est-à-dire le manque d'une évaluation certificative qui s'ajoute au manque des grilles

d'évaluation cohérentes et détaillées, même dans le peu d'évaluation formative ou diagnostique établies de temps en temps. Ils se contentent d'évaluer l'oral globalement et juger le niveau: bon, moyen ou faible.

4-Pendant les onze ans d'étude au primaire, au moyen et au lycée, il n'y a pas un programme qui vise l'enseignement des aspects propre à l'oral dans la langue maternelle ou le F.L.E (la gestuelle, la voix, l'ordre propre à l'oral, les phénomènes langagiers propres à l'oral...).

Marie-Louise Martinez(1995) affirme, en décrivant la présence de l'oral dans les institutions scolaires: « *Il est rejeté du côté de la nature, de l'informel, du spontané. Qu'on veuille le refouler, ou au contraire "l'exprimer", c'est toujours la même illusion naturaliste. Par contraste, l'école veut engager dans la culture, à travers la porte étroite de l'écrit, long et minutieux apprentissage dont l'ascèse patiente doit opérer la mise à distance de la sauvagerie de la parole et la domestication des corps* »¹.

Puisque l'oral est lié au corps, par le souffle, par les inflexions de la voix, par les gestes, il touche, il effraie, il fascine, il dérange. Les institutions scolaires se méfient de l'oral et redoutent le retour du refoulé; elles préfèrent l'écrit objectivable, analysable, rigoureux et fidèle, parce qu'il enregistre et témoigne et il laisse une trace enseignable. Les programmes n'accordent qu'une place restreinte et marginale à l'oral, l'asservissant à l'écrit la plupart du temps.

Par ce qui est proposé comme choix à faire dans les autres questions destinées aux apprenants, nous voulons les amener à être des participants actifs durant le processus de leur apprentissage, en donnant l'importance aux éléments qui peuvent favoriser la compréhension et consolider la production, à l'oral, lors l'écoute d'un document audiovisuel à reproduire.

Nous les incitons, aussi, à chercher, eux- même, des solutions aux difficultés qui entravent la compréhension et la reproduction, à déterminer leurs objectifs assignés à la reproduction d'un document AV et d'être aussi au courant des différents critères selon lesquels se fait le choix des documents reproduits pour prendre en considération chaque dimension que véhicule le critère, dans leur production orale.

Le questionnaire nous donne, en fait, l'occasion pour sensibiliser les apprenants à l'importance des différents aspects propres à l'oral et de la diversité dimensionnelle de

¹Marie-Louise Martinez: Parler, Recherches n°22, 1995, page 226.

celui-ci (psycho-socio-cognitivo-culturelle) pour donner sens à nos paroles, dans une construction orale.

En effet, un message réussi à l'oral n'est pas forcément celui qui est riche d'éléments verbaux. Au contraire, une interaction très peu fournie verbalement peut permettre de produire un discours plus efficace fonctionnellement.

III-1-c Les pré-acquis en E.O:

Pour juger l'efficacité et la performance de la stratégie que nous mettrons en application "*La reproduction médiatisée des enregistrements audiovisuels pour l'acquisition de la compétence d'expression orale*", nous vérifierons par, une expérimentation, les améliorations qui peuvent être apportées, au niveau de l'aisance en expression orale des apprenants de notre groupe expérimental, par l'actualisation de cette stratégie.

Les améliorations, effectivement réalisées ne peuvent être mesurées que d'après la comparaison entre les résultats obtenus du **pré test** et ceux du **test**, et entre le niveau de l'aisance réalisée en E.O des apprenants du groupe expérimental et celui du groupe témoin, dans **un post test**.

Alors, nous devons commencer par l'évaluation de l'E.O des apprenants dans un pré test car elle nous permet:

-En premier lieu, de choisir les membres de notre groupe expérimental qui doivent garder les mêmes caractéristiques que ceux du groupe témoin.

-En second, par une comparaison que nous établirons entre les résultats obtenus du (pré test et le test) nous pourrions déterminer le degré d'acquisition réalisée par l'application de la stratégie visée dans le test.

III-1-c-1 Les critères de choix d'un groupe expérimental:

L'évidence des résultats que nous obtiendrons par le test nous incite à garder une égalité et un équilibre de choix entre les deux groupes (expérimental et témoin) à tout niveau.

Pour que notre groupe expérimental soit aussi fiable que possible, nous avons essayé par le biais d'un questionnaire de cerner la totalité des critères qui peuvent influencer directement ou indirectement la compétence de l'expression orale des apprenants et son acquisition.

Le questionnaire distribué à toute la promotion de la première année universitaire de l'université de M'sila porte sur des interrogations permettant de choisir notre groupe expérimental.

-le sexe: Nous estimons qu'il est important de définir le sexe de l'apprenant qui intervient lors du déroulement du test, surtout au niveau para verbal comme l'affirme Pierre Léon: «*Les hommes allongent plus légèrement les syllabes que les femmes*»¹ ce que nous incite à entreprendre chaque cas séparément de l'autre dans une étude

-la filière au lycée: littéraire, scientifique ou langues étrangères.

-le niveau des compétences à l'écrit, dont la note de français au baccalauréat peut nous refléter le niveau de chaque apprenant.

-le cursus d'apprentissage de la langue française pendant les trois cycles précédents (primaire, moyenne et secondaire) était-il normal ou non?

-le contact avec le Français se fait, le plus, dans un milieu familial, un milieu scolaire ou dans un milieu de travail.

-la préférence d'apprendre le français, en tant que langue de communication ou de culture, et en dernier lieu:

-le niveau à l'oral qui ne peut être évalué que d'après une évaluation diagnostique mise en forme, par le biais des grilles d'évaluation établies. Nous supposons que chaque aspect de l'oral est séparé de l'autre, pour que nous puissions déterminer à quel niveau les apprenants rencontrent des difficultés, fréquemment, en s'exprimant oralement.

Nous jugeons le niveau à l'oral: bon, moyen ou insuffisant selon des grilles d'évaluation complétées d'après un test oral, dans lequel nous proposons aux étudiants concernés de parler dans des sujets de libre choix, dans les diverses situations de communication, selon le choix des apprenants (débat, dialogue, interview ou courtes

¹Pierre Léon "phonétisme et prononciations du français" Nathan. France-2001

histoires à raconter) pour assurer leur motivation, et susciter leur intention de s'exprimer oralement.

Ces critères sont pris en considération pour pouvoir, dans ce qui suit, accorder toute amélioration envisagée au niveau de l'E.O des apprenants aux résultats de l'application de la stratégie visée. Nous pouvons, ainsi, juger efficace cette stratégie, le faite d'être habile de doter les apprenants par les outils nécessaires pour perfectionner leur E.O.

Les informations recueillies nous servent à compléter le tableau suivant:

N° d'ordre d'apprenant	Sexe		Filière			Cursus D'apprentissage Normal en français		Le contact avec le français			Préférence d'une langue de		Note de Français au bac	Le niveau à l'oral
	Garçon	Fille	Science naturelle	Lettres	langues	Oui	Non	Milieu familial	Milieu Scolaire	Milieu de travail	Culture	Communication	20	
1														
2														
3														
4														
5														
6														
7														
8														
9														

Tableau n°9: des critères de choix d'un groupe expérimental et un groupetémoin.

III-1-c-2 L'évaluation de l'E.O des apprenants de groupe (témoin, expérimental):

Pour compléter la dernière colonne -le niveau des apprenants à l'oral-nous avons commencé notre expérimentation par un pré test, dans lequel, nous avons proposé aux apprenants de vivre des situations de communication monologiques et d'autres dialogales.

Nous les invitons à s'exprimer oralement, en Français. Nous les filmons pour pouvoir évaluer leurs productions, en prenant en considération tout aspect de l'oral: verbal, non-verbal ou para verbal. Pour compléter cette tâche, nous avons proposé des grilles d'évaluation inspirées des théories exposées dans les deux premiers chapitres.

Pour l'aspect interactionnel: nous avons proposé l'évaluation: de l'interaction verbale, du nombre d'interventions et de la pragmatique.

-L'interaction verbale: La réussite à l'oral est reliée au pouvoir d'établir une interaction verbale, ainsi, le fait d'être capable de participer dans «une communauté discursive», c'est-à-dire dans des manifestations orales où les échanges d'une situation interactionnelle s'inscrivent d'une manière cohérente entre les interlocuteurs.

-Le nombre des interventions: qui peut être rare, les apprenants hésitent d'intervenir pour tel ou tel empêchement. Il peut, aussi, être occasionnel, les apprenants participent, de temps en temps. Le nombre est fréquent, quand les apprenants demandent à chaque fois la prise de parole quelque soit le degré de son efficacité, bon ou mauvais.

-La pragmatique: Puisque la langue orale est un outil de communication en situation, les interventions des apprenants doivent respecter un certain choix de champs lexicaux exploités. Nous avons caractérisé ce choix, selon le degré de sa convenance: Bon, mauvais ou moyen.

En plus l'oral n'est pas seulement le linguistique mais c'est la combinaison du langage verbal, para verbal et non verbal.

-Pour le verbal, nous évaluons le lexique, la syntaxe et un autre outil spécifique à l'oral, les phénomènes langagiers propres à l'oral comme les appuis du discours, les bribes, les reformulations, les différents signes comme «euh»...

-Vis-à-vis l'importance accordée au **para verbal**, dans un discours oral, et le rôle important que joue le débit, l'accentuation et l'intonation, nous avons consacré une colonne de la grille d'évaluation pour ces trois éléments. Nous estimons bon, mauvais ou moyen le niveau d'intervention, selon ce que ces trois aspects du para verbal peuvent convenir et servir le sens de langage verbal de chaque apprenant.

Pour pouvoir élaborer une évaluation fine, proche le plus possible de la réalité, nous avons opté pour l'enregistrement des apprenants mieux que la transcription qui ne nous permet pas de prendre en charge lors d'une évaluation les différents aspects para verbaux et non verbaux du langage oral.

-**Pour le non verbal**, on évaluera la correspondance de la gestuelle et du regard avec le discours oral et la présence des tics qui gênent la compréhension et la réception du discours oral. En effet, plus que les tics sont fréquents plus que les résultats sont mauvais.

Le recours aux enregistrements audio visuels a été fait dans les conditions naturelles de la situation d'enseignement / Apprentissage pour éviter tout gêne, nous avons demandé à un apprenant de filmer ses collègues, au même laboratoire de langue occupé, d'habitude, par ces apprenants.

Vis-à-vis la diversité des activités proposées- tout au long le cursus de l'apprentissage pour actualiser la compétence d'expression orale- due à la diversité des genres oraux, nous sommes amenés à faire le test pour différentes activités: L'exposé oral. Le débat, l'interview,... La diversification des situations de communication est utile aussi, dans la mesure où on ne réussit pas toujours à l'oral, même si on est bon à l'oral. Ainsi, les apprenants peuvent maîtriser un genre plus qu'un autre si bien que nous leur avons laissé la liberté de choix des sujets à traiter.

Selon ces critères pris en charge, la grille d'évaluation serait la suivante:

Numéro d'ordre d'apprenant	Paramètres d'évaluation	L'interactionnel				Le verbal				Le para- verbal			Le non- verbal		
		Intervention				Pragmatique	Syntaxe	Phénomènes langagiers propres à l'oral	La prononciation des phonèmes	Intonation	Débit	Accentuation	gestuelle	Regard	Tics
		Fréquente	Occasionnelle	Occasionnelle	Rare										
01															
02															
03															
04															
05															
06															
07															
08															
09															
10															
11															
12															
13															

Tableau (10) : Grille d'évaluation de l'expression orale des apprenants(en pré test)

Après avoir compléter les grilles d'évaluation pour chaque groupe, nous avons pu recueillir les résultats exposés au tableau récapitulatif suivant:

	Paramètre d'évaluation	Résultats		
		Bon	Moyen	Mauvais
L'interactionnel	Intervention	18%	59,5%	22,5%
	Pragmatique	47%	20,5%	32,5%
Le verbal	Lexique	45%	22,5%	32,5%
	Syntaxe	49,5%	30%	20,5%
	Phénomènes langagiers propres à l'oral	07,5%	38%	54,5%
	La prononciation des phonèmes	49%	13%	38%
Le para- verbal	Intonation	12%	39%	49%
	Débit	27,5%	5,5%	67%
	Accentuation	6,5%	26%	67,5%
Le non- verbal	Gestuelle	11,5%	28,5%	59,5%
	Regard	58%	9,5%	32,5%
	Tics	41%	13,5%	45,5%

Tableau(11) des résultats de l'évaluation de l'oral des apprenants de 1^{ère} année universitaire(en prétest).

Les résultats obtenus d'après le prétest sont affichés aux diagrammes suivants, pour faciliter la lecture et l'analyse:

L'interactionnel

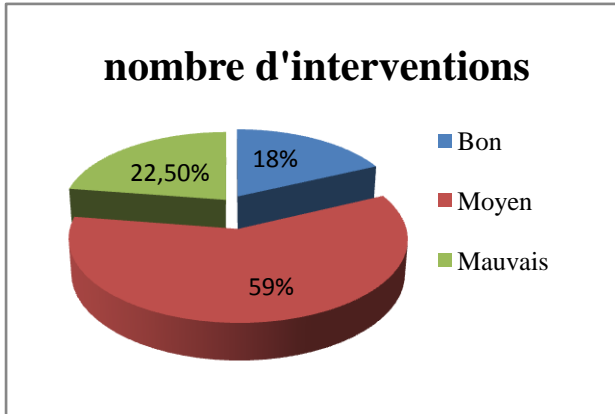


Diagramme1

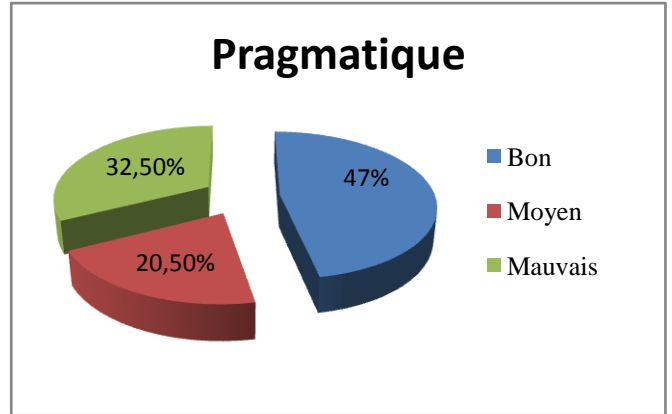


Diagramme2

Le verbal

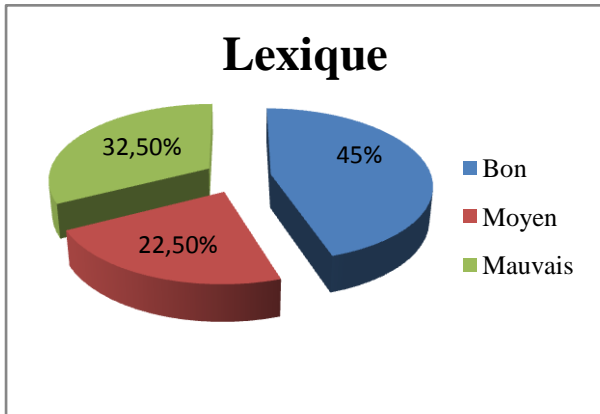


Diagramme3

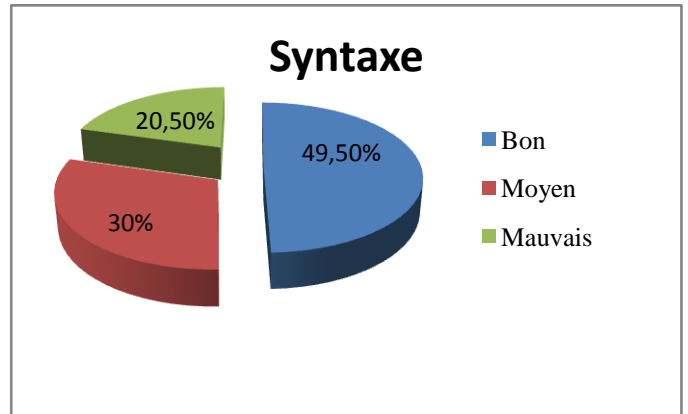


Diagramme4

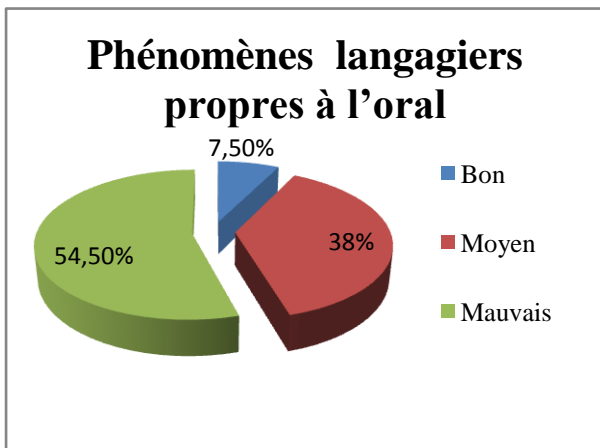


Diagramme5

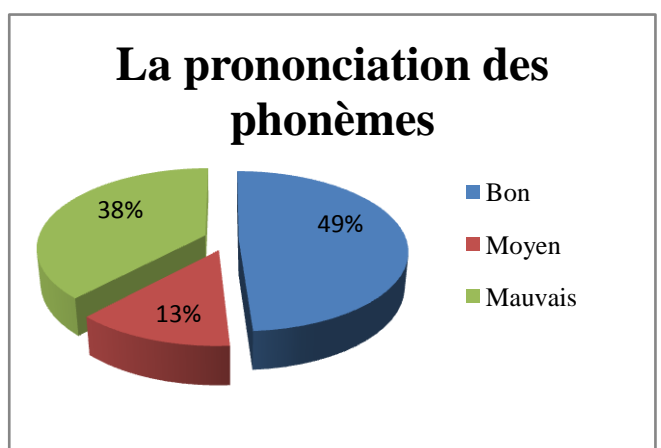


Diagramme6

Le para- verbal

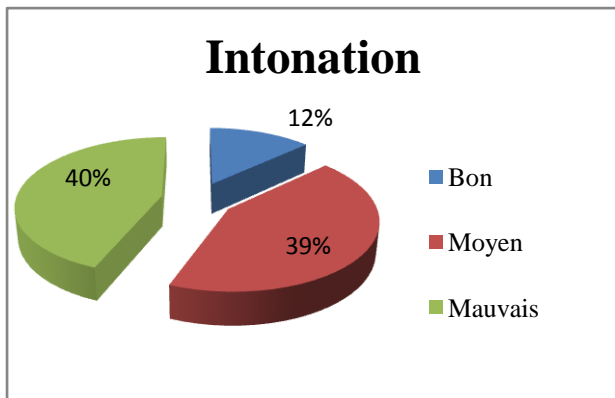


Diagramme7

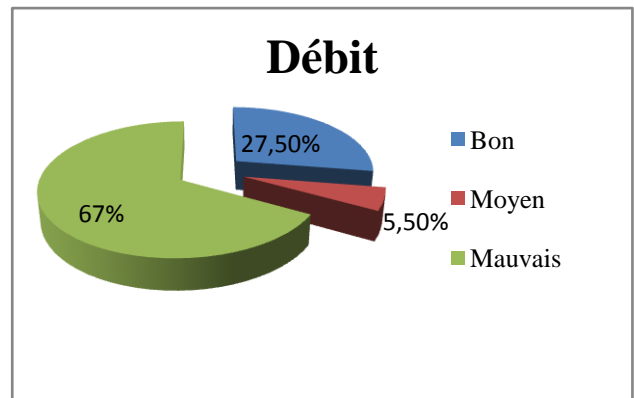


Diagramme8

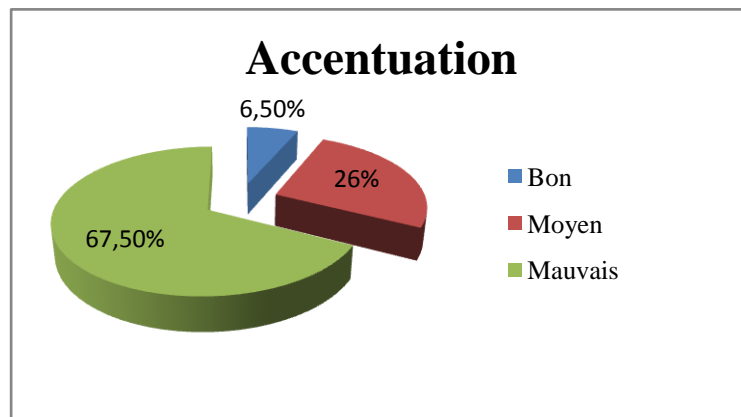


Diagramme9

Le non- verbal

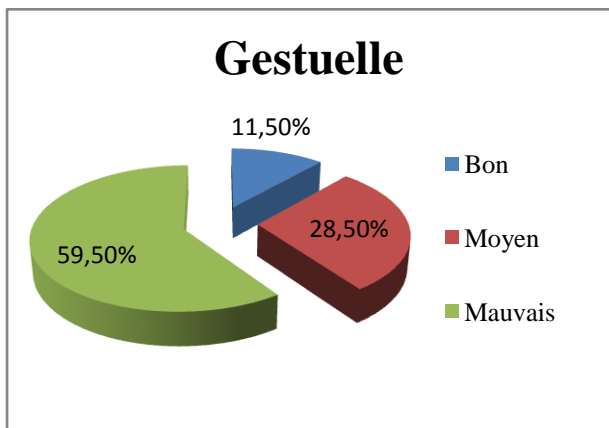


Diagramme10

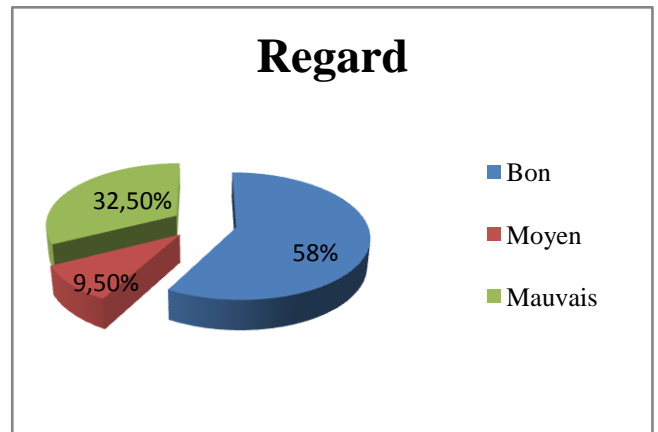


Diagramme11

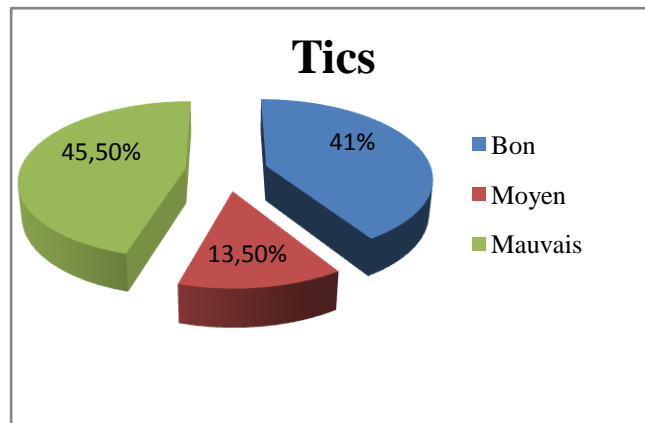


Diagramme12

III-1-c-3La lecture des résultats du prétest:

D'après les résultats du prétest recueillis et exposés au tableau récapitulatif, nous pouvons déduire, concernant les productions orales des apprenants, que:

Pour l'aspect interactionnel de l'oral:

-Le nombre d'interventions des apprenants se diffère d'un cas à l'autre ainsi elles sont de 18 % fréquentes, elles sont de 59,5% occasionnelles, et les autres (22,5 %) prennent, rarement, la parole.

-La pragmatique dans le discours oral des apprenants (selon les situations de communication proposées dans le test) est de (47%) bonne, de (20,5%) moyenne et de (32,5 %) mauvaise. Dans la plupart des cas les apprenants respectent les principes d'une communication en situation.

Pour l'aspect verbal de l'oral:

-Les acquis linguistiques (le lexique) des apprenants qui s'expriment en reproduisant sont acceptables pour une large part. Ainsi les résultats pour - (45%) sont bons, (22,5%) sont moyens et (32,5 %) des résultats sont mauvais.

- Les apprenants respectent, le plus, les règles d'une syntaxe de l'écrit. Ils ne profitent plus des potentialités offertes par l'oral et sa souplesse qui lui donnent sa spontanéité. En effet les résultats sont les suivants:

(49,5 %) bons, (30 %) moyens et (20,5 %) mauvais, selon ce que l'écrit dicte comme formes syntaxiques, pour s'exprimer en français.

-les phénomènes langagiers propres à l'oral tels que les appuis du discours, les "ben", les "heu",... sont absents dans la plupart des prises de paroles ou presque toutes.

En effet, il n'y a que (07,5 %) des résultats qui sont bons, (38%) sont moyens et (54,5%) sont mauvais.

- Pour la prononciation des phonèmes : -Elle a réussi pour un taux de (49 %).

-Elle est déficiente d'un taux de (38 %).

-Elle est moyenne pour (13 %).

Nous jugeons insuffisants ces résultats, pour des apprenants en spécialité de FLE.

Pour l'aspect para verbal des conduites langagières orales des apprenants :

-Les résultats sont, dans la plupart des cas, insuffisants. Cela est prouvée par les taux suivants des mauvais résultats : -(49 %) pour l'intonation.

-(67 %) pour le débit.

-(67,5 %) pour l'accentuation.

-Les résultats sont moyens à (39 %), (05,5 %) et (26 %) pour l'intonation, le débit, et l'accentuation (suivant l'ordre). Aussi, nous n'avons trouvé que: (12%) pour l'intonation, (27,5%) pour le débit et (06,5 %) pour l'accentuation, comme des résultats jugés bons.

Pour le non verbal: Nous pouvons envisager ce qui suit:

-La gestuelle accompagnante le verbal des apprenants ne correspond pas convenablement à leurs paroles :

-Les résultats sont mauvais pour un taux de (59,5%).

-Les résultats sont moyens pour un taux de (28,5 %).

-Les autres (11,5%) manifestent une bonne gestuelle.

-Le regard: Au niveau de regard, nous avons pu recueillir des résultats assez importants. (56,5%) des apprenants peuvent maîtriser convenablement leur regard. leurs résultats, par conséquent, sont bons (surtout devant notre camera). Cela ne nous empêche pas de dire que (32,5%) n'ont pas réussi, leurs résultats sont mauvais. Les autres apprenants d'un taux de (09,5%) leurs résultats sont moyens.

-Les tics: Concernant les tics, parmi les apprenants qui manifestent par ces réflexes insouhaitables qui parasitent la perception d'un message oral, nous pouvons distinguer:

-Ceux qui ont des tics fréquents accompagnants leurs paroles, c'est-à-dire ceux qui ont eu de mauvais résultats, sont d'un taux considérable (45,5%).

-Ceux qui ne manifestent pas par des tics sont d'un taux de (41%), leurs résultats sont bons.

-Ceux qui manifestent rarement par les tics sont d'un taux de (13,5%). Nous pouvons juger leurs résultats moyens.

III-1-c-4 L'analyse des résultats du prétest:

Nous arrivons à montrer que les conduites langagières orales des apprenants sont caractérisées par des manques, à divers degrés, au niveau:

-des phénomènes langagiers propres à l'oral, à un taux de (54,5%).

-de la prononciation des phonèmes, à un taux de (38%).

-de l'intonation, à un taux de (49%).

-du débit à un taux de (67%).

-de l'accentuation, à un taux de (67,5%).

-de la gestuelle, à un taux de (59,5%)

-des tics, à un taux de (45,5%).

En effet, le prétest établi nous a permis de découvrir: que l'oral des apprenants est parasité, surtout en ce qui concerne l'aspect para verbal et non verbal qui n'existent pas

à l'écrit, ce qui est exprimé par les résultats acceptables au niveau du lexique, la syntaxe et la pragmatique. Cependant les résultats concernant l'aspect para verbal et non verbal, tels que (les phénomènes langagiers propres à l'oral, la prononciation des phonèmes, l'ordre syntaxique offert à l'oral, le choix des comparatifs, l'emploi des temps qui correspondent les conduites à l'oral, ...) sont insuffisants.

Nous estimons que la réussite aux phénomènes langagiers présents à l'oral tant qu'à l'écrit est une conséquence inévitable de l'importance donnée à l'écrit tout au long le cursus de l'apprentissage depuis la troisième année primaire, ainsi les activités proposées servent, pour une large part, l'acquisition d'une compétence de production ou de compréhension écrites. Nous pouvons aller jusqu'à dire que, parfois, l'oral est à négliger carrément, ce que prouve le manque d'une évaluation certificative à la fin de chaque projet d'apprentissage, ou encore plus, les examens de passage comme le Baccalauréat.

Les résultats recueillis nous ont permis de compléter l'ensemble des tableaux relatifs au questionnaire n°:01, destiné aux apprenants. Nous exposons ces résultats au tableau récapitulatif suivant, sous forme de pourcentages parce que les taux nous facilitent la tâche de garder les caractéristiques fréquentes, en choisissant notre groupe expérimental, afin que les résultats de notre expérimentation (le test) soient les plus rigoureux possible.

	Sexe		Filière			Cursus D'apprentissage Normal en français		Le contact avec le français			Préférence d'une langue de		Note Moyenne de Français au bac		Le niveau moyen à l'oral	
	Garçon	Fille	Science naturelle	Lettres	langues	Oui	Non	Milieu familial	Milieu Scolaire	Milieu de travail	Culture	Communication	Note Moyenne de Français au bac	Le niveau moyen à l'oral		
Nombre D'apprenants ayant une même Caractéristique(330)	56	274	140	126	64	256	74	30	280	20	37	293	297	105		
Pourcentages	17%	83%	42,5%	38%	19%	77,5%	22,4%	9%	85%	6%	11%	89%	90%	31%		
Nombre D'apprenants du groupe expérimental ayant mêmes caractéristiques(90)	10	80	40	36	18	75	15	6	79	5	9	81	80	30		
Pourcentages	11,1%	88,9%	44,5%	40%	15,5%	83%	16,60%	6,60%	88%	5,5%	10%	90%	93,5%	28%		

Tableau(12):Un tableau récapitulatif des critères pris en charge pour le choix d'un groupe expérimental

Sexe

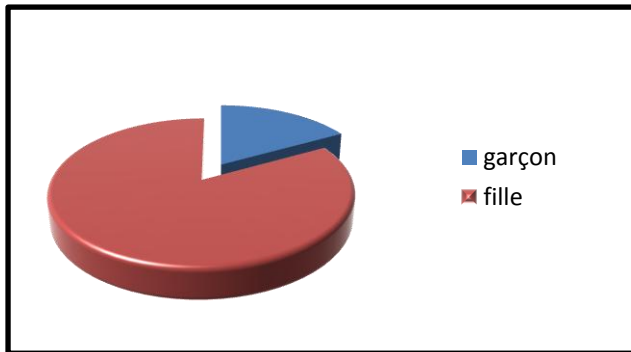


Diagramme 13

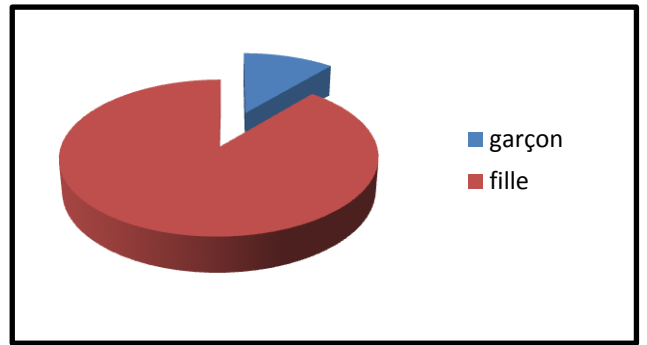


Diagramme 14

Filière

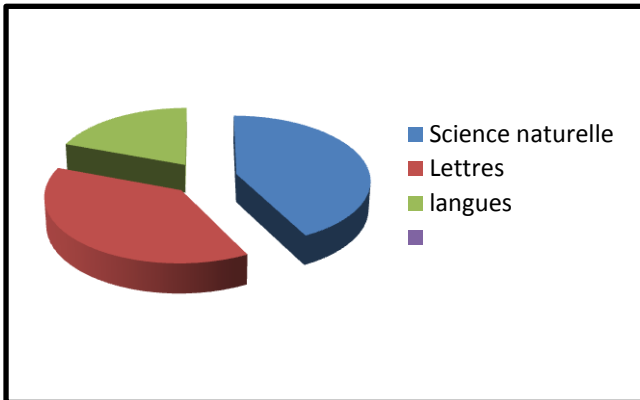


Diagramme 15

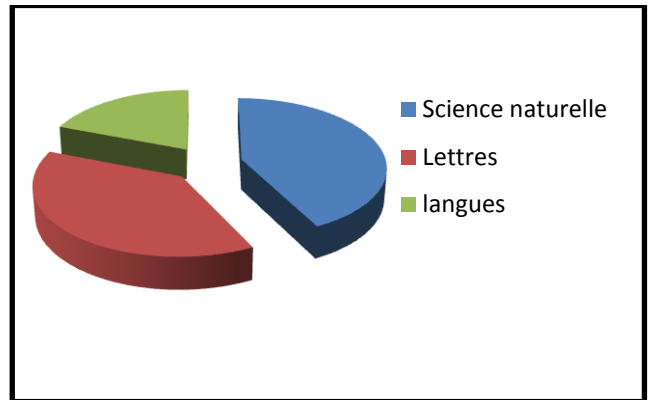


Diagramme 16

Cursus D'apprentissage Normal en français

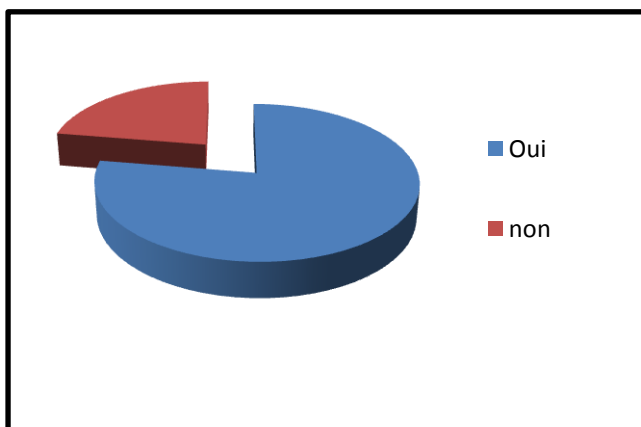


Diagramme 17

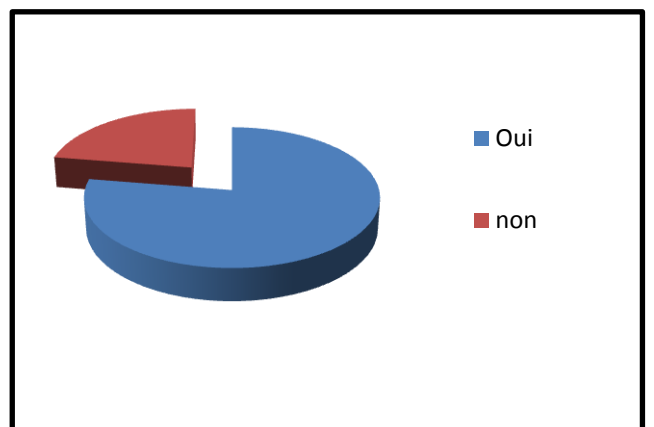


Diagramme 18

Le contact avec le français

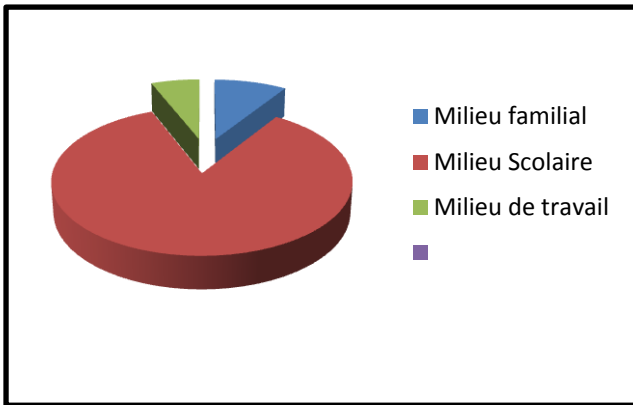


Diagramme 19

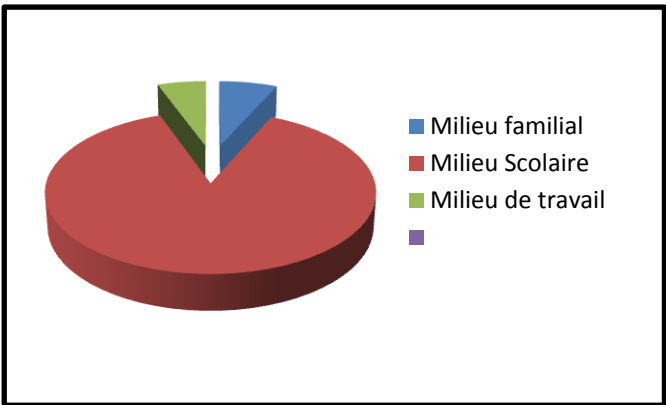


Diagramme 20

Préférence d'une langue de

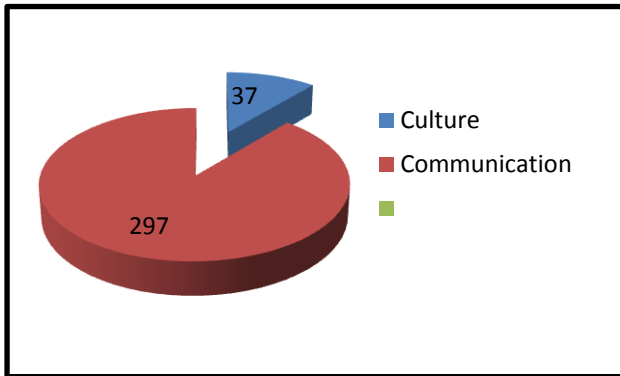


Diagramme 21

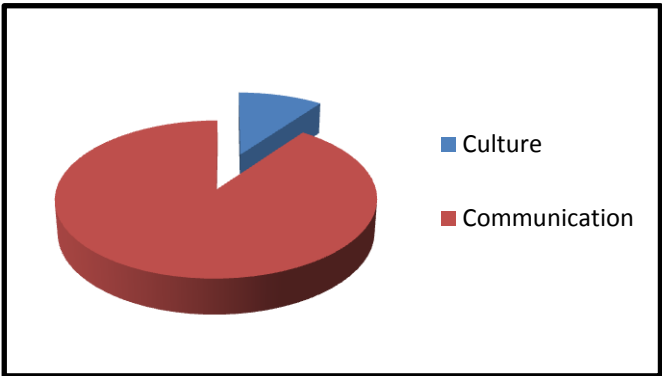


Diagramme 22

Niveau moyen en Français (écrit, oral)

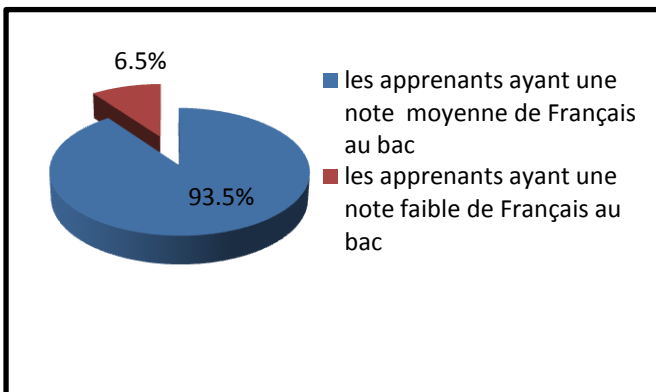


Diagramme 23

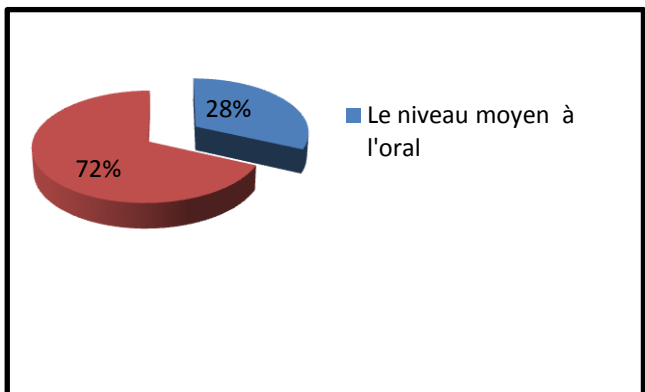


Diagramme 24

Le tableau récapitulatif montre clairement que tous les apprenants manifestent une certaine maîtrise orale de la langue française, en milieu scolaire. Cependant, les apprenants qui s'expriment de temps en temps en français, dans leur milieu familial ne sont que d'un pourcentage de 9%, ainsi pour le milieu de travail, il ne sont que d'un pourcentage de 6%) c'est-à-dire l'appropriation d'une compétence de communication orale avec toutes ses composantes se fait, pour une large part, d'après ce que les apprenants reçoivent, dans un milieu scolaire, où l'enseignant s'appuie, essentiellement, sur des activités dont l'oral est un moyen et objet d'enseignement/apprentissage.

De plus, la plupart des apprenants ont suivi l'apprentissage de F.L.E d'une manière continue, dans le cadre d'une scolarité normale, dès leur troisième année primaire.

Puisque l'année de première année universitaire n'est qu'une année charnière dans le parcours d'apprentissage, les activités et les programmes proposés aux apprenants doivent assurer une cohérence et une continuité de ce que l'apprenant, a déjà appris et ce qu'il apprendra, par la suite. Le contenu proposé s'inscrit comme une partie d'une totalité qui prépare à la suivante. Nous supposons que chaque apprenant possède des prés requis pour entamer son apprentissage de FLE, quelque soit la filière qu'il a suivi, au secondaire (sciences naturelles, lettres ou langues).

En effet, l'échec des apprenants à l'oral n'est pas expliqué seulement par la rupture durant le cursus d'apprentissage, car il est constaté aussi au niveau de l'oral des autres apprenants qui ont suivi un cursus d'apprentissage normal. Nous pouvons déduire qu'il est dû au manque frappant envisagé au niveau de la prise en charge de l'oral, dans les programmes proposés aux apprenants. Cela n'empêche qu'il y a parmi les apprenants, ceux qui peuvent réaliser une certaine réussite à de divers degrés. Notamment, quand il s'agit de ceux qui s'expriment en français dans leur milieu familial ou dans leur milieu de travail, c'est-à-dire ceux qui ont l'occasion de passer par les diverses situations de communication, et qui peuvent être, par conséquent, initiés à tout type de prise de parole. Les apprenants réussis à l'oral sont, donc, ceux qui ont vécu suffisamment, la spontanéité de l'oral par la gestuelle, l'intonation et les appuis du discours....

III-2-Le test

III-2-a Protocole de l'expérimentation:

Suivant les taux que nous avons obtenus d'après les résultats du pré-test, nous avons entamé notre test par la répartition des apprenants, comme suit:

- Un groupe témoin dont les membres ne sont concernés ni par notre démarche proposée, ni par la stratégie appliquée.
- Un groupe expérimental dont les membres accompliront les activités, en projet, conduisant à la reproduction.

Parmi les étudiants inscrits, en première année universitaire, nous avons choisi un nombre de quatre-vingt-dix étudiants et nous les avons partagés en trois groupes, leurs productions orales seront le corpus de notre expérimentation. C'est à ces trois groupes que nous proposerons la reproduction médiatisée des EAV pour l'acquisition d'une compétence d'expression orale. Le choix des membres de notre groupe expérimental se fait, en gardant les mêmes caractéristiques de l'ensemble des apprenants, ce que prouve, clairement, l'égalité des taux représentant les différents critères pris en charge. Les taux sont très proches entre l'ensemble des apprenants interrogés par le questionnaire et les apprenants de notre groupe expérimental.

Les apprenants de groupe témoin -non concernés par la reproduction médiatisée- ont, eux aussi, à acquérir une compétence d'expression orale en FLE, mais:

- Pour le premier groupe (témoin), l'apprentissage à s'exprimer oralement en FLE se fait sans faire appel à la reproduction médiatisée des enregistrements audiovisuels.

Nous pouvons leur proposer la reproduction des EAV sans qu'elle soit médiatisée par les différentes activités proposées au groupe expérimental.

- Pour le deuxième groupe (expérimental), nous demandons aux apprenants de participer dans des situations de communication, en reproduisant des EAV.

Dans le cadre d'une pédagogie de projet, la production orale s'inscrit une étape finale de tout un parcours de pratiques visant des compétences orales. Ainsi, pour reproduire nous mettons en action tout ce que les apprenants ont, déjà, acquis.

Notre projet d'apprentissage est introduit par l'identification des manques et des difficultés que les apprenants éprouvent, en vue de déterminer les besoins langagiers réels, selon les quels nous soulignons les activités indispensables (d'identification, d'entraînement, d'évaluation et de remédiation) pour l'acquisition d'une compétence qui leur permet de s'exprimer oralement plus à l'aise en F.L.E.

Pour amener les apprenants à améliorer les différents oraux (prises de parole monogales ou dialogues, jeu de rôles, narration d'un fait, explication,...), nous les invitons à vivre l'aventure de notre expérimentation, au cours de la quelle, nous leur proposons la reproduction.

Selon une logique actionnelle, et une démarche en projet, proposées durant toute l'année universitaire, nous leur donnons occasion de vivre le maximum des interactions langagières à l'oral, par la diversification des situations de communication, présentes dans les E.A.V.

L'oral participe à la presque totalité des actions humaines. En effet, son omniprésence et sa polyvalence nous incitent à faire appel à la stratégie de reproduction des E.A.V:

-D'une part, les E.A.V nous donne un modèle vif de toute dimension socio-cognitivo-psycho-culturelle de l'oral.

-D'une autre part, la reproduction permet à prendre en charge, simultanément, tout aspect de l'oral: verbal tant que para verbal et non verbal. Cela permet d'entreprendre la langue orale selon le modèle de son emploi réel. Le document authentique ou semi-authentique, ayant comme une source d'inspiration la vie quotidienne nous semble l'outil convenable. Donc, nous optons pour des EAV élaborés par des natifs pour des fins pédagogiques.

L'examen des effets de la stratégie mise à la disposition des praticiens, dans notre expérimentation exige l'élaboration des grilles d'évaluation, élaborées selon les méthodes et les approches exposées dans la partie théorique, qui nous permettent de vérifier les améliorations apportées par l'application de la stratégie visée.

Pour élaborer des grilles d'évaluation et d'auto-évaluation constructives qui servent l'expression orale, nous devons prendre en considération les trois aspects de l'oral (le verbal, le non verbal et le para verbal) dont la combinaison lui donne:

-son hétérogénéité (comme phénomène locutoire, linguistique, textuel-discursif et dialogal).

-et sa légitimité comme un deuxième pôle de la langue différent de l'écrit.

Les grilles d'évaluation ne doivent pas se contenter d'un seul objectif, celui de la vérification du niveau et les acquis atteints par chaque apprenant, ou introducteur des activités de remédiation, c'est tout d'abord un outil d'apprentissage dans la mesure où

elles mettent l'accent sur les critères importants qui sont pris en considération et qui vont être évalués.

Nous visons tout d'abord, par une grille d'évaluation, faire apprendre aux apprenants à répondre les interrogations: Quel oral à apprendre? Quels aspects à prendre en charge dans une interaction langagière orale? Comment éviter de parler comme un livre? Comment pouvoir convenir les gestes de mon corps à mes paroles: le regard, le sourire, expressions de visage, certaines mimiques? Comment accentuer mes paroles par: l'intonation, le rythme, la voix qui conviennent la dimension socioculturelle de la langue cible, le FLE dans notre cas d'étude?

Selon cet objectif assigné par les grilles d'évaluation, il paraît indispensable de les mettre entre les mains des apprenants avant d'entamer la séquence d'apprentissage.

Pour l'approche par compétence, l'apprenant est un participant actif dans son apprentissage, l'appropriation d'une grille personnelle d'autoévaluation lui donnera occasion, selon une logique actionnelle, d'identifier et de rattraper ses déficiences en E.O et par conséquent perfectionner sa compétence, en F.L.E.

Ainsi, nous mettons à la portée de tout apprenant, les trois tableaux suivants, qui exposent les différents critères à évaluer, selon l'aspect de l'oral visé:

Le Verbal	Vocabulaire		Syntaxe		Prononciation des phonèmes		Les particularités grammaticales à l'oral de français		Expression à caractère sociolinguistique	
	Adapté	Non adapté	Règle de Français respectées	Règle non respectées	Difficultés envisagées	Souplesse	Présentes	Absentes	Même fréquence que celle présente dans les documents	Fréquence inférieure

Tableau(13)Grille proposée en test pour l'évaluation du verbal de l'E.O

Le non verbal	Regard						Gestuelle			Tics							
	Sa mobilité		Son expression				Sa direction			Convenable aux paroles		Absence fréquentes	Mal maîtrisée	Fréquente		Rare	Absent
	Figé	Trop mobile	Direct	Vide	Traquée	Intense	La camera	L'auditoire	Le ciel								

Tableau(14)Grille proposée en test pour l'évaluation du non verbal de l'E.O

Le para-verbal la voix	Registre			Débit			Articulation			Accent			Volume			Respiration	
	Aigu	Grave	Médian	Trop rapide	Trop lent	Correct	Confuse	Peu distincte	Clare	Prononcé	Léger	Inexistant	Trop faible	Trop fort	Convenable	Bien gérée	Des trous noirs existants

Tableau(15)Grille proposée en test pour l'évaluation du para-verbal de l'E.O

Dans ce que suit nous aidons tout praticien intéressé par cette stratégie à planifier son travail et d'être méthodique d'une manière à atteindre le plus possible les horizons assignés par cette stratégie.

Nous balisons les pratiques indispensables qui assurent l'efficacité de la stratégie visée parce qu'il ne suffit pas de proposer aux apprenants des EAV à reproduire pour que quelque chose aura lieu et soit source d'apprentissage. Il nous faut, plutôt, effectuer les activités servant d'une médiation à la reproduction, pour substituer l'acte de la répétition machinale par celui de l'acquisition.

La didactique du français se base sur la construction logique de séquences d'apprentissage, grâce aux apports des théories de la médiation dans l'apprentissage/enseignement et aux apports de l'évaluation et la remédiation.

Dans notre recherche, il nous semble qu'un module progressif, dans une pédagogie de projet proposé à l'écrit peut être transposé à l'oral, mais en prenant en considération, certaines particularités propre à ce domaine.

En installant le projet d'apprentissage, nous insistons sur l'idée que l'oral doit occuper même importance que telle accordée à l'écrit d'une façon de lui consacrer un nombre d'heures suffisant qui nous permet de suivre une démarche suscitée des théories déjà exposées et de passer par quelques étapes que nous estimons indispensables pour établir un travail rigoureux, à l'oral.

Aider le praticien à faire acquérir une compétence d'expression orale nous incite, tout d'abord, à l'aider pour dépasser les difficultés qu'ils l'entravent, en accomplissant sa tâche d'enseignement.

La première difficulté à cerner est celle d'objectiver l'oral. Pour résoudre ce problème, nous explorons le domaine des enregistrements audiovisuels qui permet à l'oral de se fixer: il s'objective, il se met ainsi à l'examen, au réexamen attentif parce que les E.A.V représentent une possibilité méta-langagière, méta-communicationnelle et métacognitive par ce retour sur les séquences orales, selon Marie-Louise Martinez:

«L'enseignement de l'oral pourra bénéficier de médiations qui garantiront un espace habitable pour laisser circuler une parole vivante. Ces instances de médiations seront: l'approche communicationnelle, la médiation du maître, la didactique du français avec ses contraintes et la vidéo et les nouvelles technologies avec la qualité de leur témoignage et la contrainte de leurs fonctionnements et codes.»¹

¹Marie-Louise Martinez: Recherches n°22 Parler, CIEP, Sèvres, Paris, 1995, page: 154.

Les années prochaines devront, pour l'enseignement de Français Langue Etrangère, être enfin celles de la mise au point d'une didactique de l'oral cohérente et ambitieuse.

Les recherches établies, récemment, nous renseignent sur "le comment construire un module progressif d'apprentissage, dans le cadre d'une démarche de projet, débouchant sur des productions d'apprenants avec évaluation formative et formatrice". Cela ne suffit pas, il faut oser aborder la question d'une didactique de l'oral, en établissant un travail rigoureux et systématique, qui prend en charge "les interactions langagières de la vie réelle" comme objet d'étude.

Dans notre expérimentation, nous nous intéressons à cet objet d'étude et nous jalonnons les pistes qui mènent à contribuer l'audiovisuel à la didactique de l'oral dans le cadre d'une approche communicative en Français Langue Etrangère. Cette contribution pourrait nous donner l'occasion de prendre en considération la dimension socioculturelle de la langue cible, si le choix des documents est convenablement effectué.

Pour entreprendre ce parcours, nous nous appuyons sur trois atouts solides:

-Un outil technique et méthodique, les nouvelles technologies de l'audiovisuel et de la vidéoscopie.

-Un outil pratique et méthodique, les stratégies d'un module d'apprentissage didactique (la reproduction).

-Un outil épistémologique et théorique, l'approche communicative et ses prolongements (par compétence et Langues- Cultures), et l'approche socioculturelle.

Dans notre expérimentation mise en forme, nous choisissons des documents audiovisuels qui nous permettent d'établir un travail sur la langue orale de l'emploi réel et les échanges langagiers qui véhiculent les valeurs sociales et culturelles relatives à la communauté discursive parlant Français. Ce type de choix est capable de provoquer un éveil métalinguistique chez les apprenants, un retour et une prise de conscience sur la langue et sa diversité socioculturelle.

Puisque la pratique de l'oral en langue française se caractérise par une pesanteur qui prend appui sur des contraintes d'ordre scolaire et sociale, il s'avère nécessaire, dans le choix des documents, de prendre en considération le champ disciplinaire des interactions et ses processus sociocognitifs et socioculturels, si bien que nous avons opté pour des documents authentiques suscités de la vie quotidienne élaborés par des natifs pour des fins pédagogiques, le contenu proposé véhicule les attentes et les aspirations des apprenants dans la mesure où il est conforme aux représentations culturelles et psychologiques de l'apprenant sur la langue cible.

Il permet aussi, selon Puren 2000, de passer de « *la logique pédagogique à la logique actionnelle* »¹, en s'appropriant de la langue dont il aura besoin dans :

-La vie professionnelle, en accomplissant les différentes tâches d'enseignement. L'objectif du parcours d'enseignement/apprentissage est de former des enseignants de FLE capables de transmettre les savoirs en français, de participer à une réunion de coordination et d'assister un débat dans un séminaire de formation, ... toujours en faisant appel à la langue française oralement.

-la vie quotidienne, les apprenants peuvent être invités, à n'importe quel moment, d'établir un contact en Français, avec des natifs (cas de voyage et de tourisme) ou avec des immigrés (cas de visite, se connecter en skype), avec des interlocuteurs dans des milieux où le Français est dominant (chez le médecin, à la banque).

Les interactions que constituent les échanges langagiers sont soumises à de véritables rituels codifiés, les contraintes qui les organisent sont à déterminations interpersonnelles, institutionnelles, sociales et culturelles.

Selon ces critères de choix, nous avons opté pour certains documents à reproduire, dans notre expérimentation qui sont transcrits, (**Voir Annexe**)

1) Le premier document: "Dans les boutiques"

2) Le deuxième document: "Une voiture mal garée"

3) Le troisième document: "Le fils de la boulangère"

4) Le quatrième document: "Les inventeurs"

III-2-b La démarche préconisée pour établir une séquence d'apprentissage: nous l'exposons comme suit:

Au début, nous proposons à un groupe témoin la reproduction des EAV, sans être précédée par une séquence d'activités comme celle proposée au groupe expérimental.

La séquence d'activités est proposée à ce dernier pour servir l'intégration des acquis indispensables pour la reproduction, en particulier, et pour l'acquisition de la compétence de l'expression orale, en général.

Ces activités que nous exposons, dans ce qui suit, permettent à l'ensemble des apprenants de s'approprier de certains pré-requis (stratégique, affectif et cognitif) nécessaires pour accomplir leur tâche d'apprentissage, et pour instaurer un climat favorable en classe de F.L.E, pour que les apprenants puissent intervenir avec plus d'assurance, et apprendre avec plus de motivation.

¹Puren 2000 ChristienPuren "www. Christienpuren.com"2012

Selon les objectifs assignés, les activités se regroupent, sous différents types: Cognitifs, stratégique, d'affectivité, de prononciation, de gestualité, d'indices acoustiques, de rituels,... tout ce qui est indispensable pour prendre la parole en F.L.E, d'après O.Reboul: «*Toute éducation devrait préparer à la rencontre*»¹.

Il ne s'agit pas de parler mais d'impliquer tout son être: le corps, la pensée et les sentiments. Nous pouvons déduire que la visée communicative est une source de changement et de libération de soi, chacun peut parvenir à porter un regard nouveau sur lui et sur les autres, c'est-à-dire se socialiser, en acquérant une langue.

Pour réaliser ce changement, la confiance en membres de groupe et en l'animateur est indispensable dans la mesure où elle permet la prise de conscience par chacun de son appartenance, ainsi il ne sera ni jugé, ni plongé dans un climat de compétition.

Pour instaurer un climat adéquat, nous avons choisi pour notre expérimentation les mêmes laboratoires de langues occupés, d'habitude par les apprenants concernés, pour ne pas perturber la stabilité des apprenants par l'intégration des éléments étrangers par rapport à leur milieu d'apprentissage habituel.

Le recours aux enregistrements AV se fait dans les conditions naturelles de la situation d'enseignement/apprentissage pour éviter tout gêne, nous avons demandé à un apprenant du groupe expérimental de filmer ses collègues lors la reproduction.

L'horaire consacré pour chaque séance a suivi même répartition que celle proposée pour les autres modules: une heure et demie. L'expérimentation se déroule au cours de toute l'année universitaire, nous avons respecté le facteur de temps pour ne pas créer un chevauchement dans le parcours des autres modules.

Nous avons opté pour des grilles d'autoévaluation, aux quelles les apprenants font recours ponctuel, ce qui leur prouve que l'objectif ultime est de réaliser des améliorations assurant l'acquisition de la compétence, et non d'identifier le niveau de chacun, pour les classer. En effet, ils s'auto-évaluent pour s'auto-corriger parce que, avant d'être une évaluation, c'est encore plus un retour sur le moi, une réflexion sur leurs propres productions orales, pour déterminer les carences et apporter les remédiations nécessaires.

10.Reboul: Les valeurs de l'éducation, cité par Séverine SYFFYS: parler, Recherches n°:22, CIEP, Sèvres, Lille, 1995, page 59.

Nous nous inspirons des travaux de G.Bétant pour proposer des exercices de mise en confiance que nous estimons indispensables dans la mesure où ils font apparaître une égalité de traitement entre les différents membres de notre groupe expérimental.

A ce propos de divers types d'exercices peuvent être proposés: jeux sur des rythmes, des associations verbales, des sons qui induisent facilement en erreur, chacun étant ainsi susceptible de se tromper souvent à son tour de rôle. Il ne va pas essayer d'être le meilleur parce qu'il paraît clair qu'il n'y en a pas qui savent et d'autres qui ignorent.

Avant de demander aux apprenants d'entrer dans la peau d'un personnage et d'en imaginer, par conséquent, toutes les facettes, aussi bien physiques que sociales et psychologiques, nous préférons leur donner occasion de reproduire, dans de courts laps de temps, des situations courantes de la vie, pour apprendre à reproduire, car au début, même la reproduction de nos gestes et nos paroles les plus banals ne s'avère pas aisé qu'on pourrait l'imaginer.

L'enseignant donne l'occasion à ses apprenants d'être des participants actifs, dans leur parcours d'apprentissage. Il puise dans d'autres banques de données pour construire des activités de médiation qui préparent à la reproduction, par exemple: pour traiter un point de langue, il peut faire appel à des vidéos réalisés par d'autres apprenants. Il réalise lui-même des enregistrements authentiques, en fonction de ses objectifs.

La vidéoscopie nous semble un instrument fidèle et précieux, à travers une verbalisation et une observation activement guidées par l'enseignant, elle permet de constater les caractéristiques du genre oral étudié, notamment dans ses composantes langagières non verbales et para verbales (voir outil critérié).

Nous exploitons les E.A.V pour faciliter la tâche de l'enseignant. Ils nous permettent de traiter les différents points de langue indispensables, les caractéristiques importantes dans le genre oral pris en charge, la prononciation correcte des phonèmes, l'emploi des rituels correspondants ou encore plus l'anticipation aux sujets des situations qui vont être reproduites, par des exercices écrits proposés à l'ensemble des apprenants du groupe expérimental avant de reproduire, c'est, donc construire des activités de médiation, comme suit:

III-2-c Les activités de médiation:

Pour préparer à une phase de reproduction, l'enseignant organise, dans une séquence d'apprentissage, des activités:

-qui sont choisies selon une démarche de projet, permettant la socialisation : c'est obligatoirement, des activités qui préparent à des situations inspirées de la vie réelle.

-qui prennent en charge les trois aspects de l'oral: le verbal, le para verbal et le non verbal.

Pour respecter ces deux critères de choix des activités, les documents A.V authentiques et semi-authentiques, déjà proposés, nous servent comme une source d'inspiration, pour proposer les activités suivantes:

III-2-c-1 Les activités visant des acquis verbaux: qui donnent à l'apprenant la possibilité d'améliorer sa compétence linguistique, en s'appropriant des différentes structures de la langue orale. Ces structures présentes dans les documents qui lui sont proposés, elles font partie du même domaine (familial, professionnel, amical, fonctionnel) et du même genre oral des documents mis à la disposition de l'apprenant.

Pour le premier document: "Dans les boutiques"(Voir Annexe), nous proposons des activités relatives aux thèmes suivants: le dialogue, l'amitié, l'achat, le vente, les habilles, le code de la route.

Pour le deuxième document: « Une voiture mal garée » (Voir Annexe), nous proposons des activités relatives aux thèmes suivants: conversation familiale, invitation, inquiétude, défendre quelqu'un.

Pour le troisième document: « Le fils de la boulangère» (Voir Annexe), nous proposons des activités relatives aux thèmes suivants: dialogue (enfant-adulte), programme d'un week-end: sport, jeux d'échec, révision, jeux vidéo.

Pour le quatrième document: "Les inventeurs" (Voir Annexe), nous proposons des activités relatives aux thèmes suivants: les inventions, la solidarité, la leçon morale, logique de narration (champ lexical relatif, ordre des situations, temps de narration).

Nous proposons aux apprenants, en parallèle des activités de description et d'analyse concernant: La voix, le langage des gestes, le langage des regards pour travailler les deux aspects de l'oral: le para verbal et le non verbal.

III-2-c-2 Les activités visant des acquis para verbaux:

L'auditoire devant lequel on prend la parole est charmé ou irrité par le son de la voix, les apprenants doivent être conscients de son impact pour pouvoir maîtriser ses effets, en travaillant le volume, le débit, l'articulation et l'accentuation. Nous nous inspirons des travaux de René Charles et Christine williams, pour élaborer des exercices de convenance:

-Pour éduquer la voix:

Avant d'entamer des activités qui visent l'amélioration de la correspondance de la voix avec les messages à transmettre oralement, il faut programmer des activités d'identification et d'analyse de la voix pour chaque apprenant. Ainsi nous les enregistrons quand ils s'expriment oralement et par la suite, nous leur demandons de compléter avec une croix, selon le choix convenable, en écoutant les enregistrements:

Volume: Trop faible Trop fort Convenable

Accent relatif à la langue française: Prononcé Inexistant. Léger

Débit: Trop rapide Trop lent Correct

Articulation: Confuse Peu distincte Claire

Timbre: Aigu Médian. Grave

Pause: Insignifiantes. Bien maîtrisée.

- **Pour mieux articuler:**

Nous demandons aux apprenants d'apprendre, par cœur, les phrases suivantes:

- Voici six chasseurs se séchant, sachant chasser sans chien.
- Le fisc fixe exprès chaque taxe fixe excessive exclusivement sur le luxe et l'exquis.
- Dis- moi gros gras grand grain d'orge, quand te dégros gras grain d'orgeras-tu.

Ensuite, nous leur demandons de les dire, tout d'abord lentement, puis plus vite, plusieurs fois.

- **Pour poser la voix:**

La voix peut être inscrite dans un registre trop aigu ou trop grave. Pour découvrir son véritable timbre, nous demandons aux apprenants

-de respirer à fond.

-d'émettre le son "a" de toutes les manières possibles sans se contracter, sans nasiller.

-de choisir la tonalité la plus aisée, la plus sonore.

-Adopter ce son et lire un texte sur cette tonalité.

-S'entraîner à garder cette note médium jusqu'elle deviendra le registre normal.

Une autre technique peut être appliquée, pour atteindre ce but de poser la voix. Il s'agit d'émettre un son "do" très bas et remonter peu à peu jusqu'au "fa", nous obtenons un son médian.

Puis chanter des phrases entières sur ce registre, nous leur demandons de rester dans les graves s'ils sont contraints d'élever la voix.

- **Pour mieux gérer les reprises de souffles:**

En s'exprimant, il peut y construire des trous noirs dus aux stress et au trac, pour les combler, nous proposons aux apprenants de réoxygéner le cerveau en pratiquant des exercices respiratoires.

Puisque gérer son souffle c'est contrôler les temps d'expiration et les faire varier en fonction de la longueur des ensembles de mots à prononcer, nous proposons aux apprenants des allocutions à lire en répartissant les respirations comme ils les sentent, d'enregistrer ce qu'ils lisent, et écouter les enregistrements en vérifiant que leurs inspirations ne gênent pas le sens du discours. Nous proposons aux apprenants de lire lentement, profondément et largement, à ce propos, des écrits comme le texte support:

"Comment reconnaître le racisme"(Voir Annexe) de Tahar Ben Jelloun de son œuvre:

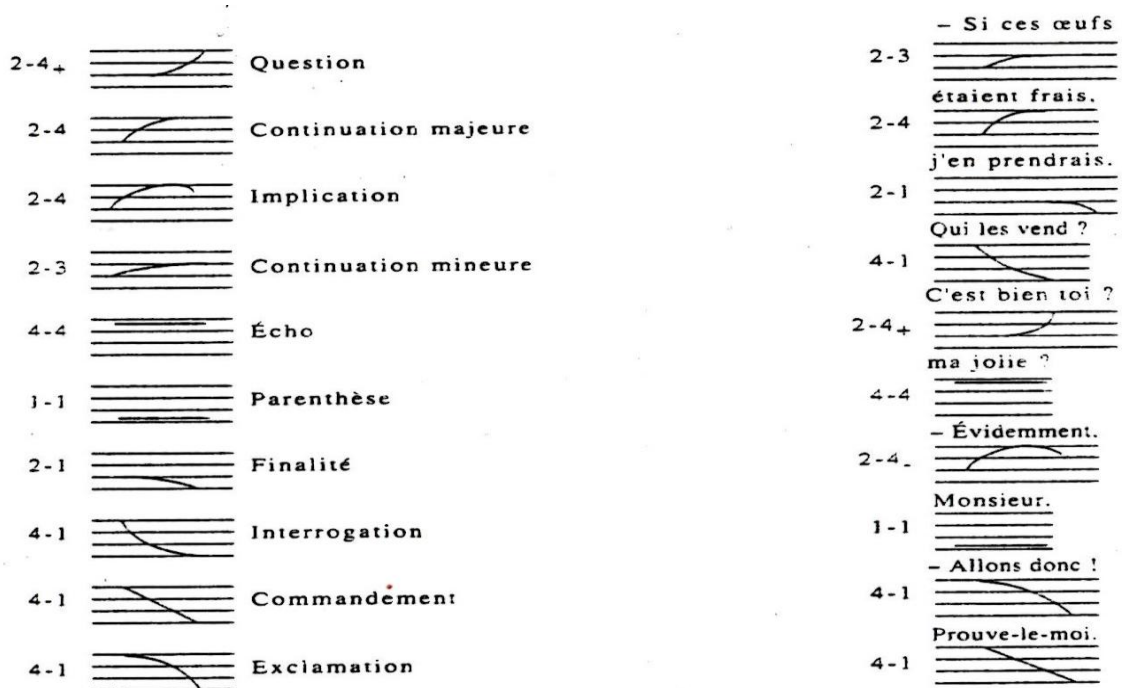
"Le racisme expliqué à ma fille".

Nous commençons par un écrit oralisé pour apprendre à gérer le souffle, puis nous proposons, progressivement, de garder le souffle cohérent dans de courtes productions orales, car à l'écrit l'apprenant peut se référer à la ponctuation pour donner le souffle convenable à ses paroles.

• **La cohésion de la courbe mélodique:**

Nous estimons indispensable dans la mesure où la direction que doivent prendre les schémas mélodiques, progressivement montants ou progressivement descendants, très importante en français, permet de rendre compte des traits généraux de la langue et d'éliminer les caractéristiques individuelles de chaque apprenant.

Au début, nous encourageons l'appropriation des schémas mélodiques de base, nous faisons recours au modèle de Pierre Delattre, bien qu'il soit considéré dépassé par les phonéticiens, il permet l'effacement du schéma mélodique de la langue maternelle par la substitution de celui de la langue étrangère.



Schéma(09) : P.DELATTRE (1966) les dix intonations de base du français¹

Le modèle qui expose dix intonations de base, n'est plus une description exhaustive de l'intonation de la langue française, ce n'est qu'un outil de référence servant de base à la discussion, à partir duquel, dans une perspective didactique, chaque enseignant pourra apporter une réflexion des suggestions.

Cela n'empêche la mise en forme d'un ensemble d'exercices qui proposent la reproduction de divers modèles de certaines réalisations intonatives qui figurent dans des énoncés en contexte, relatives à plusieurs sentiments et concepts de base (une exclamation, un ordre, une interrogation, une inquiétude, une proposition,...) parce que

1. DELATTRE (1966) cité par Elisabeth GUIMBRETIERE: phonétique et enseignement de l'oral, Page 27

selon Elisabeth Guimbretière: « *La valeur linguistique d'une courbe d'intonation dépend des oppositions de sens qu'elle permet, aussi bien que du degrés de différence phonétique qui la distingue des autres courbes. Il nous faudra analyser ici, d'une part les oppositions significatives qui reposent sur l'intonation, de l'autre la forme des courbes d'intonation* »¹

Nous proposons quelques exemples des réalisations intonatives pour s'approprier des schémas mélodiques de base du français. L'enrichissement de ces réalisations nous incite à diversifier les situations proposées.

Exemples: Des documents écrits intitulés: "**La lune**", "**remerciements**", "**Quelques vers de Victor Hugo**" et un autre document": **presse audio: une émission**"(voir annexe)

III-2-c-3 Les activités visant des acquis non verbaux:

-Le langage des regards:

Savoir regarder est le signe de l'équilibre, de la sérénité intérieure parce que c'est le regard qui établit le contact et tisse une sorte de fil invisible entre ceux qui se parlent et s'écoutent. En effet le regard assuré entraîne l'adhésion du groupe et le regard apeuré accentue le manque de communication. Il ne faut nulle part sous estimer le regard dans les relations sociales et professionnelles car tout simplement, le regard et le regard associé aux gestes et aux mimiques constituent à eux seuls un langage. Ce que nous prouvons aux apprenants par l'exercice suivant, pour prendre en charge la gestion de leur regard d'une manière de lui donner sa valeur expressive:

-Nous leur demandons d'associez chaque mot de la liste suivante au dessin qui lui convient: (moquerie, refus, dénigrement, recueillement, astuce, peur, autorité, mauvaise humeur, sympathie)

Nous nous inspirons de ce type d'exercice proposé par René Charles et Williame Christine, nous proposons aux apprenants d'exprimer chaque langage qui figure dans la liste. Aussi, nous leur demandons d'exprimer par le regard: l'énervement, la surprise, le mécontentement,...sans prononcer aucun mot, pour les sensibiliser de l'importance accordée au langage des regards dans leurs interventions, et les divers sens qu'ils peuvent donner, en accompagnant nos paroles.

¹Elisabeth Guimbretière: Phonétique et enseignement de l'oral, Didier/Hatier, Paris, 1994, page27.

Pour mettre l'accent sur l'importance de la convenance de notre regard, lors la production orale, et donner l'occasion à l'apprenant pour juger le regard, nous demandons à l'ensemble des apprenants d'écouter un collègue qui prend la parole, d'observer la qualité de son regard et de cocher dans les cases suivantes:

Sa mobilité:

Figée

Trop mobile

Direct

Son expression:

vide

Traquée

Intense

Sa direction:

Le sol

Les notes

L'auditoire

Le ciel

-Une autre activité peut être proposée, dans le même but, est celle de s'exprimer par le regard uniquement par un apprenant et c'est à un autre de déterminer le langage exprimé, et le tour se passe d'un apprenant à l'autre jusqu'à le dernier membre dans le groupe.

-Le langage des gestes: après avoir découvert l'importance de nos gestes qui accompagnent les paroles. Ainsi, avec les gestes nous pouvons même donner un sens inverse, si la situation de communication l'exige. Nous sensibilisons les apprenants de FLE de notre groupe expérimental, par un ensemble de pratiques, à prendre conscience de leur gestuelle qui peut favoriser la maîtrise de la communication. Selon René Charles 1997: «*Les gestes peuvent tout à la fois servir l'orateur quand ils assurent la communication et le desservir quand ils le trahissent*».¹

Pour offrir aux apprenants une boîte à outils des différents gestes indispensables pour communiquer en FLE, nous leur proposons des exercices d'interprétation et d'autres d'application, qui visent des gestes traduisant des émotions, d'autres exprimant et accompagnant les états intérieurs, aussi, ceux qui assurent ou coupent la communication.

Exercice n°1: Relier entre chaque geste et l'émotion qu'il exprime

- a) Les mains croisées 1) l'ironie ou la supériorité.
- b) Le geste de réajustement 2) l'attitude "pare-choc", on se sent exposé, Vulnérable.
- c) Le geste d'auto contact: 3) la malaise, la peur d'être agressé.

Exercice n°2: faites le geste convenable pour exprimer l'état intérieur dans ce que suit:

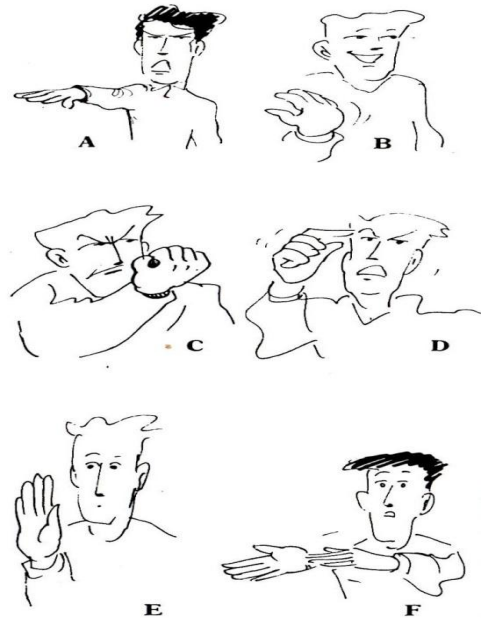
L'inquiétude, la perplexité, la concentration, la réflexion.

¹René Charles-Christine Williams "La communication orale" Edition Nathan 1997 France, page 12.

Propositions: le doigt entre les dents, les trois doigts de la main étendus sous la bouche, la main semble isoler la personne du monde extérieur, la bouche vient s'appuyer contre les mains jointes.

Exercice n°3: Observez les dessins et faites correspondre à chacun d'eux l'une des phrases suivantes:

- 1) Tu veux un marron?
- 2) Je le jure.
- 3) J'en mettrais ma main au feu.
- 4) Ce n'est pas possible, je vous jure!
- 5) Non mais ça va pas!
- 6) Tu peux toujours courir.



**Schéma10 représentant
les gestes expressifs**

Une autre activité est proposée, à ce niveau, il s'agit d'un travail collectif, dont nous répartissons les apprenants concernés en deux sous groupes:

-les membres du premier sous groupe font des gestes pour lesquels ils ont déjà déterminé les effets visés.

-les membres du deuxième sous groupe identifient à leur tour les effets effectivement produits;

La comparaison entre les deux types d'effets (ceux visés par le premier sous groupe et ceux effectivement produits par le deuxième sous groupe) traduit la correspondance des gestes élaborés à ce que l'apprenant veut dire.

Toutes ces activités sont proposées pour mettre l'accent sur l'importance de la signification donnée par le non verbal dans notre prise de parole à l'oral. Nous exposons au tableau suivant la valeur et l'interprétation qui correspondent chaque forme prise par les différentes composantes du non verbal, selon le modèle donné par Lionel Bellenger:

Composante considérée	Formes prises	Interprétations possibles
Le regard	Fixité, mobilité, circularité, instabilité, vide,...	Mise en évidence de trait de caractère(nervosité, arrogance, modestie,...)
Les expressions du visage.	Mimiques, grimaces, sourires en coin, tics...	Indications sur l'état d'esprit et la personnalité de l'orateur.
Les mouvements de tête	Hochements, étirement du cou, rigidité, verticalité, balancements.	Ponctuation de la phrase, accentuation ou inflexion des propos.
Les mains	Crispation, croisement torsion...	Sentiment de peur ou d'anxiété, de défense ou de satisfaction.
Les gestes	Piétinement, "moulinets", déambulation.	Conduite exprimant l'impatience, l'agitation ou le désarroi.
La position du corps	Buste en avant ou en arrière, jambes serrées ou pliées...	Informations sur le degré d'assurance, de timidité, de désinvolture ou de conviction.
Les relations aux objets	"Jeu" avec les stylos, le paquet de cigarettes, l'étui à lunettes.	Recherche d'une contenance, manifestations de détachement ou de lassitude.
Les bruits	Toussotements, raclements de gorge, tapotement, soupirs.	Embarras, ennui, agacement, énervement.
Les sensations physiologiques	Rougisement, tremblement, bégaiement, respiration haletante.	Trac, émotivité, tension.

Tableau(16) : "L'interprétation des formes prises par les différentes composantes du non verbal"¹.

Après avoir réalisé l'acquisition de quelques pensées, concepts et performances indispensables, pour la production orale, en général, et pour la reproduction, en particulier. Dans une deuxième étape de notre expérimentation, nous demandons à nos apprenants d'écouter les documents proposés à reproduire. Nous les aidons à bien comprendre ces documents, en suivant les stratégies de compréhension orale qui assurent le plus possible l'inspiration du sens donné. Pour mieux reproduire, et prochainement réinvestir les connaissances, ils doivent en savoir toute caractéristique du genre oral pris en charge dans l'E.A.V. Aussi, ils s'en approprient de toute structure de langue susceptible d'être rencontrée, un jour, dans la vie quotidienne quand ils sont appelés à intervenir en FLE.

Pour comprendre et s'approprier des différentes formes verbales, para verbales et non verbales présentes dans les différentes situations de communication proposées, il s'avère nécessaire qu'un apprenant fait une bonne écoute en vue de réussir à reproduire.

¹Lionel Bellenger, L'expression orale, Paris, PUF, 1979, p72.

Il est prouvé que l'apprenant qui essaie de mémoriser sans comprendre, il demeure dans l'acte de répétition et non celui de reproduction. Sachant qu'on ne peut pas effectuer un stockage durable permettant le réinvestissement, sans que la structure apprise soit liée à un acte intellectuel qui exige, à son tour, la compréhension.

Ainsi pour assurer plus de réussite, nous pouvons proposer aux membres des deux groupes (témoins et expérimental) de suivre les stratégies de compréhension orale qui peuvent apporter des améliorations et consolider la reproduction telle que:

-L'anticipation du sens car prédire la situation c'est permettre aux apprenants d'activer les représentations mentales adaptées, de stimuler leur curiosité et d'introduire le vocabulaire qui aidera à la compréhension, c'est "la mise en attente" selon Cossu.

-La tolérance de certain degré d'ambiguïté ne peut être acceptée fréquemment dans la compréhension d'un document à reproduire, mais à ce niveau les apprenants peuvent poursuivre l'écoute et vérifier si le contexte apporte des éclaircissements pour les mots qu'ils n'ont pas compris ou les expressions qu'ils n'arrivent même pas à les identifier.

-La prise de notes qui ne doit, en aucun cas, être la transcription mot à mot de ce qui est écouté car cela emmène à la répétition machinale et non à la reproduction. Nous leur demandons d'enregistrer par écrit, seulement, ce qui assure la présence de toute idée exprimée dans chaque interaction verbale pour n'oublier aucune, et pouvoir ainsi reproduire le document dans sa totalité et sa diversité, et arriver par conséquent de bénéficier de sa richesse psycho-socio-cognitivo-culturelle établie au niveau de la structure de langue présente dans chaque document.

De point de vue scientifique, il n'est pas question de répéter machinalement ce que se déroule devant les yeux, et de garder, dans le mémoire à court terme, les informations dans leur état brut. Ce type d'informations n'est pas à réinvestir dans d'autres situations de communication. Mais, il s'agit, plutôt, d'un geste de mémorisation qui consiste, à partir d'un objet de perception (le document AV), selon l'ordre des étapes à:

1-réaliser un codage mental par des activités de fixation et de traitement des informations.

2-stocker cet évoqué.

3-placer l'évoqué dans une situation de réalisation (appelé phase de réponse). Cela est permis par la réutilisation des structures de langue acquises dont nous proposons la reproduction.

Chacune de ces étapes est associée à un type de mémoire:

1-Mémoire sensorielle pour percevoir les structures de la langue orale présentes dans le document AV.

2-Mémoire de travail pour provoquer son action, nous proposons de différentes activités dans une approche psycho-socio-culturelle qui prend en charge tout aspect de la langue orale: verbal, non verbal et para verbal, selon une dimension socioculturelle.

3-Mémoire à long terme qui a le pouvoir de stocker:

-les structures traitées, par les activités proposées aux apprenants, visant des acquis verbaux, non verbaux et para verbaux.

- puis reproduites en vue d'assurer leur passage à ce type de mémoire et non celui à court terme dont les informations reçues ne peuvent être réutilisées et restent dans leur état brut et se terminent par disparaître peu à peu, ce qui ne réalise pas l'acquisition d'une langue étrangère.

4-Les effecteurs: les mécanismes qui assurent la dernière phase, celle de réponse, il s'agit pour notre cas d'étude de réutiliser, selon le besoin, les structures de langue acquises en FLE dans les diverses situations de communication à vivre.

La reproduction de nombreuses situations de communication médiatisée par les diverses activités aide l'apprenant à dépasser toute difficulté rencontrée, par le répertoire fourni au niveau de son mémoire à long terme. Ce répertoire qui garde le plus possible la diversité de la langue en général (la dimension: psychique, sociale et culturelle) et la langue orale en particulier (l'aspect verbal, non verbal et para verbal).

Selon cette suite d'étapes, bien définie scientifiquement, réalisée au niveau de mémoire de toute être humain, l'objectif ultime d'une situation d'enseignement/apprentissage d'une langue, particulièrement, d'une compétence de production orale deviendra "savoir baliser les pratiques pour une didactique" qui puisse: guider le traitement des informations et vérifier comment l'apprenant les a intégrées à sa structure de connaissances.

La médiation proposée permet de dépasser la transmission des données vers la construction des éléments de classement et les outils intellectuels dont les apprenants

pourront se servir par la suite dans le traitement des mêmes informations (la reproduction) ou encore plus de nouvelles informations dans des situations semblables de la vie quotidienne (production orale dans le milieu naturel: hors la classe).

Par conséquent, nous devons assurer le réinvestissement des structures de la langue orale sous ses différentes formes. Nous demandons aux apprenants du groupe expérimental et les apprenants témoins d'écouter et de reproduire les documents AV. La comparaison des résultats du test, obtenus selon les grilles d'évaluation proposées, nous permet de juger l'efficacité ou non de la démarche proposée.

Après avoir enregistré chaque apprenant, lors son intervention orale, nous pouvons compléter la grille d'évaluation pour chacun, les résultats obtenus sont exposés en ce qui suit, sous forme de taux classés aux **tableaux récapitulatifs suivants**:

Le Verbal	Vocabulaire		Syntaxe		Prononciation des phonèmes		Les particularités grammaticales à l'oral de français		Expression à caractère sociolinguistique	
	Adapté	Non adapté	Règle de Français respectées	Règle non respectées	Difficultés envisagées	Souplesse	Présentes	Absentes	Même fréquence que celle présente dans les documents	Fréquence inférieur
	14%	86%	57%	43%	60%	40%	10%	90%	12%	88%

Tableau(17)Grille des résultats obtenus du test en évaluation du verbal de l'E.O (groupe témoin) Le verbal:

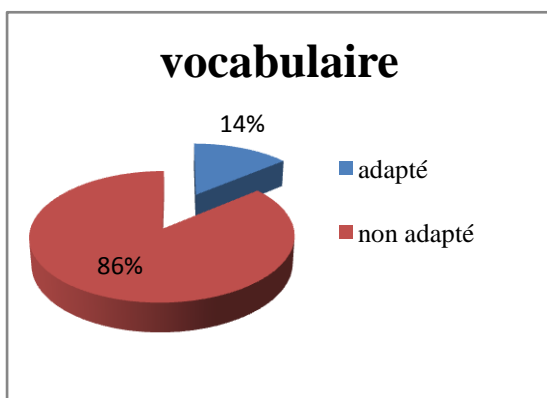


Diagramme 25

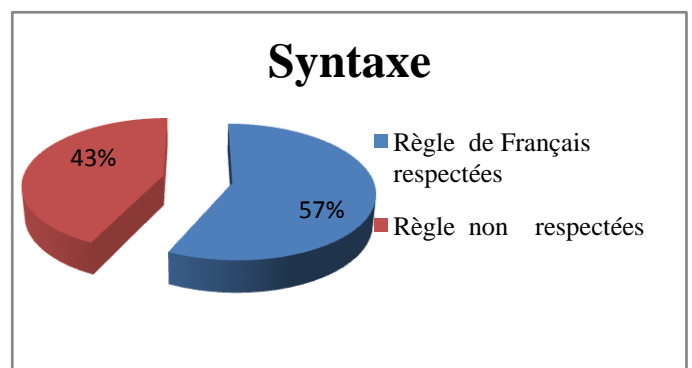


Diagramme 26

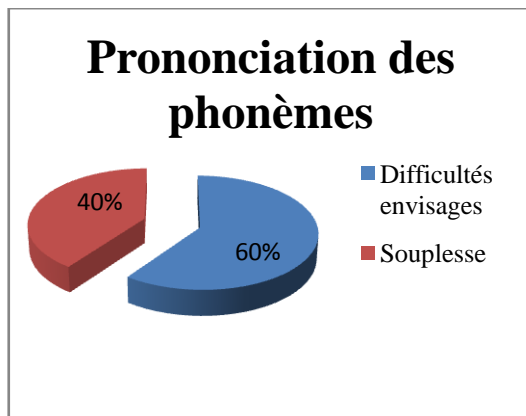


Diagramme 27

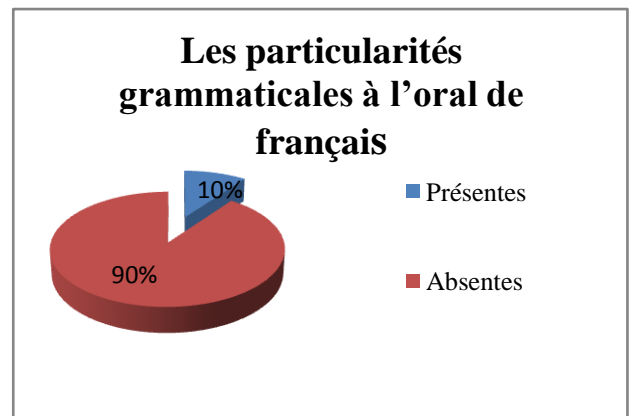


Diagramme 28

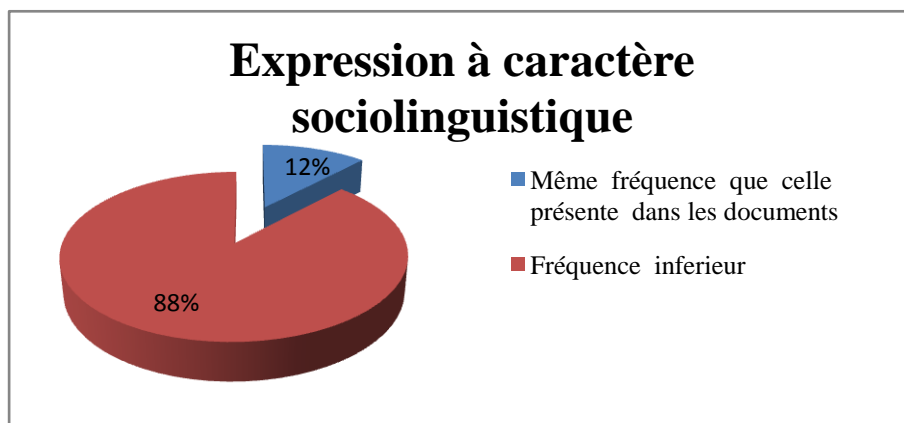


Diagramme 29

Le Verbal	Vocabulaire		Syntaxe		Prononciation des phonèmes		Les particularités grammaticales à l'oral de français		Expression à caractère sociolinguistique	
	Adapté	Non adapté	Règle de Français respectées	Règle non respectées	Difficultés envisagées	Souplesse	Présentes	Absentes	Même fréquence que celle présente dans les documents	Fréquence inférieure
	73%	27%	58%	42%	38%	62%	87%	13%	76%	24%

Tableau(18)Grille des résultats obtenus du test en évaluation du verbal de l'E.O(groupe expérimental)

Le verbal

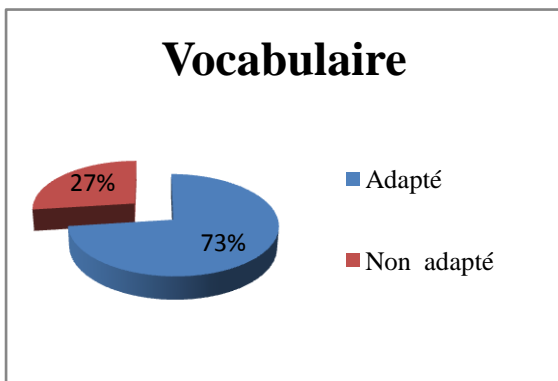


Diagramme 30

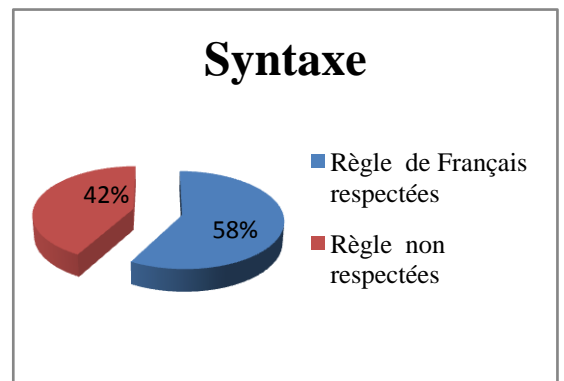


Diagramme 31

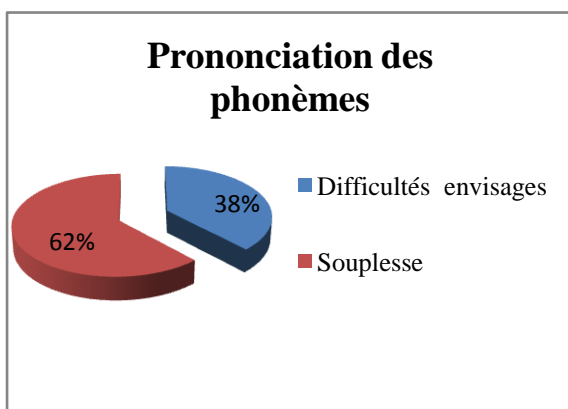


Diagramme 32

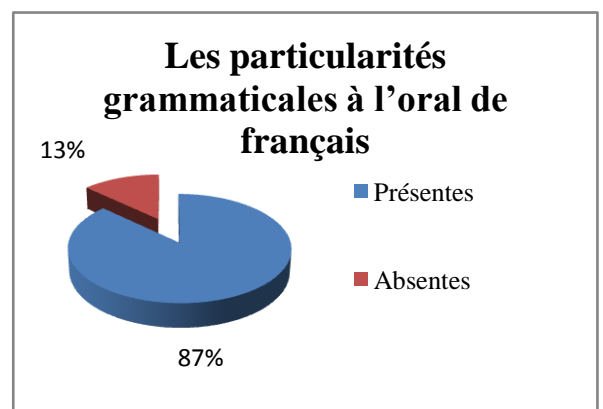


Diagramme 33

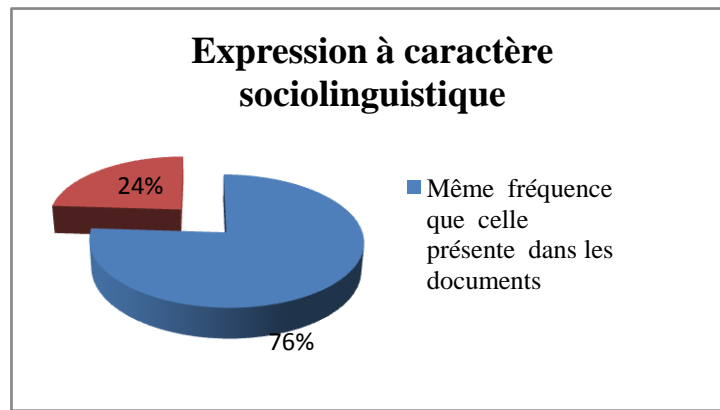


Diagramme 34

Le non verbal	Regard									Gestuelle			Tics		
	Sa mobilité			Son expression			Sa direction			Convenable aux paroles	Absence fréquentes	Mal maîtrisée	Fréquente	Rare	Absent
	Figé	Trop mobile	Direct	Vide	Traquée	Intense	La camera	L'auditoire	Le ciel						
	38%	51%	11%	40%	52%	8%	41%	10%	39%	12%	49%	39%	40%	43%	17%

Tableau(19) Grille des résultats obtenus du test en évaluation du non verbal de l'E.O(groupe témoin)

Le non verbal: -Regard

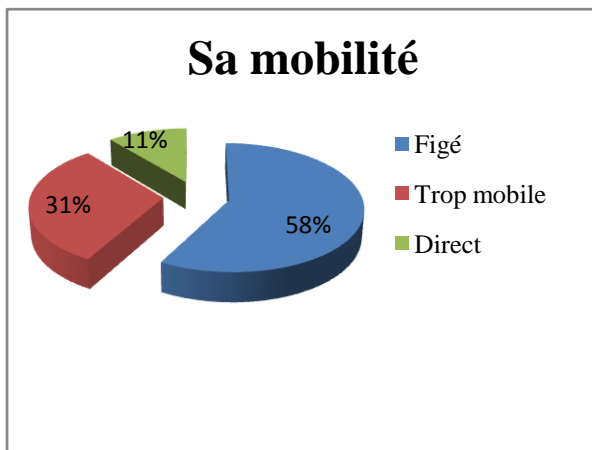


Diagramme 35

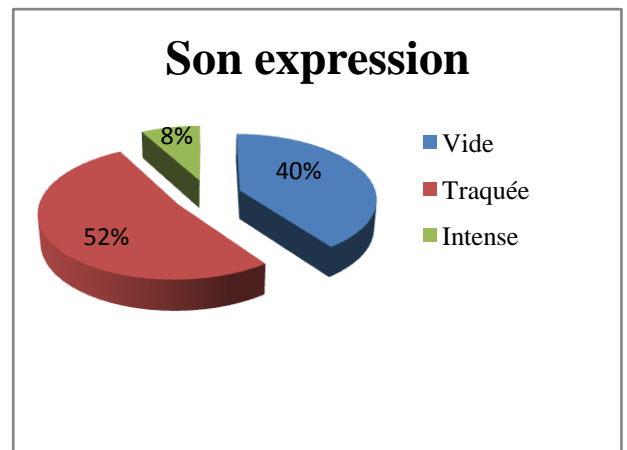


Diagramme 36

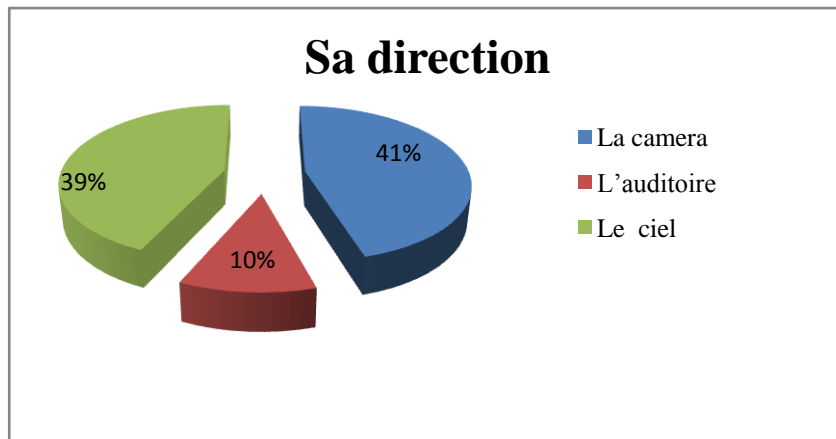


Diagramme 37

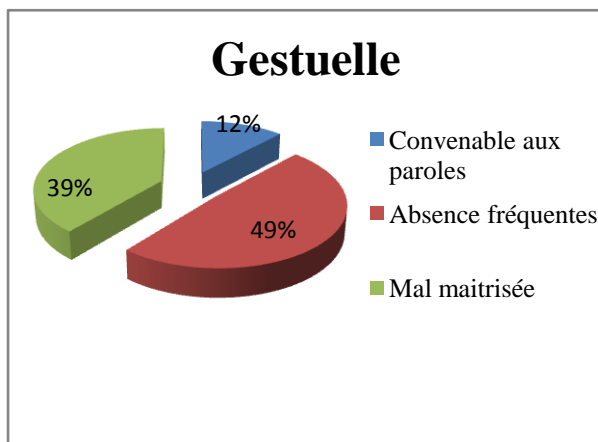


Diagramme 38

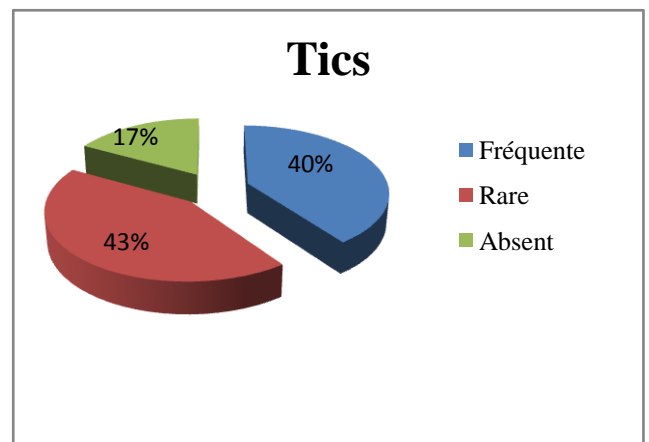


Diagramme 39

Le non verbal	Regard						Gestuelle			Tics					
	Sa mobilité			Son expression			Sa direction			Convenable aux paroles	Absence fréquentes	Mal maitrisée	Fréquente	Rare	Absent
	Figé	Trop mobile	Direct	Vide	Traquée	Intense	La camera	L'auditoire	Le ciel						
	17%	21%	62%	17%	13%	70%	14%	72%	14%	67%	18%	15%	4%	8%	88%

Tableau(20)Grille des résultats obtenus du test en évaluation du non verbal de l'E.O(groupe expérimental)

Regard

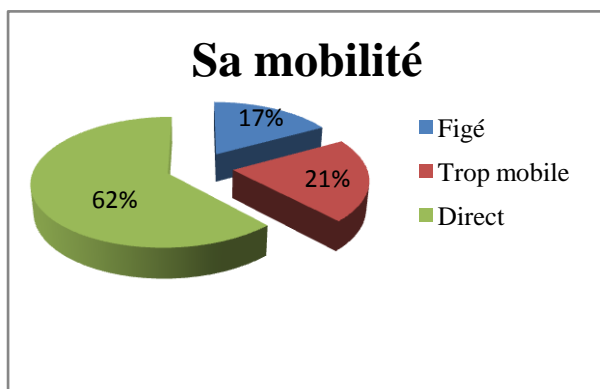


Diagramme 40

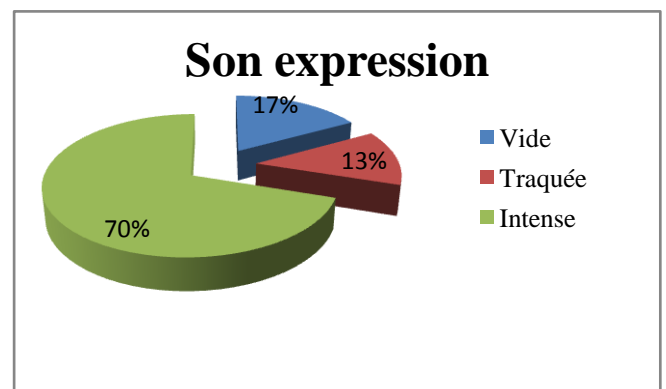


Diagramme 41

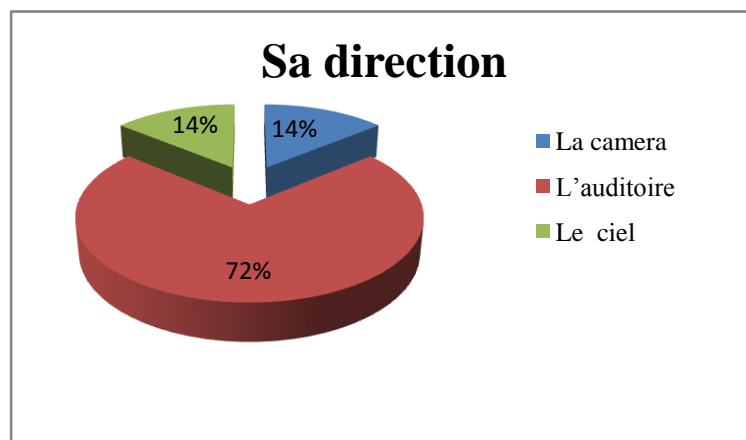


Diagramme 42

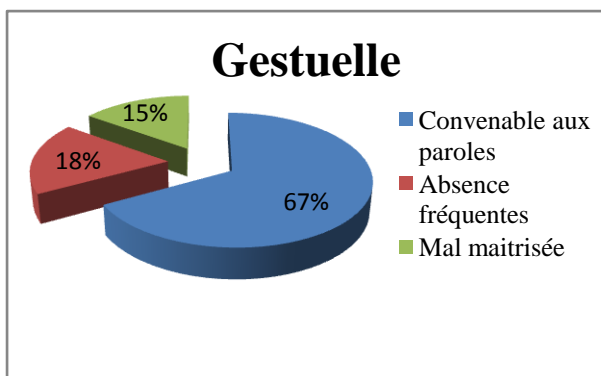


Diagramme 43

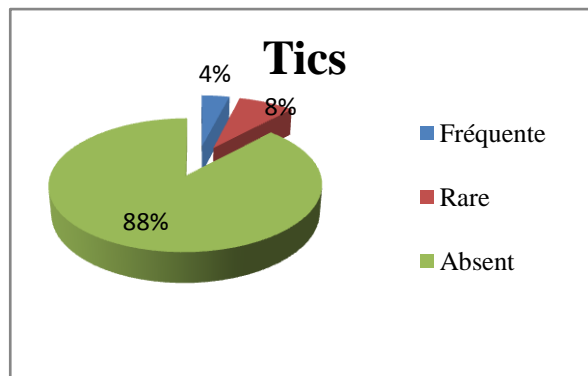


Diagramme 44

Le para-verbal la voix	Registre			Débit			Articulation			Accent			Volume		Respiration		
	Aigu	Grave	Médian	Trop rapide	Trop lent	Correct	Confuse	Peu distincte	Claire	Prononcé	Léger	Inexistant	Trop faible	Trop fort	Convenable	Bien gérée	Des trous noirs existants
	62%	30%	8%	33%	48%	19%	29%	53%	18%	10%	24%	66%	48%	32%	20%	8%	92%

Tableau(21) Grille des résultats obtenus du test en évaluation du para-verbal de l'E.O(groupe témoin)

Le para-verbal la voix

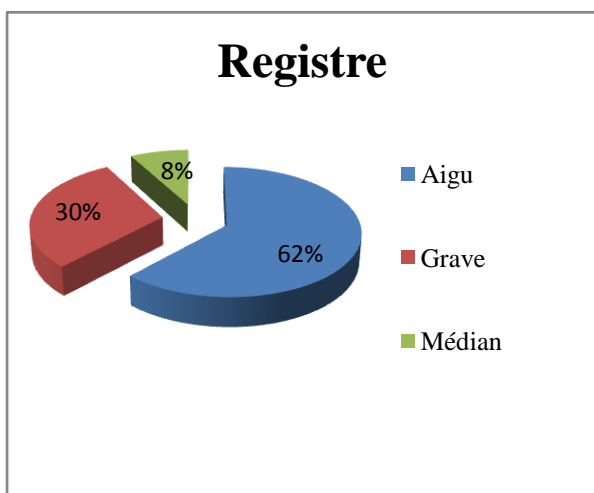


Diagramme 45

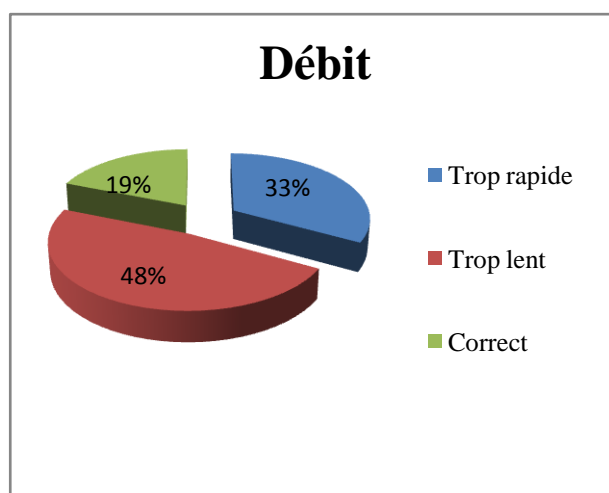


Diagramme 46

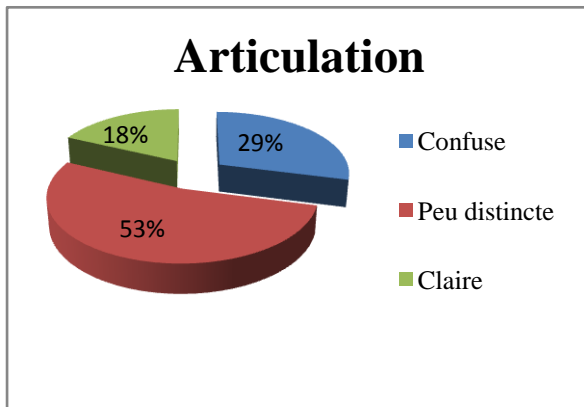


Diagramme 47

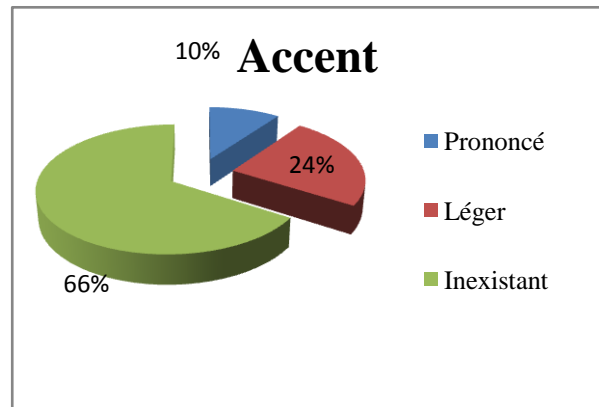


Diagramme 48

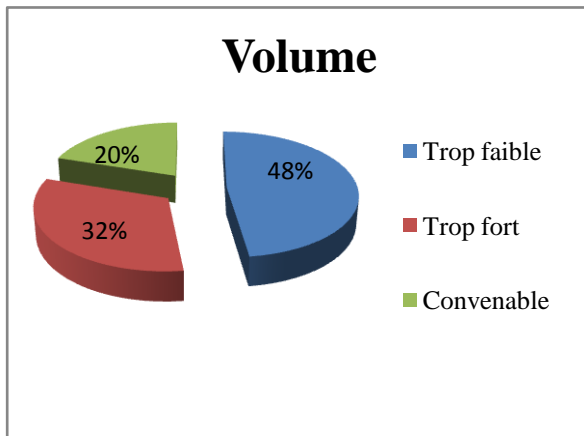


Diagramme 49

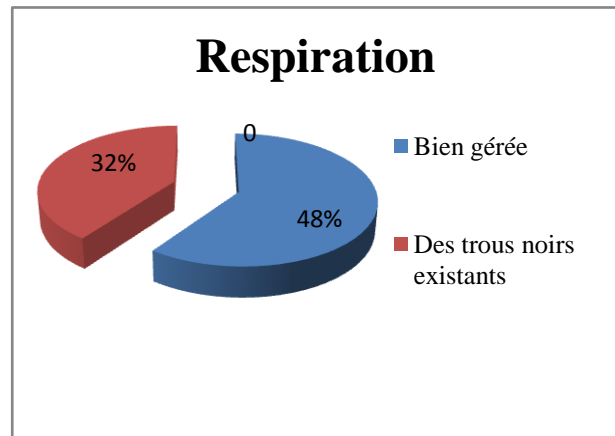


Diagramme 50

Le para-verbal la voix	Registre			Débit			Articulation			Accent			Volume		Respiration		
	Aigu	Grave	Médian	Trop rapide	Trop lent	Correct	Confuse	Peu distincte	Claire	Prononcé	Léger	Inexistant	Trop faible	Trop fort	Convenable	Bien gérée	Des trous noirs existants
	21%	24%	55%	11%	19%	70%	15%	18%	67%	78%	12%	10%	17%	11%	72%	79%	21%

Tableau(22)Grille des résultats obtenus du test en évaluation du para-verbal de l'E.O(groupe expérimental)

Le para-verbal la voix

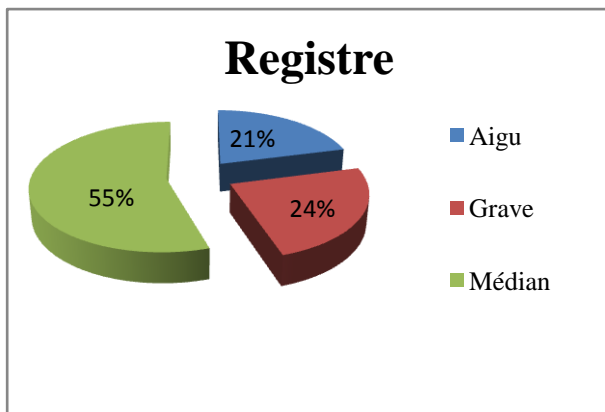


Diagramme 51

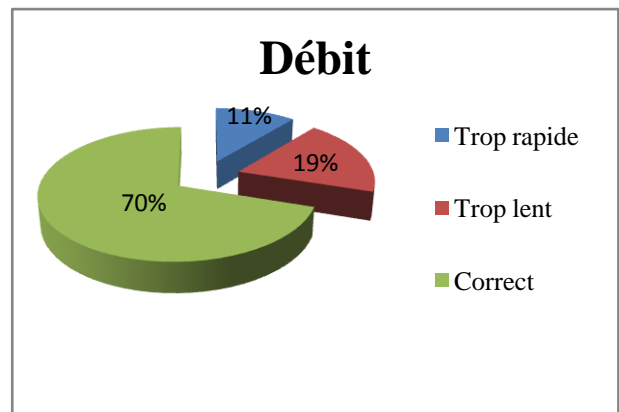


Diagramme 52

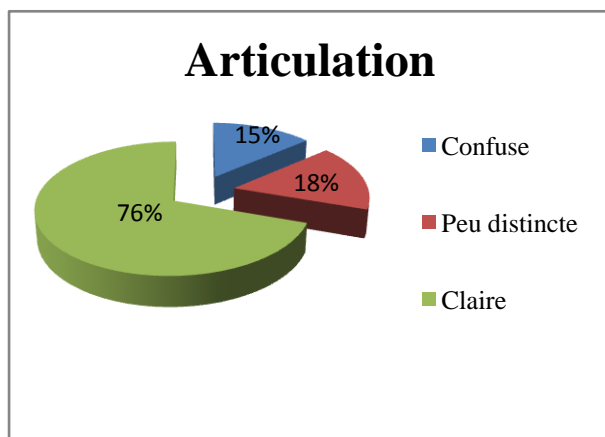


Diagramme 53

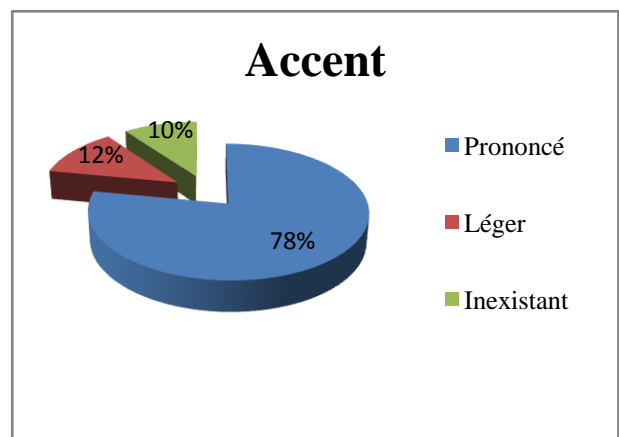


Diagramme 54

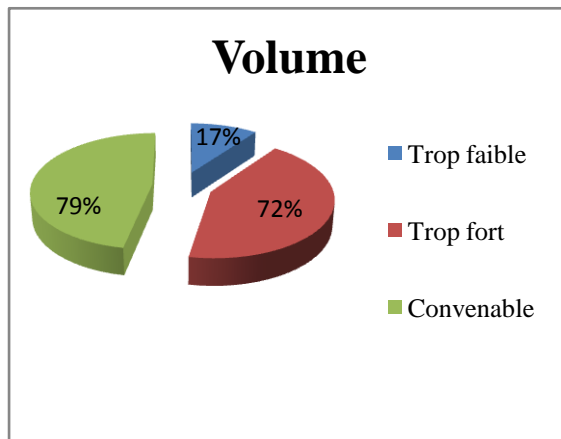


Diagramme 55

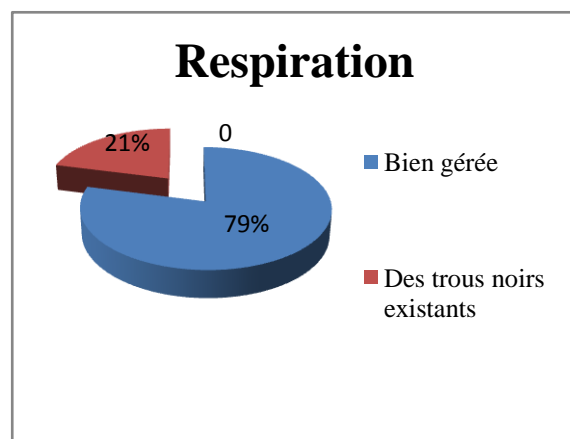


Diagramme 56

N.B: Les grilles d'évaluation proposées pour le test nous permettent de prendre en charge les différents aspects de l'oral de l'E.O de chaque apprenant concerné. Nous remplissons une pour chacun. Les résultats finals, pour l'ensemble des apprenants représentés par un taux global, seront exposés dans des tableaux récapitulatifs(le premier pour témoin et le deuxième pour le groupe expérimental). Cela nous permet, selon, une méthode comparative, de déduire des conséquences rigoureuses.

Les résultats des deux tableaux sont, aussi, exposés sous forme de diagrammes(le premier pour le groupe expérimental, et le deuxième pour le groupe témoin) pour faciliter la comparaison.

III-2-d –La lecture des résultats obtenus de l'expérimentation:

D'après les taux enregistrés, nous avons recueilli les résultats suivants:

III-2-d -1 L'aspect para verbal:

il paraît très clair que les apprenants- qui ont fait des exercices de mise en valeur et d'entraînement pour travailler et convenir chaque élément du para verbal: le registre, le débit, l'articulation, l'accent, le volume et la respiration à leurs paroles- obtiennent de bons résultats en reproduction, mieux que les membres du deuxième groupe qui s'engagent à reproduire sans accomplir des activités de médiation qui peuvent leur assurer une organisation modélisée des connaissances relatifs à cet aspect.

III-2-d -2 L'aspect non verbal:

Les apprenants du groupe témoin n'arrivent même pas à prendre conscience de leur gestuelle et regard, ils parlent comme s'ils lisent un livre, ainsi ils n'essaient plus de convenir leurs gestes et regard avec les paroles pour leur donner sens. Même observation pour les apprenants qui éprouvent une réussite au niveau de la langue: vocabulaire adapté et syntaxe cohérente avec le genre oral reproduit (le passé composé et l'imparfait pour raconter, par exemple). Le regard le plus convenable constaté au niveau de ce groupe témoin est celui des apprenants les plus courageux qui peuvent regarder l'auditoire ou se satisfaire par le regard dirigé vers la caméra.

Cependant les membres du groupe expérimental essaient tous de s'exprimer de temps en temps par le regard et de profiter de leurs gestes pour consolider leurs paroles, ou combler les vides qui parasitent la communication. Ils donnent importance aux éléments non verbaux, même s'ils n'arrivent pas à réussir de les bien convenir pour exprimer les émotions et appuyer le discours, il leur manque plus d'entraînement et une diversification de situations de communication, pour pouvoir dépasser les difficultés qu'ils éprouvent encore.

La comparaison entre les résultats recueillis des deux groupes nous permet de déduire qu'il y a une différence au niveau de l'intention communicative de mettre l'accent sur les éléments non verbaux et s'en servir en situation. Cette intention est à développer par la multiplication de l'emploi de ces éléments, dans de divers échanges dialogaux.

Pour le troisième élément évalué, la présence des tics qui gênent la compréhension et la réception du message oral- en effet, plus que les tics sont fréquents plus que les résultats sont mauvais. Nous avons constaté, au niveau des deux groupes, la présence d'un nombre d'apprenants qui manifestent par ces réflexes insouhaitables qui parasitent leurs paroles. L'explication que nous pouvons apporter, à ce niveau, est que les tics, qui sont à l'origine des gestes non maîtrisés qui peuvent être désordonnés ou indéfiniment reproduits, sont dus au trac et au stress, ils indiquent un état de tension, de fermeture psychologique. (Exemple: lever les yeux au ciel, pieds rentrés vers l'intérieur, bras croisés...). Donc c'est relatif aux caractéristiques affectives de la personnalité. Par conséquent, aider les apprenants à dépasser les tics, nous incite de leur proposer des remédiations par des activités qui servent l'affectivité.

Dans une situation d'enseignement/apprentissage, pour atteindre nos objectifs, le contenu structurel est, obligatoirement, accompagné par un contenu affectif c'est-à-dire les enseignants devraient faire acquérir, à leurs apprenants, certaines caractéristiques de la personnalité (habitudes, attitudes, habiletés). Ils devraient aller plus loin, pour faire de ces caractéristiques affectives de la personnalité, un objet d'enseignement/apprentissage parce que nous ne pouvons pas atteindre une maîtrise réelle d'un programme sans une acquisition minimale de contenus essentiellement affectifs. A ce niveau, nous citons l'exemple suivant:

Dans le cas de l'apprentissage de la langue, L'apprenant qui éprouve certaine affectivité envers la langue visée, il se trouve, souvent motivé,

- il accomplit un travail complémentaire, à côté de celui proposé par l'enseignant en vue de rattraper ses déficiences (tic dominant, insuffisance linguistique,...).

- il est doté par un ensemble d'attitudes facilitant l'acquisition, nous citons à titre d'exemple, l'attitude de la précision dans la communication (l'habitude de chercher le mot précis), ou même de la reproduction fréquente qui peut lui devenir une attitude permettant la fixation des connaissances acquises en milieu non-naturel(la classe), équivalent à celui d'imprégnation ou d'imitation dans le milieu naturel(la société).

Les didacticiens d'aujourd'hui centrent leur projet éducatif sur l'apprenant. La méthodologie mise en œuvre est d'autant meilleure qu'elle tient plus précisément compte du statut social, des capacités intellectuelles, des particularités psychologiques et affectives, des motivations de l'apprenant. Ils visent, ainsi, la réduction des risques de la spontanéité. Les portails de la recherche demeurent ouverts dans ce domaine pour déterminer les pistes à suivre pour l'acquisition des attitudes et des habiletés indispensables pour entamer une situation d'apprentissage d'une langue étrangère.

III-2-d -3. L'aspect verbal:

Les observations établies, à ce niveau, nous emmène de conclure que:

- Les apprenants du groupe témoin ont pu réaliser une certaine réussite en adaptant leur vocabulaire aux situations de communication vécues et en respectant les règles syntaxiques soulignées à l'écrit plus qu'à l'oral. Leurs résultats sont mauvais au niveau d'autres éléments parce qu'ils n'ont pas accompli des exercices d'identification et de maîtrise pour installer les particularités grammaticales de l'oral de français, tels que les expressions à caractère sociolinguistique et les phénomènes langagiers propres à l'oral

tels que: "chi pas" au lieu de "je ne sais pas" et "ya" au lieu de "il y a" et les potentialités de l'ordre des mots offertes à l'oral.

-Tandis que les apprenants du deuxième groupe (celui expérimental), qui ont appris des acquis visant les différentes particularités de l'oral, sont arrivés, à un certain niveau, à mentionner une présence acceptable de ces particularités, en gardant plus au moins même fréquence des spécificités de l'oral que celle établie dans le document reproduit. Cela prouve, en quelques sortes, qu'ils ont essayé de les mémoriser et ils les ont pris en considération. Par conséquent, ils ont donné à l'oral son indépendance en tant que code de langue qui a ses particularités différentes par rapport à celles de l'écrit.

III-3Le post-test:

Pour concevoir notre investigation, une troisième étape nous paraît indispensable pour établir un examen des effets de la stratégie proposée. Ainsi, nous vérifions les nouveaux acquis des apprenants et nous examinons les effets de la mise en application de cette stratégie, en comparant les résultats obtenus du pré test avec ceux du post test.

La démarche et les contenus proposés visent la réalisation, chez les apprenants, d'une capacité de transfert et de réinvestissement dans d'autres situations de communication scolaire et extrascolaire.

Cela nous incite dans un post test d'inviter les membres de notre groupe expérimental, de vivre des situations de communication orales, dans le milieu non-naturel (la classe) et d'autres situations dans le milieu extrascolaire.

Ainsi nous avons accompagné les apprenants à la salle polyvalente, au département de l'Anglais, au département de Français, à une école privée des langues étrangères, nous avons assisté l'exposé oral de leurs travaux de recherches, dans d'autres modules.

Les enregistrements finis et analysés nous permettent de déduire les changements positifs, des comportements de la plupart des apprenants, traduits par la motivation, la prise en considération de l'autre dans leurs interventions (compétence communicationnelle), la prise en charge des particularités de l'oral, dans leurs prises de paroles. Aussi leur insuffisance linguistique ne construit pas vraiment un obstacle qui leur mène au mutisme insouhaitable. Ils essaient de résoudre ce problème par les différentes stratégies d'inférence mises à leur disposition, tout au long la séquence d'apprentissage.

III.4 Plaidoyer pour une approche sociolinguistique:

La prise de conscience de l'omniprésence et de la polyvalence de l'oral oriente les réflexions des praticiens vers l'emploi du document audiovisuel authentique car il est le modèle vif de la richesse et de la diversité des situations de communication.

Le document A.V, dans notre expérimentation, sert l'accroissement de la motivation des apprenants dû à l'image et au son qui stimulent la vision et l'audition, en même temps, et dû au caractère de l'actualité et de l'authenticité. En effet le document A.V nous permet la prise en charge de la composante phonique et de la composante gestuelle qui sont une clef de la constitution d'une compétence de réception auditive effective. Cette compétence est un appui efficace qui s'ajoute aux activités de médiation pour donner naissance à un enregistrement des structures de la langue reproduites, selon l'emploi social et réel.

Pour réaliser la mémorisation convenable et durable, les structures visées dans une interaction sociale doivent être bien admises, en proposant des activités visant l'aspect verbal (voir annexe), ce qui nous incite à permettre un décodage perfectif des indices identificateurs du paralangage car les apprenants ne peuvent pas garder pour longtemps et ils ne peuvent pas réinvestir une structure qu'ils n'arrivent même pas à décoder ou à lui donner un sens. Les identificateurs du paralangage que véhicule la langue orale sont liés, étroitement, à la dimension sociolinguistique qui tire ses origines de l'emploi social et réel de la langue visée.

En effet, la didactique des langues doit effectuer une révision de ce qu'elle propose comme contenus aux praticiens, en vue de faire acquérir une compétence d'E.O. Dans ce sens, nous sommes amenés à développer une approche sociolinguistique de la communication.

Nous nous sommes interrogés, avant d'entamer une analyse sociolinguistique:

Est-ce que la didactique des langues étrangères doit-elle assigner un objectif maximaliste du maniement total de la langue ou suffit-il d'enseigner une langue des domaines privilégiés?

Si l'apprenant d'une langue étrangère vise l'acquisition des structures d'une langue standard, et il ne renforce pas son apprentissage par d'autres pratiques communicatives (issues de la vie sociale), la constitution d'une compétence sociolinguistique sera réduite,

c'est-à-dire il n'arrive pas à se socialiser et à devenir un sujet actif, dans la communauté discursive parlant Français.

Quant à l'aspect para verbal de la langue, l'apprenant qui reçoit l'enseignement des règles de la prononciation uniforme, il acquiert, par conséquent, une compétence phonétique de discrimination auditive essentielle permettant, seulement, la perception du sens, et non la participation à toute interaction, en dépit des variations phoniques que dictent les conventions sociales.

Roulet affirme:«*Pour pouvoir communiquer de manière satisfaisante dans une communauté linguistique, il ne suffit pas de connaître une langue pure, homogène, monolithique, il faut être capable au moins de comprendre, et si possible même d'utiliser, les différentes variétés de langue en usage dans la communauté en question* »¹.

Dans la situation d'enseignement/apprentissage de FLE, si nous n'arrivons pas à enseigner toutes les variétés de la langue, nous suivons une approche minimaliste, dont former le futur-parlant en français exige que nous lui proposons de vivre des situations de communication issues de la réalité sociale, pour réaliser le minimum indispensable qui est "se familiariser avec la langue cible". Gisèle Gschwind-Holtzer affirme: "*la langue doit impérativement être reliée à une situation de communication socialement signifiante* »²

Les activités proposées dans notre expérimentation, nous permettent d'amener l'apprenant à la connaissance des règles sociolinguistiques, par la sélection des structures permettant:

- l'intégration des composantes sociales opérationnelles au niveau de la situation.
- la description du fonctionnement réel de la langue orale que traduit la combinaison des trois aspects de l'oral.

Selon ce principe de choix, les documents proposés à reproduire, par les apprenants de notre groupe expérimental, mettent à leur disposition, des emplois socioculturels de différentes structures de la langue orale. Nous avons établi une analyse sociolinguistique, pour repérer certains usages sociaux de la langue qui prouve

1Roulet.E"Pour une meilleure connaissance de Français à enseigner" Le français dans le monde,n°100 p23

2Gschwind-HoltzerGisèle(1981) "Analyse sociolinguistique de la communication et Didactique" Hatier, Paris, page106

l'importance des acquis de l'emploi réel de la langue, qui ne peuvent être que des conduites langagières orales, dont l'apprenant aura besoin, prochainement.

Une analyse sociolinguistique:

Document n°1: "dans les boutiques"

Ex n°:01 -Violène: C'est la voiture de tes parents?

-Julie: C'est celle de ma mère, mon père n'aime pas prêter sa voiture.

L'interaction entre les deux copines Violène et Julie commence par une interrogation qui ne peut pas être le fait de n'importe qui, parce qu'elle met l'interlocuteur dans l'obligation de répondre. Quant à l'exemple cité, le principe est plus contraignant, car l'interrogation porte sur un thème privé, mais l'interlocuteur n'hésite pas de répondre par une information personnelle.

Un deuxième exemple peut être cité, à ce niveau, dans lequel l'interlocuteur est allé plus loin, il essaie de convaincre pour changer un point de vue (concernant le choix d'une robe: un thème plus privé), il n'hésite pas d'employer, pour cela un argument encore intime, comme suit.

Ex n°:02:

Violène: C'est ce que tu voulais pourtant? François est jaloux, n'oublie pas.

-Aussi, un autre exemple: avertir une amie pour le non respect du code routier.

Ex n°:03

-Dedans, tu ne dépasse pas un peu?

L'amie a le droit de refuser l'avertissement, en disant: -A peine, et arrête de me critiquer. Je me gare très bien, en marche en arrière, quand je préparais mon permis.

En se moquant, elle répond: -Euh! Oui le moniteur était sûrement sur le charme!

L'interaction entre amis est caractérisée par plus de liberté, donnant occasion à l'apprenant d'apprivoiser la réalité sociale de la langue, et d'apprendre des structures de langue caractérisées par un sentiment fort de coopération qu'il ne peut pas recouvrir dans un milieu professionnel.

Pour le troisième interlocuteur qui est la vendeuse, nous n'envisageons pas le même type des interventions car c'est le domaine professionnel pour elle, caractérisé par plus

de respect (l'emploi de vous pour le singulier), propositions d'aide, laisser la liberté de choix aux clientes. Ainsi, les interventions de la vendeuse sont les suivantes:

Ex n°04: -Je peux vous aider mes demoiselles, vous cherchez quelque chose de particulier?

-Eh bein! Essayez les deux, la cabine est libre.

-Vous venez souvent ici? Je me souviens de vous.

-Vous aviez une autre coiffure?

-Non, c'est la dernière, mais essayez celle-là, vous ne risquez rien.

Julie refuse sa proposition, la vendeuse n'a pas réessayé.

Chaque domaine d'interaction (familial ou professionnel) instaure, entre les interlocuteurs, des relations sociales différentes aux autres. Dans le domaine **professionnel**, les relations sont plus **hiérarchisées**, ce qui exerce une contrainte sur le rôle social.

Document n°2:"Une voiture mal garée"

Nous citons l'exemple de recevoir quelqu'un qui est en retard:

- Rien de grave j'espère!

Malgré la différence de comportements établie entre le père et la mère (sévère et tendre) c'est toujours caractérisé par **la solidarité** de la famille. Ainsi:

*De son côté, la mère exprime son inquiétude, pourtant la voiture est à elle mais, elle ne s'énerve pas, elle essaie de calmer sa fille fautive.

*Le père qui a été dérangé par la faute commise de la part de sa fille, il insiste pour qu'elle passe la nuit chez eux, pour se calmer avant de partir.

Selon C-H Cooley: *«La famille est un ensemble de personnes caractérisé par une association et une coopération intimes»*¹

La famille est une entité sociale dominée par un sentiment de solidarité et d'appartenance très fort. Par conséquent, nous pouvons par la reproduction médiatisée des différentes situations de communication qui se déroulent au sein de la famille, construire un album riche et approprié qui donne occasion à l'apprenant d'exprimer sa

¹Cooley C-H "Organisation sociale", cité par D.Anzieu et J.Y.Martin. " La dynamique des groupes restreints", page 27

solidarité avec quelqu'un. Ainsi, il peut être doté par les potentialités et les structures offertes à l'oral pour:

*S'inquiéter pour quelqu'un. Exemples:

-La mère: qu'est-ce qu'il t'arrive, ça fait deux heures qu'on t'attend?

-Le père: Au commissariat! Qu'est-ce qu'il t'arrivait? Rien de grave, j'espère.

* Défendre une personne, Ex:

-La mère: On ne peut pas faire les courses pendant la semaine quand on travaille.

N'en fais pas un drame, ça peut arriver.

*Calmer quelqu'un, Exemples:

La mère: -Toi, toi, toi, toujours à donner des leçons!

-Bon! Il est tard, on se calme et on passe à table.

-Tu connais ton père, ça fait vingt cinq ans qu'il rallait, il a rallé déjà le jour de notre mariage, mais il n'est pas méchant...

*Inviter quelqu'un (à manger, à passer la nuit), Exemples:

La mère: -Bon, allons, enlève ton manteau.

- Aller, assied-toi et raconte-nous.

-Tu veux boire quelque chose.

-Aller, met-toi à table.

-Tu veux toujours rien boire?

-Non, tu es fatiguée, couche plutôt ici, il y a longtemps que tu n'as pas dormi dans ta chambre.

Le père: -Ta mère a raison, ça nous fait plaisir.

Les situations de communication présentes dans ce document sont issues de la vie familiale. Nous les avons proposées à reproduire en vue de donner occasion à l'apprenant d'appivoiser les structures de la langue orale dans leur dimension socioculturelle relative au domaine familial.

La dynamique de l'interaction offre une quantité considérable des connaissances qui passent par les interventions, mais aussi par la forme même de l'interaction. En effet,

nous pouvons, d'après les réseaux communicatifs, retenir les statuts de chaque interlocuteur qui se signale par différents indices.

-Les copines françaises/ faire les courses ensemble/ pendant le week-end/Un marché célèbre: un monde fou/ prêter la voiture de sa mère/thèmes privés, amitié ⇒

Coopération et liberté.

-Les parents: inquiétude pour le retard (temps: rentrer tard)/lieu de rencontre: la maison des parents où la fille a sa propre chambre, malgré qu'elle ne vient pas souvent (ne pas y fréquenter)/ sentiment de coopération très fort: prêter la voiture, avoir plaisir en passant la nuit chez eux, ils s'inquiètent pour elle, prendre responsabilité de l'orienter vers tout ce qui correct, même pour:

1) -Ne pas aller dans les lieux encombrés, le week-end.

Ex Le père: -A Saint Germain de Près, en voiture, Samedi l'après-midi, tu ne pouvais pas choisir un autre jour?

2)-Bien tenir les choses prêtées.

Ex Le père: -Je t'accuse pas et enfin ta mère te prête sa voiture pour quelques jours et...!

3)-Respecter le code routier.

Ex Le père: -Ah! Je sais, d'ailleurs c'était déjà arrivé, je te fais marquer que moi, je n'ai jamais eu le problème pendant cinq ans.

Cependant, les conseils sont donnés avec une tension un peu élevée qui peut être expliquée par la nature de rapport parents/enfant qui n'est plus caractérisé par la hiérarchisation et la formalité.

Nous envisageons une différence de comportements (Père nerveux et très prudent/ une fille imprudente, proche de sa mère, et qui apprend de sa faute/Une mère tendre, patiente, généreuse). Mais qui ne peut, en aucun cas, annuler la coopération entre les membres de la même famille, que nous sous-entendons, fréquemment.

Coste distingue: « quatre catégories de relations sociales: relations familiales, amicales, fonctionnelles et professionnelles. Chaque catégorie de relations comprend des règles spécifiques modulées en fonction des domaines »¹

De nombreux paramètres entrent en jeu pour constituer les relations et définir les statuts, parmi lesquels, **la situation spatio-temporelle** n'a pas de rôle seulement de situer l'interaction dans le temps et l'espace, mais c'est encore plus comme Gisèle Gschwind-Holtzer l'a décrit: « C'est une circonstance sociale, et un constituant de la situation sociale, le lieu relié à la notion de domaine, est un facteur clef pour la réalisation appropriée des relations de rôle, les relations hiérarchisées sont vécues le plus typiquement dans le lieu de travail. Les relations amicales par contre sont moins localement déterminées: elles peuvent se réaliser dans des lieux très divers, privés ou publics (appartement, rue, café...) »².

Document n°03: "Le fils de la boulangère"

La troisième vidéo proposée "Le fils de la boulangère", lors l'expérimentation, présente un modèle vif de la diversité de la situation spatio-temporelle. Cela nous permet d'élargir le champ d'acquisition, et de doter l'apprenant d'un répertoire riche de différentes structures de la langue orale susceptibles d'être vécues dans les espaces suivants: la cuisine, au bureau (pour réviser les Maths), salle de judo, la rue (patiner), au stade, au salon (jeux d'échecs et jeux de vidéo).

Les situations de communication présentes dans l'E.A.V proposé sont liées à une **coordonnée temporelle**. Pascal, en tant que responsable de fils de la boulangère voisine, essaie de bien répartir la journée. Ainsi, Pascal et le petit commencent par la révision (donner plus d'importance aux études), le judo (ayant un programme collectif et un rendez-vous à ne pas rater), les autres sports de libre choix, et en fin de journée, c'est les jeux (d'échec, et de vidéo) qui peuvent être accomplis à la maison (parce que c'est la nuit : rentrer chez eux).

Nous pouvons retenir que le classement dans le temps ne va pas sans valeur, c'est significatif. La coordonnée temporelle c'est-à-dire le moment de déroulement a une

¹Coste.D (1976)"Un niveau Seuil: Publics et domaines", Strasbourg, page45.

²Gschwind-HoltzerGisèle(1981) "Analyse sociolinguistique de la communication et Didactique" Hatier, Paris, page34

fonction socio-culturelle. Hall affirme: « *Le moment est un élément culturel dont la puissance de communication est aussi forte que celle du langage* »¹.

La prise en charge de la dimension sociolinguistique nous permet d'établir les rapports: **situation/comportements, situation/ espace, situation/coordonnée temporelle et situation/domaine**: qui sont des facteurs importants dans la construction de l'interaction parce qu'ils servent la convenance de la dimension pragmatique.

En effet, la pragmatique est un critère opératoire pour l'étude des relations: Situation sociale/ conduites langagières (verbales, non verbales et para verbales). Keenan définit la présupposition pragmatique comme suit: "*Un énoncé présuppose pragmatiquement que son contexte est approprié*"². Cela prouve l'importance de cette dimension, en s'engageant oralement, dans une interaction réelle, dont le contexte fait partie de la vie sociale.

Conclusion:

Notre expérimentation a prouvé l'importance de baliser les pratiques, selon une démarche en projet, indispensables pour la reproduction médiatisée, dans le cadre d'une stratégie d'acquisition d'une compétence de production orale en FLE. Les pratiques de médiation visent à côté des savoirs et des savoirs faire: des savoirs être. En effet, le stockage des différentes structures de la langue orale dans la mémoire à long terme nous dicte de les enrichir par des connaissances modélisées et les associer à des actes intellectuels. Cela permet la réutilisation et le réinvestissement des acquis dans d'autres situations et contextes rencontrés prochainement. Dans ce sens, nous proposons la diversification des activités, ciblant le contenu linguistique, stratégique, affectif et culturel selon une dimension sociolinguistique, qui sont couronnées par le transfert des acquis dans une perspective interculturelle et interlinguale.

¹HALLÉ-T(1973) "le langage silencieux", MAME, Paris,page 155.

²E-L Keenan.E.L. Towkinds of présupposition in naturel language-studies in sémantics New York 1971 page 45



CHAPITRE IV

Pour une didactique de reproduction
médiatisée

Introduction:

Dans ce qui suit, nous plaidons pour une didactique de reproduction médiatisée par les diverses activités dont chacune sert:

-l'acquisition d'un type de compétence (physique dite aussi paralinguistique, communicative, linguistique ou énonciative)

-la progression de la capacité relative. Exemple: développer la capacité de prendre l'autre en compte par son regard en vue d'améliorer la compétence non linguistique et, par conséquent, celle communicative.

Dans ce sens, il paraît indispensable, en situation d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, de faire appel à cette stratégie dans la mesure où:

-Elle donne à l'oral de la langue cible son indépendance par rapport à l'écrit comme un code dont nous avons un besoin permanent dans la vie sociale et professionnelle.

-Elle sensibilise l'apprenant à prendre conscience des particularités de l'oral et les maîtriser lors une intervention orale.

-Elle donne, notamment, lieu à une construction d'une organisation modélisée des connaissances qui permet de les extérioriser d'une façon à les protéger des risques de disparition menaçant les informations qui restent dans leur état brut.

L'oral participe à la presque totalité de nos actions quotidiennes. Il est difficile de préparer un apprenant à toutes les situations susceptibles d'être vécues, et lui donner les outils suffisants pour s'engager dans toute situation de communication, ce que Moirand appelle "communauté discursive". L'organisation modélisée des connaissances proposée, par la stratégie visée, peut lui servir de banque d'outils qui lui présente les diverses structures et potentialités offertes dans un message oral pour enrichir ses interventions et appuyer son discours à l'oral.

Dans ce présent chapitre, nous balisons les pratiques nécessaires pour une stratégie de reproduction des E.A.V en vue d'acquérir une compétence de production orale en FLE. Notre travail porte sur des éclaircissements et quelques repères qui assurent plus de réussite de cette stratégie, d'après ce qui est prouvé par l'expérimentation.

Il paraît important, au début, d'opérer une sélection, dans:

1-la masse des informations concernant les objectifs assignés, les compétences visées, les documents proposés et les outils mis à la disposition.

2-la jungle terminologique et le labyrinthe des recherches et des découvertes permettant d'établir des activités d'acquisition, des pratiques évaluatives et des exercices de remédiation en vue d'éliminer les difficultés entravant et consolider l'apprentissage.

IV-1) De la stratégie en question:

Une didactique de l'oral permet à différents domaines de se retrouver et de s'apporter aide mutuelle autour d'un objet d'étude commun, elle se veut définir comme un carrefour. Le travail établi dans le domaine d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère doit être capable de croiser les recherches des différentes disciplines avec celles méthodologiques.

Nos propositions s'inscrivent dans le cadre d'une pédagogie d'interaction. L'apprentissage d'une nouvelle langue est l'apprentissage d'un discours, à travers une variété de modes d'interaction avec ses diverses dimensions psychologiques et sociales. S'inspirant des travaux de Best, de ceux de Goffman, de ceux d'émancipateur des philosophies de Rogers 1969 et de Freire 1974 qui ont mis au point des projets et des modèles, dès le début des années 70, pour aider l'apprenant à développer ses stratégies de communication et les formes de la langue en combinant action verbale et conscience linguistique, selon Hymes: « *Au delà de la maîtrise linguistique, la parole en situation met en jeu des compétences d'interprétation des situations, des stratégies orientées par un but, des capacités de régulation sociolinguistiques et discursives* »¹.

Pour ces chercheurs, le terme de "la recherche sur l'enseignement des langues" est substitué par celui de "la recherche sur l'acquisition des langues", en considérant l'enseignement comme un élément de la réalité sociale, c'est aller donc dans une perspective psycho-sociologique.

Le sens d'un message est dans sa fonction interactive, non seulement dans sa force illocutoire, ce qui compte le plus c'est le degré de compréhension qu'il peut apporter

¹Hymescité par Nonnon Elisabeth: L'enseignement de l'oral et les interactions verbales, N°129, Paris, 1999 trimestre 4, page 111,.

chez le récepteur de ce message, et pas uniquement la cohérence des structures de langue, lors la production orale.

Il n'est, en effet, que de faire varier les différents éléments de la situation et les thèmes ou encore plus proposer la reproduction pour se rendre compte de l'extrême variété des résultats et des processus d'apprentissage. Nous tendons modifier les perspectives habituelles de l'oral qui est trop souvent prise de parole.

En classe de langue, nous offrons à l'apprenant l'occasion de se libérer des contraintes affectives, psychologiques et sociales de sa langue maternelle, et de créer son propre répertoire de la langue étrangère à apprendre (le FLE dans notre cas) qui englobe tout ce que la langue véhicule comme: contenu linguistique, contenu culturel et celui communicatif et éducatif.

Dans "une approche communicative" nous nous efforçons de mettre les connaissances théoriques linguistiques et culturelles, en pratique, dans un contexte interactif. De ce fait la diversification introduite par cette approche dans la didactique des langues impose une conception plus large de discours dans toutes ses dimensions: verbale et non-verbale, linguistique fonctionnelle, socioculturelle, stratégique et éducative.

Nous sommes amenés, donc, à respecter les principes d'une pédagogie de projet pour:

1-prendre en considération toutes les dimensions citées au dessus, Nonnon affirme: « *Jacobson a construit des exercices de communication, didactisés par Vanoye. Ces exercices inspirés du FLE se sont basés sur les actes du langage. On a proposé à coté des situations monologiques d'autres dialogales, obligeant à des stratégies de discours plus complexes et variés: Pédagogie du projet, travail de groupes, démocratie dans la classe, situations problèmes, ouverture sur l'extérieur* »¹.

2-faire acquérir les différentes compétences (quelles soient: physiques, communicationnelles, linguistiques et énonciatives), qui sont exposées au tableau suivant, par Aude Plaquettes.

¹Nonnon Elisabeth: L'enseignement de l'oral et les interactions verbales, N°129, Paris, 1999 trimestre 4, page 111

Chapitre –IV -----Pour une didactique de reproduction médiatisée

Types de compétences	capacités	Exemples de situations
1) compétences physiques	Maîtriser sa voix, sa respiration, se faire entendre, articuler, jouer sur les inflexions de la voix, Les imitations... maîtriser ses gestes, sa posture, ses mouvements...	Lecture d'un extrait de théâtre, poésie ou autres, genres, débats. Mimes, changement de point de vue, étude du rythme dans les écrits. Entretien de stage, réunion de Délégués avant un conseil établissement, table ronde....
2) compétences communicationnelles	Prendre l'autre en compte par son regard, savoir l'écouter, animer un groupe, interpréter une réaction	Discussion à l'oral, réponses aux questions, intervention dans un cours... Intégration dans un groupe, animation d'un débat, réaction en fonction de l'interlocuteur...
3) compétences linguistiques	Adapter son discours à un public adapter son vocabulaire, son niveau de langue, développer son vocabulaire, formuler et reformuler, transmettre clairement un message.....	Jeu sur les registres de langues, étude du résumé, enchaînement des idées, maîtrise de l'énonciation, étude des champs lexicaux, des connotations, travail sur l'éloge et le blâme, conversations tenant compte de la diversité des interlocuteurs, Prise en charge d'un standard, commande ou demande des renseignements de vive voix par téléphone
4) compétences énonciatives	Savoir argumenter, débattre, improviser, utiliser ses notes	Exposé, compte-rendu, débat, discussion préalable pour une argumentation écrite, présentation de projet dispute, soutenance, entretien d'entrée dans une école, dans une entreprise, dialogue quotidien

Tableau n°23: "Les familles des compétences"¹

Nous importons des situations, de la vie sociale, pour des fins pédagogiques, nous proposons la didactisation de quelques activités (exemple: d'un exercice de convenance des gestes avec les paroles pour exprimer de différents états d'âmes, ou un exercice de l'apprentissage de quelques rituels et des expressions à caractères sociolinguistiques par

1- Aude Plaquettes : L'expression orale, Aube, Ellipses, Paris, 1995, Page 16

un exercice d'application en diverses situations (demander un service, remercier un ami, saluer un responsable, demander des excuses).

Ces activités sont proposées pour construire des connaissances modélisées sur la langue à apprendre et les mettre, après en pratique, en reproduisant des situations de communication. De point de vue scientifique, cela est dans le but de pouvoir les mémoriser au niveau de la mémoire à long terme et les réutiliser, par conséquent, dans des situations semblables susceptibles d'être vécues, prochainement, dans la vie sociale ou professionnelle.

La démarche que nous mettons à la portée des enseignants de FLE, les aide à faire acquérir une compétence de production orale chez les apprenants, Ainsi:

-selon les principes d'une approche communicative et ses prolongements (par les compétences, et Langues- Cultures), elle permet de réduire la distance entre la vie scolaire et la vie réelle (des situations authentiques importées de la vie sociale).

-Elle est centrée sur l'apprenant, c'est à lui d'accomplir les tâches de son apprentissage, c'est ainsi un participant actif et conscient.

-Elle intègre tous les apprentissages dans un projet dont nous proposons une suite logique de pratiques, portant chacune sur une ou plus des particularités et des potentialités offertes à l'oral, ou un point de langue indispensable en genre oral pris en charge.

-La démarche adoptée intègre des situations à actualiser et d'autres à reproduire ,entièrement ou en segments, pour établir une communication, pour améliorer une spécificité de la langue orale par la mise en application, ou pour remédier à un manque aperçu d'après les pratiques évaluatives proposées, selon des grilles d'évaluation tout au long le parcours d'apprentissage.

La langue pour nous deviendra donc la parole en situation, que nous visons à enseigner en faisant appel à la méthode audio-visuelle appelée aussi "structuro globale". Les E.A.V nous offre l'occasion d'objectiver l'oral. Les structures de la langue s'exercent par des moyens verbaux et se réalisent, aussi, par des moyens non verbaux et para verbaux, auxquels nous accordons même importance.

En s'inspirant du modèle de Coste et Galisson (1976), nous cédon plus d'attention au **contexte** dans lequel apparaissent les formes linguistiques. De ce fait, nous insistons sur l'importance des usages sociolinguistiques et nous rendons compte des relations que le locuteur entretient avec la situation et avec son propre message.

Notre perspective s'inscrit dans une approche communicative, nous considérons un apprentissage efficace, celui qui est utile à l'apprenant au moment de la communication (de la prise de parole, en situation).

Par conséquent, nous entamons notre projet par recueillir des informations sur l'apprenant (ce qui est réalisé par le questionnaire dans l'expérimentation mise en forme) pour identifier ses besoins langagiers réels dont l'analyse nous permet de fixer les objectifs, d'élaborer les programmes et baliser les pratiques indispensables.

Aussi, nous employons des documents authentiques ou semi authentiques comme support d'apprentissage, puisque apprendre à communiquer en FLE oralement nous dicte de mettre entre les mains des apprenants des modèles de fonctionnement de la langue quand elle est utilisée réellement pour communiquer. L'objectif ultime est de "Faire apprendre à communiquer en FLE, et non communiquer le FLE".

Dans notre démarche, nous organisons les activités d'apprentissage, en fonction d'objectifs de communication, en effet, la logique suivie serait:

-Tout d'abord, l'analyse des besoins nous aide à fixer les objectifs et les types de compétences et des habiletés à développer.

-A la lumière de ces objectifs, nous proposons un processus progressif d'activités d'acquisition indispensables pour assurer tout un répertoire en langue orale (le français).

-L'apprenant se réfère à ce répertoire pour reproduire des documents AV représentant des interactions verbales importées de la vie réelle pour des fins pédagogiques.

La reproduction de ces documents offre occasion à l'apprenant de vivre la diversité des aspects de l'oral et de les mettre en scène, simultanément tels qu'ils sont combinés, dans la réalité de la langue orale.

Cette pratique est précédée par des exercices qui réalisent des contenus de divers types: affectif, stratégique, cognitif, socioculturel, corporel (regard, voix, gestes,...). Ils permettent le traitement des informations, et par conséquent, les sauvegarder dans la M.L.T pour être réutilisables à tout moment, même dans d'autres langues (L3, L4,...) à apprendre, prochainement. Ces activités proposées à l'apprenant, avant d'entamer la reproduction des E.A.V, peuvent avoir, donc, un double intérêt:

-Le premier est l'identification des structures de la langue orale, l'entraînement à la mise en pratique des connaissances acquises et l'appropriation des outils indispensables pour s'exprimer oralement.

-Le deuxième est que ces applications effectuées, dans une phase de préparation à la reproduction, font, en parallèle, l'objet d'un traitement des informations évoquées au niveau de la M.L.T, capable de protéger les acquis de tout risque de disparition qui menace l'information dans son état brut.

La mise en pratique des acquis communicatifs tout au long la séquence d'apprentissage peut faire apparaître les manques qui gênent encore le message oral émis, et par conséquent, sa réception par l'auditeur. Les grilles d'évaluation facilitent la tâche de les détecter et les classer, en vue de les remédier, par le type d'exercice qui répond au besoin envisagé par la faute commise.

Pour réduire ces difficultés communicatives prouvées, par les activités évaluatives, nous proposons d'autres activités de remédiation qui peuvent être aussi des reproductions mises en forme.

IV-2) La stratégie de reproduction:

D'une multitude de choix théoriques à des activités mises en pratique:

IV-2-1 Des choix théoriques:

La recherche sur l'oral trouve une nouvelle pertinence dans les réflexions actuelles. Pour préconiser les démarches rigoureuses, elle s'inspire des fondements théoriques d'où nous avons exploré les choix qui servent l'acquisition d'une compétence d'E.O en F.L.E. En vue d'assurer, le plus parfait possible, cette acquisition des conduites langagières orales, nous proposons à l'enseignant de F.L.E de faire acquérir à ses apprenants des contenus diversifiés qui complètent l'un l'autre pour réaliser l'intégration suffisante à la communauté discursive parlant français.

IV- 2-1-a Le contenu affectif:

A la lumière des dernières recherches, en didactique qui considèrent l'apprenant un acteur actif et conscient de son apprentissage, les projets didactiques sont centrés non seulement sur l'enseignement des différentes structures de la langue étrangère à

apprendre, mais encore sur leur acquisition qui nous incite de tenir compte, précisément, des représentations envisagées par l'apprenant sur la langue visée (le F.L.E), de sa motivation relative à son affectivité et de ses stratégies d'apprentissage.

Dans ce sens, il est indispensable d'accompagner le contenu structurel avec un contenu affectif c'est-à-dire Les apprenants devraient acquérir certaines caractéristiques de la personnalité parce que dans la plupart des cas, nous ne pouvons même pas atteindre une maîtrise réelle d'un programme sans une acquisition minimale de contenus essentiellement affectifs. Les traits de la personnalité (habitudes, attitudes et habiletés) doivent construire un objet d'apprentissage pour répondre aux exigences de chaque programme et se préparer, prochainement, aux activités professionnelles.

Dans le cas de la gestualité, à titre d'exemple, dont les mouvements des différentes parties du corps accompagnent le message verbal pour donner sens aux paroles. Nous ne pouvons pas concevoir l'apprentissage d'une langue étrangère, et notamment, l'acquisition d'une compétence de production orale, chez un apprenant qui éprouve un déséquilibre psychologique du au trac et au stress et ses paroles sont carrément ponctuées par des tics. Ainsi, des remèdes affectifs doivent être apportés avant d'entamer un programme.

Un autre exemple à citer, celui des apprenants les plus inhibés qui ne prennent même pas la parole suffisamment (le nombre d'intervention est très rare). Nous ne pouvons pas réaliser des améliorations, au niveau de leur expression orale, sans arriver, tout d'abord, à les motiver.

Aussi, l'apprenant doit atteindre un certain niveau d'affectivité qui lui permet de se familiariser avec la langue cible. En effet, pour assurer la réussite dans le domaine de l'enseignement/apprentissage d'une langue, les représentations que l'apprenant fait sur la langue visée, doivent être encourageantes. Par conséquent, une première phase de sensibilisation et de motivation doit être effectuée.

Après avoir motivé l'apprenant, lui doter par les représentations positives sur la langue visée et lui faire acquérir les habitudes, les attitudes et les habiletés indispensables pour accomplir sa tâche assez difficile d'acquérir une compétence d'E.O en F.L.E. Il nous semble nécessaire de le sensibiliser à l'importance de la stratégie de

reproduction des E.A.V, et au rôle primordial que jouent les différents constituants (verbaux propre à l'oral, para verbaux et non verbaux) pour donner sens aux paroles.

Pour atteindre ce but, nous faisons appel au questionnaire, et aux grilles d'auto-évaluation dont les interrogations et les éléments, pris en charge, portent déjà sur des choix méthodologiques et d'autres exposent tout un éventail de solutions pour l'ensemble des difficultés envisagées en E.O, lors l'analyse des besoins.

IV- 2-1-a-1 Le questionnaire moyen d'implication:

Par le biais d'un questionnaire, nous visons:

-D'une part, diriger l'attention de l'apprenant vers la stratégie que nous proposons, en mettant l'accent sur son importance et les remèdes qu'elle peut apporter, en acquisition de la compétence visée.

-D'une autre part, le questionnaire nous permet de déterminer les attentes des apprenants, les thèmes qui provoquent leur motivation, les choix qui les excitent en vue d'élaborer les programmes qui les intéressent, et qui peuvent aller en cohérence avec leurs besoins langagiers.

1) Pour atteindre le premier but de sensibiliser les apprenants à l'importance de la stratégie de reproduction médiatisée des E.A.V dans l'amélioration de leurs productions à l'oral, l'enseignant peut poser les questions suivantes destinées à ses apprenants:

Quand vous sentez-vous plus motivés: -un document écrit oralisé

-un document sonore

-ou un document audiovisuel ?

Pour sensibiliser les apprenants aux stratégies d'écoute qui assurent le plus possible la compréhension et la mémorisation des structures de la langue orale présentes dans un document AV, nous leur demandons de classer en ordre, selon l'importance, les éléments qui pourraient favoriser leur compréhension en regardant un document audiovisuel:

-l'anticipation du sujet traité dans le document.

-la répétition du document regardé.

- l'expérience personnelle sur le thème.
- les images accompagnées du document.
- les connaissances lexico-morpho-syntaxiques.
- le choix d'un thème familier avec la culture que véhicule la langue maternelle.

Pour établir un échange d'expériences entre les apprenants, nous posons les questions suivantes, dont les réponses peuvent être des propositions à suivre par les autres:

Quelles solutions suivez-vous pour dépasser les difficultés rencontrées en écoutant:

- écouter plusieurs fois le document proposé à vous.
- se référer souvent à un dictionnaire.
- s'entraîner régulièrement en s'appropriant de différents documents disponibles.
- s'approprier de nouvelles structures de la langue et enrichir le vocabulaire en FLE.
- se référer aux différents échanges avec les collègues ?

Nous leur demandons quels types de structures de langues peuvent-ils facilement le maîtriser dans la vie quotidienne:

- celles apprises dans le milieu social.
- dans le milieu scolaire, par étayage de l'enseignant.
- reproduites à partir d'un document sonore ou audiovisuel.
- ou celles regardées dans les films de distraction.
- ou bien les structures présentes dans les exercices structuraux ?

Ces choix sont à déterminer, dans le but d'identifier les choix motivants, mais aussi pour attirer l'attention des apprenants vers l'importance des différentes sources d'apprentissage dans le milieu naturel ou non-naturel (la classe).

Pour déterminer les difficultés qui entravent la reproduction et pouvoir les dépasser, nous demandons aux apprenants de les classer selon le type (communicatif,

linguistique, communicationnel, grammatical ou propre à l'oral quelque soit para verbal ou non verbal) pour leur trouver des solutions convenables, en choisissant l'activité de type relatif.

Aussi nous pouvons proposer quelques éléments qui facilitent la reproduction orale d'un document AV, en demandant aux apprenants de les classer en ordre selon l'importance de l'effet positif apporté au niveau de leur production orale.

2) Concernant le deuxième but: avoir une idée aussi fine que possible sur les motivations et les attentes des apprenants, l'enseignant peut poser les interrogations suivantes, et prendre en considération les réponses recueillies dans le choix de ses programmes et ses objectifs:

-Quels sont les thèmes qui stimulent votre attention et provoquent votre motivation?

-Avez-vous l'impression que l'activité de reproduction vous donne suffisamment l'occasion et la possibilité de s'exprimer à l'oral, si non, dites pourquoi?

Nous leur proposons, aussi, des choix à faire, qui sont en réalité, des prévisions, des dimensions et des particularités à prendre en considération, dans l'apprentissage d'une compétence d'E.O en F.L.E, et envers lesquels l'apprenant doit être motivé de même degré d'importance donnée à la linguistique (vocabulaire et syntaxe).

Dans une autre optique, nous partageons les apprenants leurs préoccupations, en identifiant les obstacles qui les entravent pour mieux saisir le sens d'un message oral et pouvoir ainsi le reproduire convenablement. Nous demandons aux apprenants de cocher la cause essentielle qui parasite la compréhension et la reproduction.

- Les sujets proposés ne servent pas la dimension socioculturelle de la langue visée.

-Ils ne conviennent pas leur culture.

-Ils sont limités et ne cernent pas la richesse des situations de communication que vous confrontez dans la vie.

-La difficulté de mémoriser la plupart des connaissances présentes dans les documents.

-Les connaissances sur le domaine des situations présentes, dans le document, sont dans leur état brut et les techniques de réemploi sont compliquées.

Ces trois derniers choix à effectuer mettent l'apprenant dans une situation problème, indispensable pour lancer n'importe quel apprentissage.

Dans ce qui suit, nous enrichissons la reproduction des E.A.V médiatisée par un éventail d'activités à objectifs diversifiés selon le type de compétence visée (voir le tableau page: 04).

Pour l'acquisition d'une compétence d'E.O la médiation peut constituer une démarche bénéfique qui sert à dépasser la difficulté du nombre illimité des situations de communication dans la vie quotidienne, et celle de l'oubli qui menace les informations stockées, dans leur état brut.

A ce niveau, nous pouvons inviter les apprenants à revoir leurs pratiques de médiation, en parcours d'apprentissage et les corriger quand il s'avère nécessaire, cela est établi par la question suivante:

En exposant un enregistrement audiovisuel, vous essayez de:

-apprendre par cœur: mot à mot ce qui est proposé à vous.

-comprendre le tout (le cadre général) et reproduire après avec vos propres constructions linguistiques.

-en extraire des modèles de pensée utiles à votre activité de reproduction: des structures à réemployer.

IV- 2-1-a-2 Les grilles d'auto-évaluation:

S'ajoutant au questionnaire, la grille d'auto-évaluation peut jouer le rôle d'un outil efficace pour sensibiliser les apprenants à leur apprentissage et les amener à effectuer, eux même, les manques qu'ils éprouvent et les classer pour déterminer le domaine de la difficulté envisagée et y chercher la rectification, l'enseignant doit mettre les grilles d'évaluation élaborées entre les mains de ses apprenants avant qu'ils s'engagent dans la séquence de leur apprentissage, pour qu'ils soient au courant des différents critères d'évaluation qui vont être pris en charge.

Ces critères peuvent être représentés par des grilles d'auto-évaluation en vue de prouver aux apprenants qu'ils ne sont importants que dans la mesure où ils déterminent les manques, auxquels nous élaborons des activités de remédiation pour acquérir une compétence de production orale en FLE et pouvoir adresser un message oralement sans éprouver de gêne.

Par conséquent, la grille d'auto-évaluation est considérée, dans notre perspective, comme une technique d'observation et d'analyse destinée à affiner le regard exploratoire sur soi-même et ses relations aux acquisitions qu'il a à accomplir et surtout de déterminer les performances qu'il acquiert et les manques qu'ils le gênent en s'exprimant oralement en FLE.

Les grilles d'auto-évaluation que nous proposons, à ce propos, doivent prendre en considération les trois aspects de l'oral:

1)- Pour le verbal ou le linguistique:

Nous nous intéressons, beaucoup plus, aux particularités de l'oral pour amener l'apprenant à ne plus parler en FLE comme lire un livre, et pour le sensibiliser à prendre en considération les phénomènes langagiers propre à l'oral qui lui donne sa particularité et son indépendance par rapport à l'écrit comme un code présent, fréquemment, dans notre vie sociale et qui peut même juger notre réussite ou échec dans la vie professionnelle. Les critères proposés seront:

-Le vocabulaire: nous vérifions s'il est adapté ou non à la situation de communication reproduite et s'il garde le même niveau de celui employé dans le document AV original, et surtout, nous vérifions si l'apprenant a gardé le même sens exprimé et il n'a trahit, en aucun cas, les interactions des interlocuteurs présentes dans les E.A.V reproduits.

-La syntaxe: nous vérifions, à ce niveau, si les règles syntaxiques de Français sont respectées ou non: les temps employés, l'ordre des mots (ne pas faire des interférences avec la langue maternelle).

-La prononciation des phonèmes: au niveau de ce critère, il y a des apprenants qui éprouvent des difficultés à divers degrés surtout pour les phonèmes qui n'existent

pas en leur langue maternelle. Les autres sont habitués à prononcer les phonèmes avec une souplesse.

-Un autre élément à évaluer que nous estimons important c'est celui des particularités grammaticales offertes à l'oral pour cesser de confondre l'oral avec l'écrit oralisé. Nous citons les exemples de:

- l'ordre des mots, en français, à l'oral, nous commençons par le mot important.
- la question posée avec une phrase déclarative.
- le masculin au lieu d'un adjectif féminin.

Ces potentialités offertes, à l'oral, sont appelées des fautes qui ne sont plus, ou des fautes typanes qui donnent à l'oral sa particularité par rapport à l'écrit.

-Le dernier critère à prendre en considération: Les expressions à caractère sociolinguistique:

Nous vérifions le degré de fréquence de l'emploi réel de la langue, selon ce que dictent les conventions socioculturelles:

- Il vouvoie quand il s'avère nécessaire.
- Son choix des expressions de salutation convient le statut de l'interlocuteur, avec qui, il établit la situation de communication (un ami, un collègue, un responsable, un proche...)
- Il garde, le plus possible, les expressions à caractère sociolinguistique, présentes dans le document AV à reproduire, ce que prouve son intention d'apprendre le FLE en tant qu'une langue en pratique réelle, qui lui permet d'être un acteur efficace dans la communauté discursive parlant Français.

2)-Pour le para verbal:

Nous prenons, en charge, l'éducation des différents constituants de la voix qui peuvent intervenir un appui de discours donnant sens et valeur à nos paroles, facilitant la réception du message, et permettant par conséquent, à l'oral, d'exister en tant qu'un deuxième pôle de la langue indépendant de celui de l'écrit.

Nous vérifions si: -le registre est: aigu, grave ou médian.

-le débit est: lent, très rapide ou correct.

-l'articulation est: confuse, peu distincte ou claire.

-l'accent de la langue française (local, des natifs) est:

prononcé, léger ou inexistant.

-le volume: nous pouvons envisager un volume: trop

faible, trop fort ou convenable.

-En ce qui concerne la respiration, nous pouvons avoir celle bien gérée ou une respiration ponctuée par des trous noirs qui sont des pauses insouhaitables.

3)-Pour le non verbal:

Il s'agit, à ce niveau, de s'intéresser de tout élément non verbal qui a le pouvoir d'assurer la continuité de la communication ou au contraire créer des ruptures insouhaitables par la mauvaise maîtrise de regard ou des gestes ou par la présence des tics, qui sont à dépasser normalement, quelque soit leur origine psychologique.

1) En évaluant le regard, nous pouvons mettre l'accent sur :

-sa mobilité: regard figé, trop mobile ou direct.

-son expression: vide, traquée ou intense.

-sa direction: puisque les interventions des apprenants sont enregistrés pour faciliter l'évaluation, nous vérifions si: l'apprenant fixe son regard vers l'enseignant, la caméra ou l'auditoire.

2) En ce qui concerne la gestualité, nous vérifions si les gestes sont appropriés ou non et aussi,

-s'ils servent les paroles en leur donnant le sens souhaité.

-s'ils sont absolument absents.

-ou s'ils sont présents mais mal maîtrisés.

3) Le dernier élément à vérifier est celui des aspects insouhaitables: les tics, dont la présence est à des degrés différents (fréquent, rare ou, dans les meilleurs cas, absent).

IV- 2-1-a-3 La grille de propositions servant l'affectivité:

Puisque la nécessité d'établir un contenu affectif est prouvée, nous mettons à la disposition des praticiens des itinéraires capables d'installer chez les apprenants un sentiment de confiance avant de s'engager dans une situation de reproduction ou de production orale. Ainsi, il leur demande:

-de s'exprimer devant un miroir.

-d'enregistrer leurs interventions à l'oral pour s'auto-évaluer, ponctuellement.

-de participer dans des exercices dont nous proposons des pratiques collectives, et nous n'envisageons aucune critique.

Après avoir établi certaines conditions indispensables pour l'application de la stratégie visée, nous estimons important de partager avec l'apprenant les objectifs assignés, la démarche préconisée et la stratégie appliquée, car un apprenant pour l'approche communicative c'est un partenaire qui participe à son apprentissage comme un acteur actif, et par conséquent, il doit être au courant de ce qu'il a à accomplir comme tâche, et dans quel but.

Puisqu'il s'agit d'un partenariat, dans une situation d'enseignement/apprentissage, la motivation affective est ainsi la responsabilité de l'enseignant qui doit respecter certaines pratiques:

-Il doit éviter absolument d'établir une évaluation psychologique des apprenants pour éviter tout glissement vers un pseudopsychodrame mal maîtrisé.

-Ses évaluations doivent porter sur toute la situation interactionnelle reproduite et non sur l'intervention de chaque apprenant, il s'agit d'une réunion de personnes performantes ensemble, il n'y a pas un meilleur, chacun a à améliorer son oral.

-Sa fonction à accomplir, quand ses apprenants se mettent à reproduire, c'est bien un animateur et non un transmetteur de savoir et un évaluateur, il ne doit pas interrompre ses apprenants pour les évaluer ou pour apporter une correction pour ne pas leur donner tendance de ne plus s'engager dans les exercices proposés prochainement.

-L'enseignant, qui projette une séquence d'apprentissage à l'oral, s'efforce de déterminer un ensemble de composantes avant de l'entamer: le déroulement dans le temps, les paramètres de la communication, les conditions matérielles, etc.

IV-2-1-b Les genres oraux, approche d'enseignement/apprentissage:

Les genres oraux construisent l'objet de l'une des quatre approches de l'enseignement de l'oral (à côté de celle de: l'oral pour apprendre, la maîtrise de la langue orale, et l'oral de communication) qui porte sur les travaux de description de certaines réalisations (conversations, débats, exposés...). Notre stratégie nous incite de faire référence à ces genres oraux parcequ'ils peuvent proposer des séquences d'enseignement/apprentissage en construisant des catégories enseignables.

Dans notre démarche préconisée, pour adopter pour tel ou tel "genre oral" nous prenons en considération les trois axes que l'approche communicative permet à la didactique de l'oral de les suivre pour préciser une série de typologisation:

- 1)- L'axe des types de textes qui peuvent être: littéraire, scientifique, politique, etc. selon le domaine institutionnel sémantique.
- 2)- L'axe des types et des attitudes discursifs selon lequel nous pouvons avoir : un texte narratif, argumentatif, descriptif, dont nous pouvons envisager, pour chaque type, des particularités macro-syntaxiques enseignables.
- 3)- L'axe des stratégies discursives qui se diffèrent selon leur degré de coopération communicative: une conversation, dialogue, débat, etc.

Dans notre séquence d'apprentissage, nous estimons important de diversifier les genres de l'oral à la croisée de ces trois séries issues de chaque axe, et d'entreprendre, dans une étude, les différentes caractéristiques et particularités à l'oral relatives à chaque genre qu'un apprenant peut affronter dans la vie réelle, pour atteindre notre objectif d'enlever toute ambiguïté et manque qui entravent le discours oral.

La diversification des genres de l'oral est importante, aussi, car ils ont:

-une influence inter-discursive: tout énoncé entre, en résonance, avec ce qui est déjà dit avec les mêmes mots et à propos du même objet, le discours s'organise selon deux axes: celui de l'objet et du discours de l'autre. Chaque fois qu'un humain prend la

parole, nous comprenons malgré qu'il dise de nouvelles idées parce que les termes, les structures et l'objet ont été déjà pris, auparavant.

-une influence interlocutive: il s'agit du principe de "Dialogisme", selon les marxistes qui donnent au social un rôle constitutif de l'individu, le monologisme n'existe pas, quand nous prenons la parole, l'énoncé répond, obligatoirement, à un interlocuteur, selon lequel les paroles se diffèrent. Exemple: nous ne parlons pas aux étudiants, à l'université dans un colloque comme nous parlons avec des enfants, au manège.

Dans ce sens, nous devons diversifier les situations de communication, en diversifiant les genres, les interlocuteurs et l'objet de discours (les thèmes).

Sachant qu'un genre enseignable se caractérise par trois dimensions indispensables (les contenus, la structure communicative et la configuration spécifique d'unité linguistique "le style"), il faut prendre en compte trois ordres de capacités langagières:

-Les capacités communicatives qui permettent d'adapter le discours et son contenu aux contraintes physiques: le lieu, le moment, la présence ou l'absence de l'interlocuteur, les représentations relatives à l'interaction entre les personnes (ou dite aussi le statut social) et les connaissances du monde.

-Les capacités discursives qui permettent de choisir le discours en jeu selon le degré d'autonomie: narratif, explicatif, argumentatif, dialogique,... nous pouvons envisager la co-présence de deux discours ou plus dans la même situation, ce que implique la complexité de l'oral, que nous pouvons dépasser par la création des genres oraux enseignables, présents dans des documents A.V issus de la vie sociale, préparés pour des fins pédagogiques, que le praticien, lui-même, peut les préparer selon l'objectif assigné..

-Les capacités linguistico-discursives qui concernent la gestion de l'énonciation (la modélisation: peut être, sans doute, les connecteurs, les anaphores et la construction de la structure syntaxique et lexicale).

D'après l'existence et l'importance prouvées de ces capacités langagières dans la mesure où elles donnent à chaque genre de l'oral sa particularité par rapport aux autres genres, et encore plus pour favoriser leur construction, l'enseignant doit décrire ces genres oraux, et entreprendre chacun en détail, dans une étude profonde, couronnée par

des pratiques d'application, tout au long de séquence d'apprentissage pour avoir la possibilité de travailler ,profondément, les trois capacités citées (ci-dessus).

Dans notre démarche, les genres oraux sont des outils qui permettent à l'apprenant, à la fois, de construire ses capacités et de les mettre en ordre, ainsi nous lui proposons des corpus: à observer, à analyser puis à interpréter et à reproduire en gardant les mêmes caractéristiques relatives à chaque type de capacité. Donc, il s'agit d'une démarche déductive, nous partons des différentes caractéristiques (identification et reproduction) pour préciser le genre oral constitué comme un objet scolaire.

IV-2-1-c Le choix des thèmes:

Lorsque nous établissons un travail d'enseignement/apprentissage qui porte sur la communication en langue étrangère, il suppose une multiplicité d'itinéraires, des fléchages précis, des contraintes bien signalisées, des alternatives individuelles, des sujets et des thèmes adaptés aux attentes de chacun.

Certes, plus que nous diversifions les thèmes traités, dans les différentes situations, plus que nous assurons une préparation au maximum des situations susceptibles d'être vécues dans la vie réelle mais la question majeure, d'un enseignant de FLE, qui se pose à ce niveau, est:

Quels critères de choix et quels thèmes à traiter, doit-on prendre en considération, en proposant ces documents AV à reproduire?

Parmi les critères importants à prendre en considération dans le choix des thèmes, nous pouvons citer:

1) -La motivation: La stratégie mise en application doit répondre aux besoins de l'apprenant et satisfaire les exigences de la triple dimension de ce que doit être l'apprentissage d'une langue étrangère: un outil de communication mais aussi un mode de conquête du milieu (interdisciplinarité de la langue vue comme discipline instrumentale), et une réflexion sur le fonctionnement de la langue et sur les modes de son apprentissage mis en œuvre.

2)-Les finalités de l'apprentissage qui sont soulignées, à partir d'une certaine analyse de l'emploi réel de la langue, et des besoins des apprenants, ainsi que, de leurs préoccupations qui sont en rapport étroit avec le choix des contenus.

L'analyse des besoins se fonde sur la définition des préoccupations qui, dans la vie contemporaine, s'articulent autour trois pôles:

-Ses préoccupations individuelles (motivations personnelles, professionnelles ou propre à ses pairs).

-Ses préoccupations d'apprenant (attitudes, stratégies, interaction avec les différentes connaissances à acquérir).

-Ses préoccupations déterminées par le contexte socioculturel propre à la langue à apprendre (le FLE dans notre cas d'étude).

L'enseignant de la langue étrangère peut se référer à ces trois domaines en choisissant des thèmes qui motivent, le plus possible, ses apprenants mais il envisage un hiatus croissant entre les besoins de ses apprenants et les exigences des institutions et des programmes, ainsi un apprenant de langue étrangère n'a de chance d'utiliser ses connaissances linguistiques et de libérer son expression que si lui sont donnés, par des activités adaptées et des thèmes motivants, les moyens de s'impliquer dans son discours, à ce propos , les thèmes privilégiés seront ceux qui s'intéressent au vécu propre à l'apprenant ainsi qu'aux importants, évènements et idées de l'heure susceptibles de le motiver à s'impliquer, ce que doit être pris en considération dans le choix des documents.

3)-L'adaptation des activités proposées à la réalité de la langue:

Il serait paradoxal, compte tenu de nos propositions stratégiques et de nos choix méthodologiques, de présenter une séquence d'activités ou même plusieurs séquences du même projet sans tenir compte de la diversité des situations de communication, ainsi que les thèmes à traiter. Nous insistons sur l'idée que, même dans un cadre horaire restreint, il est indispensable de convenir les sujets abordés dans les documents AV à reproduire avec ceux proposés dans les activités de la même séquence et avec celles qui servent un genre oral précis pris en charge dans la même séquence, dans le but de cerner la plupart des particularités et des structures propre à chaque genre oral (Ex: courbes et registre de langue relatifs à l'interrogation, en entreprenant le débat comme genre oral dominant dans le document AV, fait appel à un thème d'actualité qui implique la participation, il peut aussi porter sur un produit des apprenants pour le défendre à tout prix) et susciter une pratique mettant en relation étroite les outils linguistiques déjà

acquis et les paramètres socioculturels de la langue cible le FLE, en vue d'apprendre une langue de réelle utilisation qui se réalise autour des thèmes de notre quotidien quelque soit le domaine auquel ils font référence (culture, société, économie, politique,...).

Dans les anciennes méthodes, ils n'ont pas respecté cette dimension ce que Richeterich le critique en disant: « *On me demande si je veux un morceau de pain, je dis que oui, mais personne ne me le donne, je prononce la phrase: "Tu vas bientôt partir" sans savoir qui est ce "tu" auquel je m'adresse. Je parle pour ne rien dire et surtout pour ne rien faire. Je ne parle à personne. Il faut bien avouer que si l'on se place sur le plan de la communication linguistique, la situation pédagogique du laboratoire est de plus aberrante. Rien n'y authentique: l'élève est placé dans des conditions physiques absolument artificielles quant à la langue utilisée, elle ne peut servir à rien d'autre qu'à parler pour exercer des formes phonétiques et morphosyntaxiques sans aucun rapport possible avec leur utilisation dans la réalité de la vie. Il ne se passe rien au laboratoire. Je ne peux rien y modifier, je ne peux y agir sur personne. L'étudiant au laboratoire est pareil à un gymnaste qui saurait exécuter toutes sortes d'exercices d'assouplissement et de figure acrobatiques compliquées, mais qui ne saurait pas marcher pour avancer et se déplacer vers un endroit déterminé* »¹.

Le changement de perspectives entre les méthodologies des années soixante-dix et l'orientation actuelle visant à une communication effective a été fondé essentiellement à ce qui est constaté comme négligence de la réalité de la langue et son emploi effectif dans la société, ainsi pour notre stratégie mise en forme, pour se méfier de ce phénomène menaçant l'apprentissage efficace d'une langue étrangère, nous mettons l'accent sur l'importance de la situation, du dialogue, et de l'échange verbal pour attirer l'attention sur le phénomène de la communication et pour donner à l'apprenant la compétence d': « *adéquation des formes de la langue aux situations de discours qui est la marque d'une compétence véritable de communication* »²

1Richeterich(R): Du laboratoire de langue à la réalité de la vie, Hachette, Paris, 1969, page 21

2Courtilon- Leclercq(J) et Papo(E): Le Français dans le monde, les nouveaux débutants, n°133 nov.- dec, Hachette, /Larousse .Paris, 1977, page59

La démarche préconisée trouve ses premières tentatives dans l'exploitation des documents authentiques dont les thèmes sont ceux du quotidien avec sa diversité sociale (exemple: le choix de sexe de l'enfant, le Face-book et l'adolescence) et professionnelle (ex: réserver un billet d'avion).

Certaines tentatives pratiques ont marqué notre propre itinéraire fondé essentiellement selon une approche cognitive basée elle-même sur:

- la linguistique de l'énonciation (s'intéresser des phénomènes langagiers présents dans un contexte et non séparés ou isolés de son emploi réel tel qu'il existe dans la vie quotidienne).

- la liaison entre situation de communication et registres de langue (Ex: pour exprimer une inquiétude: quelle structure linguistique? quelle forme syntaxique? Quelle intonation et selon quel débit et volume de voix mais aussi quel type de regard? Quelle gestuelle puisse-t-elle servir les paroles en exprimant un tel sentiment? Et enfin quels phénomènes langagiers propres à l'oral doivent-ils accompagner les paroles, en s'inquiétant?

Chaque question puisse susciter en situation d'enseignement/apprentissage:

-Des activités d'intégration des différentes connaissances indispensables pour s'exprimer à l'oral.

-Et d'autres activités de mise en pratique et de réinvestissement de ces connaissances acquises et de celles présentes dans un document AV, dont nous proposons "la reproduction" qui nous permet de faire de l'interaction verbale un élément central de toute acquisition d'un savoir, savoir-faire ou savoir être.

C'est Bakhtine (les années 70) qui a fait de l'interaction verbale le noyau de toute théorisation portant sur le langage par l'adoption du concept du dialogisme : « *La véritable substance de la langue n'est pas constituée par un système abstrait de formes linguistiques ni par l'énonciation-monologue isolée, ni par l'acte psycho-physiologique de sa production, mais par le phénomène social de l'interaction verbale constitue ainsi la réalité fondamentale de la langue.* »¹ Cela veut dire qu'il faut prendre en charge, dans

¹Bakhtine, M 1977 "Le marxisme et la philosophie du langage, Paris, Editions de Minuit page136:

l'acquisition d'une compétence de communication, non seulement les composantes (linguistiques, discursives et référentielles) mais encore plus, selon Moirand, "*la composante socioculturelle*" qui est la connaissance et l'appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions, la connaissance des domaines d'expérience et des objets du monde et de leurs relations.

-Nous citons l'exemple relevé du document AV n°01 proposé à reproduire au groupe expérimental: Il s'agit de la faute de mal garer une voiture, en dépassant sur le passage piétons, est récompensée par sa mise à la fourrière où on n'a pas le droit de téléphoner, les parents peuvent prendre parti pour (ex: de la mère) ou contre (ex: du père) leur fille qui a commis la faute.

-Un deuxième exemple du document AV n°02: Savoir que le samedi est un jour de repos qui connaît un encombrement, surtout dans les endroits trop fréquentés par les français comme Saint-Germain de Près, le père accuse sa fille, la mère la défend, avec une règle sociale connue par tout français, c'est ainsi, on ne peut faire les achats pendant la semaine quand on travaille: respecter les heures de travail, ainsi on ne peut pas quitter le lieu de travail seulement pour faire des achats.

- Dans le troisième document: une règle sociale de pouvoir rendre service à un voisin en gardant son fils, mais il doit prévenir avant.

La communication revoie à une théorie de comportements qu'ils soient verbaux, para verbaux ou non verbaux, qui doit prendre en compte tous les types d'interactions, qu'ils s'agissent d'échanges ordinaires, d'activités de jeu chez les loutres, de rites amoureux, de comportements pathologiques ou de relations diplomatiques internationales. L'apprenant doit être doté par cette diversité des choix interactionnels.

IV-2-2 Les activités mises en pratique, Conduite préconisée et critères de choix:

En didactique des langues-cultures, comme domaine de recherche, Puren propose le passage d'une logique pédagogique à une logique actionnelle, selon le schéma suivant:

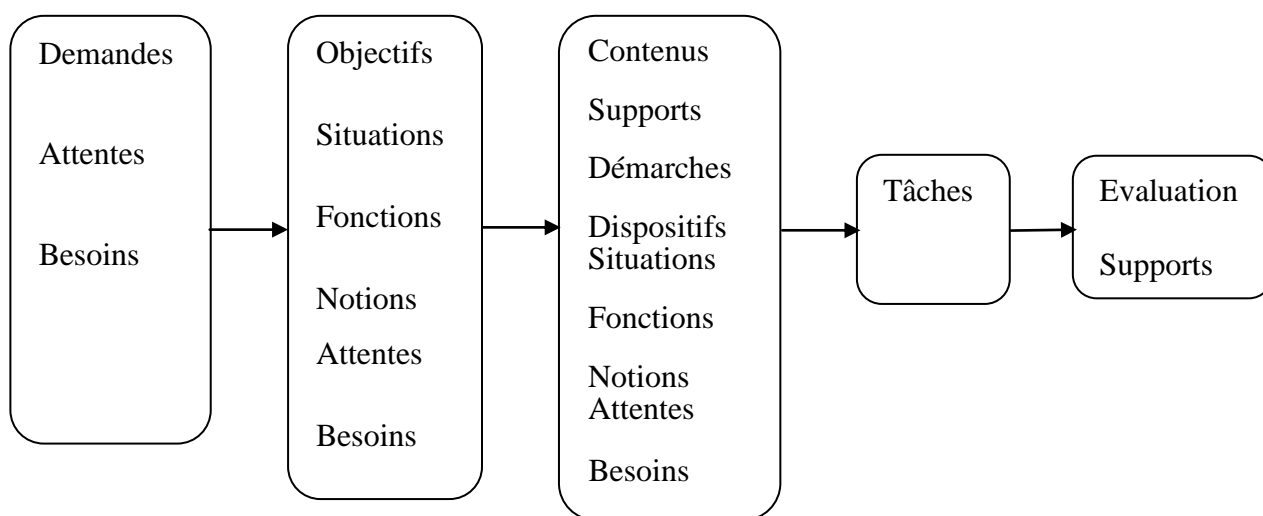


Schéma (11) "Le déroulement d'un processus d'apprentissage"¹

En milieu non-naturel la classe comme espace d'enseignement/apprentissage du FLE, nous dépassons la difficulté de donner le caractère exhaustif des réalités de la langue à enseigner, par le fait de focaliser l'attention sur un objet nouveau ou renouvelé qui représente le thème de notre projet d'apprentissage, mais nous envisageons la production ou la compréhension spontanées d'autres objets.

Certes, l'activité de libre emploi de certains objets puisse solliciter réellement l'attention et la réflexion, mais ce qui importe le plus, dans le domaine cognitif, c'est bien, doter l'apprenant par des connaissances modélisées autour un thème déterminé, un genre oral précis et médiatiser l'acquisition par des activités relatives, dans le but de préparer à une phase de reproduction des situations de communication, issues du même thème traité et du même genre entrepris. En outre, c'est apprendre selon une pédagogie de projet.

Cependant, ce qui compte le plus, selon ce principe, ce n'est pas le fait d'apprendre, machinalement plusieurs notions, règles et structures, autour d'un objet défini dans notre projet d'apprentissage. Mais c'est d'assurer qu'un apprentissage visé,

¹C.Puren, Cours en ligne, La didactique des langues culture comme domaine de recherche, Site: www.christianPuren.com

son processus n'est pas interrompu à mi- chemin, quand l'apprenant se satisfait d'apprendre un grand nombre de nouvelles notions sans assurer que ce sont assimilées à un haut degré d'intégration. Le praticien peut réaliser cette intégration en ajoutant, aux pratiques de compréhension et conceptualisation et aux premières applications convergentes, d'autres activités divergentes (reproductions). C'est ainsi, en effectuant ces applications divergentes que nous proposons plusieurs processus d'apprentissage (d'entraînement, de production, d'auto-évaluation et d'évaluation, couronnés par la reproduction) qui se déroulent simultanément sur différents "objets". Nous proposons, encore, des activités de rattrapage aux déficiences fréquentes, et des activités de réinvestissement qui assurent un transfert durable. Ce transfert nécessite l'implication et la motivation d'un apprenant. Dans ce sens, nous optons au début, pour un contenu affectif, en effet les activités qui introduisent notre séquence seront:

IV-2-2-a Guider les variables affectifs:

Il ne suffit pas de destiner un questionnaire aux apprenants et leur proposer des grilles d'auto-évaluation avant d'entamer la séquence d'apprentissage, pour assurer les habitudes, les habiletés et les attitudes susceptibles de répondre aux exigences du programme assigné. Il est indispensable d'établir nos activités sur un plan des régulations psycholinguistiques. La mise en œuvre d'une activité partagée entre les apprenants quelque soit (jeux, séquences d'apprentissage spontané, rituels de l'expérience sociale quotidienne) peut assurer une régulation de comportements et des attitudes conjointes qui permettent, progressivement, à tout apprenant d'être un participant conscient et actif mais aussi d'intérioriser des conduites de discours, des fonctions intellectuelles et des actes même non-intentionnels: anticiper, transférer, commenter, prédire, établir des rapports,... en s'inspirant des interactions verbales produites par des natifs mises entre les mains des apprenants dans les documents AV à reproduire.

Ce sont les travaux de Krashen (1982) et ceux de Bacon (1989) qui ont mis l'accent sur l'importance de l'affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères. Ce facteur important renvoie aux attitudes, aux croyances, aux émotions et à la confiance en soi. Face à l'importance accordée à l'affectivité, il est indispensable d'avoir une idée aussi fine que possible sur le degré de motivation de chaque apprenant, les difficultés qui

l'entravent pour mieux s'exprimer en FLE oralement, et lui proposer dans une deuxième étape la stratégie adéquate, capable de rattraper les déficiences.

Nous pouvons citer l'exemple des sujets, qui ont une mémoire visuelle, qui deviennent de plus en plus inquiets au contact du document audio, ils n'arrivent ni à comprendre, ni à mémoriser les structures de langue présentes dans ce type de document, devant cette difficulté l'enseignant peut proposer des documents audiovisuels, une stratégie d'anticipation du sens avant d'entreprendre le document ou encore plus une stratégie de reproduction médiatisée par des activités qui peuvent porter sur tout aspect de l'oral dont nous envisageons une difficulté fréquente, et permettent d'acquérir des connaissances facilitant la reproduction et progressivement la production.

L'enseignant d'une langue étrangère est invité à explorer les variables affectives et d'ouvrir des perspectives, pour ses apprenants, susceptibles de réduire les obstacles affectifs, il peut proposer à ses apprenants de: parler devant un miroir, demander à un membre du même groupe d'effectuer les expressions redondantes qui parasitent la conversation, éliminer le jugement à tout moment, proposer des sujets motivants relatifs à la réalité de la langue à apprendre.

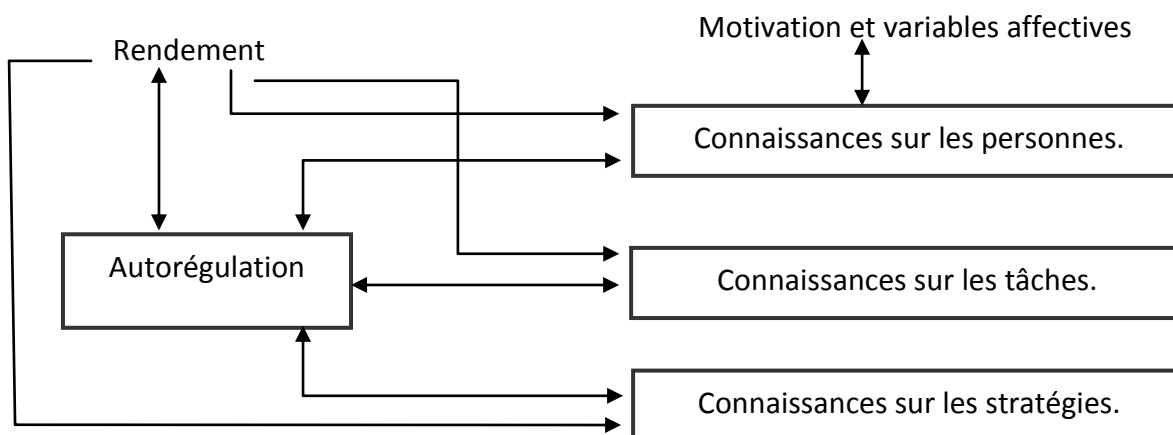
Selon Daniel Bain, « *Pour prendre la parole, il faut avoir quelque chose à dire et se sentir habileté à le dire* »¹.

Cette habileté est à développer par la diversification des moyens (l'audiovisuel), des techniques (pour canaliser le stress, nous pouvons faire appel à une biosynergie: mélange de relaxation et de visualisation d'images agréables et positives) et des stratégies (Parmi les quelles, nous proposons: la reproduction). Selon Jean Archambault et Rock Chouinard: « *Le soin que l'enseignant apporte à informer ses apprenants, à leur offrir des choix, à leur faire éprouver l'utilité de ce qu'il leur enseigne, à les aider à se fixer des buts et des objectifs, à leur proposer des activités signifiantes et à les encourager peut avoir des effets déterminants sur leur engagement et leur persévérance dans l'apprentissage* »².

1Daniel Bain "Psychopédagogie de l'oral" dans "Parole étouffée, parole libérée" page105 Suisse1991:

2- Archambault Jean et Chouinard Rock "Vers une gestion éducative de la classe" 1966 Canada page n° 112

La motivation et les variables affectives constituent un aspect essentiel pour une autorégulation qui assure, à son tour, un apprentissage efficace. Cela est exposé dans le schéma ci-dessous tracé par les conseillers et les pédagogues Jean Archambault et Rock Chouinard:



Schéma(12) n°2: "Rôle de l'autorégulation sur le rendement de l'enseignement"¹

Les caractéristiques affectives de la personnalité doivent être prises en charge, en tant qu'objets d'enseignement/apprentissage, simultanément, avec ce qui est proposé comme activités pour l'acquisition d'une compétence de production orale dont la personnalité se dévoile malgré soi. Par conséquent, Lors d'une prestation orale, tout apprenant est incité, à transformer ses défauts majeurs en principaux atouts, nous pouvons l'aider pour surmonter les difficultés liées à l'oral, en lui proposant les pratiques suivantes:

IV-2-2-A-a Savoir s'auto évaluer et détecter ses difficultés à l'oral:

Il faut, tout d'abord, reconnaître leurs difficultés majeures. A ce propos, nous proposons aux apprenants de remplir la grille suivante proposée par Aude Plaquette, et de demander à un autre collègue du même groupe de remplir la même grille pour le même membre et comparer les résultats pour découvrir leurs défauts et comprendre que les autres ne nous perçoivent pas du même œil, comme nous le croyons.

1- Archambault Jean et Chouinard Rock "Vers une gestion éducative de la classe" 1966 Canada page n° 86

Critères	Absent	Faible	Moyen	Affirmé	Excessif
Physiques					
Tremblement des mains					
Pas ou peu de contact visuel					
Agitation du corps					
Bras rigides					
Mouvement de pieds					
Rougisement/Pâleur					
Mouvement des mains inapproprié					
Précipitation de la voix					
Frémissement dans la voix					
Fou rire					
Bégaiement					
Psychiques:					
Préoccupation					
Irritabilité					
Difficulté de concentration					
Avoir le trac					

Tableau(24) "Grille d'évaluation des qualités et des inhabiletés envisagées au niveau de la production orale"¹

Cette activité est appelée "l'autoscopie" qui veut dire l'analyse de sa propre image, nous l'estimons importante dans la mesure où elle détermine les manques qu' éprouvent chaque apprenant c'est-à-dire identifier les besoins réels pour y répondre avec des activités de remédiation et de rectification, dont nous proposons aux apprenants de s'entraîner en reproduisant des segments des enregistrements audiovisuels, en se regardant au miroir, ou en établissant des enregistrements pour faciliter l'auto-correction et déterminer le progrès réalisé, tout au long le parcours d'apprentissage. L'objectif assigné serait, précisément, d'éviter les aspects insouhaitables qui parasitent leurs paroles, ce qui paraît obligatoire avant d'entamer un travail de perfectionnement de leur compétence de production orale.

¹Aude Plaquette. "L'expression orale" (Aube) page:106.

Ces aspects insouhaitables sont à déterminer, et à détecter par les apprenants afin de les éviter, le plus possible, de leurs interventions, ainsi ces aspects appelés aussi des tics peuvent être:

-les anomatopées et les répétitions: qui entravent la conversation, mais une fois les découvrir, les apprenants peuvent s'entraîner à les éviter carrément.

-les gestes maniaco-répétitifs tels que les grimaces, les clignements des yeux ou tout geste non-contrôlés comme jouer avec sa bague, se ronger les angles. Ces gestes sont dus à l'angoisse dont les moyens de le combattre nous dictent de hiérarchiser ses facteurs propices, c'est déterminer ce qui le plus handicapant, au niveau de:

1)-La maîtrise de la parole, ces tics peuvent aller jusqu'au empêcher l'apprenant de prendre la parole et le mène par conséquent au mutisme, il s'interroge, avant de prendre la parole: vais-je bien parler? Il faut lui signaler, à ce niveau, qu'il faut tout d'abord parler avant de juger bon ou insuffisant le niveau de sa prise de parole, et lui expliquer qu'un résultat négatif n'est plus une fin mais c'est un début d'un processus d'apprentissage, il donne naissance à toute une séquence d'apprentissage.

L'apprenant doit comprendre aussi qu'il a le libre choix en construisant ses propres modèles de prise de parole, comme c'est le cas en langue maternelle. L'idéal n'existe pas, nous pouvons, toujours, envisager des niveaux différents (bon, moyen ou faible) et non stables même pour la même personne qui peut être compétent en situation de monologue et non en celles de dialogue, il s'agit des acquis langagiers à développer progressivement par l'expérience, et ce n'est en aucun cas parler comme une telle personne, même s'il s'agit de son enseignant, le transmetteur des savoirs (des connaissances et des structures de la langue cible). Marie-Michel CAUTERMAN, Patrick DENAUW et Marie-Pierre VANSEVEREN affirment cela: « *La parole de l'élève n'est pas la répétition de la parole du maître; elle n'est pas non plus l'ultime émergence d'un savoir déjà constitué, (...) l'école peut aider l'élève à "se faire" du savoir et de la pensée, en leur demandant de s'essayer à les extérioriser dans des conduites de verbalisation* »¹.

¹Marie-Michel CAUTERMAN, Patrick DENAUW et Marie-Pierre VANSEVEREN: Fragments d'oral, Parler, Recherches n°22, Paris, 1995, page 21.

2)-la maîtrise du contenu: quand l'apprenant s'interroge: aurai-je les outils linguistiques suffisants qui me permettent de s'engager dans cette situation de communication et de parvenir à développer ce thème?

Dans ce cas, nous ne pouvons pas lui trouver une solution mieux que celle proposée par Aude Plaquette, il s'agit de Brainstorming ou "tempête de mots", qui est une méthode qui s'assimile à une chasse aux idées. Selon elle:« *Partant du principe que chacun est riche en pensées, il s'agit de réunir plusieurs participants et d'instaurer une réflexion de groupe en demandant à tous de trouver des idées. Cette réflexion est basée sur une phase de génération de remarques: chacun exprime ce qu'il pense, ce que lui inspire le sujet, même s'il s'agit d'idées qui semblent extravagantes* »¹, et elle ajoute:« *Ce brainstorming engendre différentes façons d'appréhender un sujet. **Liberté d'esprit et liberté de créativité** en sont les deux grandes conséquences* »².

Cet exercice, qui consiste à préciser un thème et limiter le temps consacré pour associer des idées et des représentations relatives à ce sujet, permet au groupe des participants de vivre un sentiment de performance d'ensemble pour pouvoir le sentir après d'une façon personnelle.

3)-La maîtrise du temps: Prendre cette dimension en considération offre à l'apprenant l'occasion d'apprendre à dire ce qui est important, de respecter un plan et de voir dans les notes, non seulement une transposition écrite d'un texte, mais des points de repères dont l'utilisation intelligente permet d'éviter toute rupture observable tout au long la prise de parole, et de prouver parfois qu'il est intéressé à son sujet et il a établi des préparations.

4)-La maîtrise de la communication non verbale: La question qui peut être posée: Pourrai-je servir mes paroles et consolider mon intervention avec la gestuelle et le regard qui conviennent?

La réponse possible porte sur deux éléments indispensables: le premier c'est identifier les éléments para verbaux et non verbaux qui servent appui de discours et c'est

1Aude Plaquette: L'expression orale, Aube, Ellipses, Paris, 1995, page103.

2Aude Plaquette: Ibid, page105.

être au courant de l'interprétation de chaque élément et la valeur expressive qu'il puisse réaliser.

Le deuxième élément c'est s'entraîner à accompagner ses paroles par la gestualité et le type de regard qui peuvent leur donner le sens souhaité. En cas de reproduction nous pouvons demander aux apprenants de comparer leurs pratiques enregistrées par celles présentes dans les documents AV écoutés et regardés, pour arriver à établir des améliorations et évaluer le progrès réalisé, selon une méthode comparative, il peut découvrir ses ratés communicationnels. Nous insistons, à ce niveau, sur l'importance de rôle joué par la vidéo pour permettre la définition personnelle, selon Marie-Louis Martinez: « *La vidéoscopie, en présentant les acteurs du drame interlocutifs, dévoile et révèle les ratés communicationnels, les phénomènes micro ex-communicationnels, elle offre ainsi l'occasion de repérer, d'apprendre par la métacommunication* »¹

IV-2-2-A-b Enseigner les bonnes habitudes d'écoute:

Ces pratiques d'enseignement nous semblent indispensables pour une reproduction efficace, ce qui nous incite à proposer aux apprenants:

- de consacrer des moments, juste après l'écoute, pour penser à ce qui est dit.
- d'identifier les repères et les points importants, et dépasser tout point qu'ils n'arrivent pas à saisir le sens exact, en essayant de le comprendre selon le contexte où il apparaît, dans le but d'éviter d'être accaparés par des sentiments qui perturbent l'écoute.
- d'avoir l'habileté de laisser les nouvelles idées les atteindre, et d'anticiper sur ce qui peut venir.
- de faire des comparaisons (entre les différents personnages dans le même document, leurs rôles, leurs points de vue, leurs réactions), des récapitulations,...
- de lier les structures à apprendre à des actes intellectuels qui facilitent, le passage des informations à la M.L.T, et ils assurent par conséquent la réutilisation durable, cela est prouvé scientifiquement.

¹Marie-Louis Martinez: Parler, Recherches, n° 22, paris, 1995, page223.

-d'être attentif à tout aspect de l'oral (verbal, para verbal ou non verbal), dans les structures de la langue présentes dans le document AV à reproduire, et par la suite, les prendre en considération, en reproduisant.

IV-2-2-A-c Gérer le trac et maîtriser le stress:

Pour attendre plus de perfectionnement affectif, les apprenants doivent apprivoiser leurs difficultés et s'approprier de certaines pratiques qui leur permettent de les dépasser.

Pour gérer le trac et maîtriser le stress, l'apprenant peut:

*se préparer mentalement, en simulant la situation d'oral, prononcer à haute voix quelques idées, s'observer dans un miroir, prendre la parole devant un ami intime ou quelqu'un qui n'a pas à le juger ou à l'évaluer, chronométrer en reproduisant.

*se libérer de ses préjugés négatifs et ne les écouter pas: ex, "je ne crois pas que je suis capable de parler devant ce groupe". Il n'y a plus de meilleur à l'oral, puisque la même personne peut maîtriser un genre et non plus pour un autre (Il peut raconter mais pas débattre).

*dé dramatiser l'enjeu en sachant que même s'il vous arrive d'être bloqué, ce n'est plus dramatique de vous juger timide, ou de vous accorder des insuffisances, le français demeure une langue étrangère pour vous, et d'ailleurs, la faute est conçue une technique d'apprentissage qui nous permet d'établir des activités à la lumière des difficultés résultant cette faute.

Aude Plaquette affirme cela, en disant: « *L'échec n'est pas nécessairement un résultat néfaste. Il peut être constructif et nous apprenons souvent davantage de nos échecs que de nos réussites* »¹.

Aussi l'expérience a prouvé que nous oublions, immédiatement, notre réussite et ce n'est pas le cas pour nos fautes. Par conséquent, nous apprenons beaucoup plus par notre échec que par notre réussite.

¹Aude Plaquette: L'expression orale, Aube, Ellipses, Paris, 1995, Page: 115.

*admettre psychologiquement que n'importe quelle élocution présente des défauts, ce qui est important est de prendre conscience de ces défauts et de leur valeur expressive négative (effets insouhaitables qui parasitent les paroles). Ce qui offre la chance de gagner de l'assurance à l'oral en les corrigeant.

IV-2-2-B Enseigner les acquis linguistiques:

Après avoir mis l'accent sur la nécessité d'acquérir un minimum d'un contenu affectif pour pouvoir entamer le programme proposé et répondre aux exigences de la reproduction qui s'inscrit comme stratégie en vue de consolider la compétence de la production orale, nous estimons important d'établir des activités qui visent la compétence linguistique (vocabulaire, syntaxe, particularités et potentialités langagières de type syntaxiques offertes à l'oral, rituels d'interaction et expressions à caractères sociolinguistiques).

Notre démarche s'inscrit dans une perspective de la sociologie actuelle qui propose le terme de "la micro-sociologie" de la vie quotidienne mis en lumière par Erving Goffman pour affirmer l'existence de véritables rituels dans la vie sociale que les interactants doivent connaître, avec leurs différents rôles, et la manière de les enchaîner et de les combiner.

En didactique, il s'agit d'acquérir des savoirs et des savoir-faire précis et d'examiner les enjeux des rituels conversationnels, Goffman affirme: « ...*Partout les sociétés, pour se maintenir comme telles, doivent mobiliser leurs membres pour en faire des participants de rencontres auto-contrôlées. Le rituel est un moyen d'entraîner l'individu dans ce but* »¹.

Les activités que nous proposons aux apprenants, pour l'acquisition des compétences linguistiques, portent dans la plupart des cas sur des interactions à écouter pour en extraire les modèles des connaissances visées ou à reproduire, parce que c'est la véritable mise en interaction, c'est-à-dire la communication en situation, qui permet la progression cognitive.

1E.Goffman, les rites d'interaction, Edition de Minuit, Paris, 1974, page41.

Ainsi, pour le socio-cognitivism en psychologie de l'apprentissage, Marie-Louis Martinez affirme « *aucun savoir, aucune innovation sémantique ne peuvent être produites dans le for intérieur d'une conscience isolée: c'est toujours l'interaction ou le dialogue actuels (ou internalisés dans la pensée) qui construisent les savoirs nouveaux* »¹.

L'enseignant de la langue étrangère doit faire agir la médiation d'une façon interactive, en effet, pour engendrer de nouvelles connaissances, il est incité à mettre en place des comportements observables qui respectent les deux principes suivants:

*Etablir des activités de production convergentes et aller peu à peu vers les activités divergentes qui visent la résolution des problèmes nouveaux.

*Evoquer une tâche pragmatolinguistique. Dans un apprentissage de type communicatif, nous prenons en compte l'utilisation personnelle du système de la langue, dans des situations socialement et pragmatiquement bien définies.

Pour faciliter la tâche à accomplir, nous proposons à l'enseignant de suivre les phases suivantes:

-Dans une première étape, il faut impliquer l'apprenant dans la communication et la tâche qu'il a à accomplir (la reproduction), pour lui justifier les activités qui lui sont proposées dans la phase suivante.

-A partir d'un support audio-visuel, quelque soit l'activité de départ réceptive ou productive, nous demandons de l'ensemble des apprenants la réutilisation immédiate des situations en vue de s'approprier des éléments linguistiques apportés dans le document et expliqués aux apprenants.

Il s'agit de relier l'apprentissage cognitif à celui psychomoteur établi par ces entraînements des automatismes de langage.

-Après avoir acquiert les outils linguistiques visés, nous demandons aux apprenants de les réinvestir dans des segments de situations, c'est toujours une tâche pragmatolinguistique qui vise le transfert des acquis.

¹Marie-Louis Martinez: Parler, Recherches n°:22, Paris, 1995, page 215.

Chapitre –IV -----Pour une didactique de reproduction médiatisée

-Dans l'étape suivante, nous pouvons exposer, aux apprenants dans des documents AV, les modèles acquis dans les activités de médiation qui portent sur les différents aspects de l'oral (linguistiques et même non verbaux et para verbaux).

Après avoir écouté (selon les stratégies proposées voir cadre théorique) tous les structures présentes dans des situations interactives variées (c'est varier les paramètres socioculturels pour enrichir les choix linguistiques). Nous demandons aux apprenants de les reproduire. Nous estimons efficace cette reproduction médiatisée, dans la mesure où elle assure la mémorisation durable des acquis et leur transfert, dans d'autres contextes.

-Une dernière étape est facultative, pour ne pas nier la spontanéité de l'oral et s'assurer qu'un certain transfert est réellement établi, l'enseignant peut donner occasion à ses apprenants de vivre des situations de communication dont les thèmes abordés sont très proches de ceux du document AV mais les événements et les détails sont de libre choix. L'enseignant n'a que de lancer les thèmes (ex: des jeux de rôles).

Un autre type d'activités peut être proposé pour acquérir des outils pragmatolinguistiques et qui est conçu comme exercice de conceptualisation mais qui doit être consolidé par une mise en pratique c'est les grilles des expressions à caractère sociolinguistique dont nous exposons, au tableau, le modèle suivant:

Acte de parole:	Pour demander les excuses			
Rôles et statuts/ Thèmes et/ ou cadres situationnels	Face à un ami	Face à ses parents	Face à son directeur	Face à quelqu'un qu'il ne connaît pas
Pour une faute commise volontairement				
Pour une faute d'inattention				
Pour un malentendu				
Pour un rendez-vous raté				X

Tableau(25) "Grille des expressions à caractère sociolinguistique pour réaliser un acte de parole en vue de s'excuser"

L'enseignant peut proposer de diverses grilles de ce type socioculturel comme un exercice de conceptualisation et de systématisation, en variant les rôles et les statuts des interlocuteurs, les thèmes et les cadres situationnels. Nous pouvons s'inspirer des rituels présents dans les documents AV en diversifiant les statuts et en proposant la réutilisation dans de courtes situations. Cette activité a pour objectif ultime de sensibiliser les apprenants à donner importance à la dimension socioculturelle, parce que l'ignorance, à ce niveau, peut aller même à créer des accidents qui entravent la conversation, lors l'utilisation réelle de la langue.

IV-2-2-C Les éléments non verbaux et para verbaux, un appui de discours:

Vue l'importance accordée aux éléments non verbaux et para verbaux qui accompagnent les paroles, leur donnent le sens souhaité, et qui prouvent l'indépendance de l'oral, l'enseignant est obligé de faire acquérir les outils nécessaires, pour mettre ces éléments en pratique cohérente avec les paroles servant le sens que nous avons l'intention de le transmettre.

IV-2-2-C-a Vers une pédagogie de la prononciation:

Dans une activité de reproduction, le premier rôle à accomplir par un enseignant dans une situation d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère quand il s'agit de l'acquisition d'une compétence d'expression orale et les connaissances acoustiques c'est bien: sensibiliser ses apprenants de l'importance de s'approprier d'une stratégie d'écoute, et l'apprentissage des formes sonores en langue cible (le français dans notre cas d'étude), parce que ce que fait la différence entre l'écrit et l'oral, ce sont les éléments linguistiques qui vont conjointement avec le moule sonore dans lequel ils sont nés.

Le document à reproduire est audiovisuel, il ne peut pas offrir aux apprenants la sécurité qu'un support écrit peut offrir par la permission d'un certain degré de tolérance d'ambiguïté et l'application des stratégies d'approche et de compréhension globale.

La stratégie appliquée nous implique à travailler sur la forme sonore, ce que Elisabeth GUIMBRETIERE l'appelle: "**image sonore**"¹ et elle insiste sur l'importance de la représentation mentale des sons sous forme d'"une séquence de sons", comme élément important pour comprendre un message oral et par conséquent pouvoir le mémoriser et prochainement le reproduire et le réinvestir dans d'autres contextes d'interactions proposés à lui, pour les comprendre ou les produire, en s'exprimant en FLE.

A ce propos Régine. LIORKA affirme: « *La forme phonétique est prosodique d'une séquence est donc directement dépendante des conditions de sa production et des caractéristiques d'élocution du sujet parlant (même si des facteurs phonologiques et syntaxiques déterminent des constantes sous-jacentes). La même phrase peut donner lieu à des milliers de réalisations différentes et chacune d'elles constitue une forme sonore unique.* »².

¹Elisabeth GUIMBRETIERE: Phonétique et enseignement de l'oral, Didier/Hatier, Paris, 1994, page69.

²Régine.LIORKA: Le rôle de la mémoire musicale dans la perception d'une langue étrangère, in Revue de phonétique appliquée n°102, 1992, page45.

D'après Régine. LIORKA, les unités linguistiques sont en relation étroite avec la forme sonore selon laquelle elles sont produites. Par conséquent, il devient nécessaire de proposer à l'auditeur une mémorisation qui englobe, au même temps, l'ensemble constitué par l'image sonore et l'unité morphosyntaxique.

De ce fait, l'apprenant qui éprouve un manque de compétences linguistiques suffisantes, il trouve une difficulté d'anticiper les diverses productions sonores, pour l'aider à dépasser cette difficulté

Nous lui proposons de s'entraîner à enregistrer de diverses formes sonores pour posséder le maximum des connaissances acoustiques, c'est donc selon Régine Liorca: « *mémoriser la séquence de sons avant d'avoir accès à son interprétation linguistique* »¹.

Pour développer des compétences communicatives dans une langue, certes l'apprenant doit acquérir des savoir-faire:

-Au plan linguistique: des règles grammaticales liées au fonctionnement de la langue et des significations des mots selon le contexte où ils apparaissent.

-Au plan socioculturel: s'approprier des différentes expressions à emploi socioculturel, les comportements et les attitudes des locuteurs de la langue à enseigner (le français)

Mais aussi, et de même importance, le programme doit comporter des savoirs:

-Au plan phonologique: l'acquisition des sons nouveaux de Français (ex: le p et le v),

-Au plan prosodique: s'approprier des schémas mélodiques de base, des procédés de segmentation, de mise en valeur, de hiérarchisation de l'information.

Les phonéticiens nous invitent à faire appel aux documents authentiques élaborés par des natifs, Eddy Roulet: « *La pédagogie de l'oral doit partir de documents*

¹Régine.LIORKA(1992)"Le rôle de la mémoire musicale dans la perception d'une langue étrangère" in Revue de phonétique appliquée n°102 page54

authentiques illustrant différents types d'interactions orales, différents schémas discursifs »¹.

Ils insistent aussi sur le fait de diversifier les situations de communication, en fournissant des échantillons variés de la langue orale le plus possible en vue d'effectuer des modèles sécurisants, face à la prolifération des documents utilisés, Daniel Coste le souligne: « *Les différents ordres de classements, tous insuffisants sous quelques aspects, servent avant tout à doter les apprenants qui sont aussi des usagers, d'un ensemble d'outils heuristiques à même, non pas de catégoriser de manière exhaustive et cohérente la prolifération des textes mais bien de procéder à une reconnaissance de cette prolifération, à une mise en évidence de la diversification et de l'hétérogénéité qui la constituent* »².

Pour acquérir des formes sonores et des connaissances acoustiques, les phonéticiens proposent l'activité de la répétition, en activant la mémorisation auditive. Cependant, pour être toujours éveillé et actif, l'enseignant peut établir des activités qui font appel à un minimum d'initiative, comme les exercices de type structural qui demandent aux apprenants de proposer une réaction à partir d'un stimulus, ils produisent en effet des schémas mélodiques expressifs adéquates au stimulus: s'inquiéter, remercier, s'exclamer, etc.

Ce type d'exercices, qui consistent à établir un réflexe langagier, est une activité de reproduction qui prépare à la production, Elisabeth Guimbretière décrit ce type d'exercices: « *Elles serviront à la réutilisation partielle ou totale des énoncés mémorisés. L'expressivité tenant une place importante dans ces exercices, l'empreinte auditive spécifique liée à une structure syntaxico-sémantique va permettre de renforcer*

¹Eddy.Roulet: La pédagogie de l'oral en question, in parole étouffée, parole libérée, Hatier, Paris, 1991, page 51.

²Daniel Coste: Genres de textes et modes discursifs dans l'enseignement/apprentissage des langues, in Etudes de linguistique appliquée, n°83, Paris, page88.

la mémorisation des formulations linguistiques grâce à la mise en œuvre d'une mémoire mélodique. »¹

L'apprenant doit être au courant de l'effet important d'une prononciation performante et la musicalité de ses structures en langue étrangère qui peuvent donner le sens souhaité à ses paroles. Donc, il doit être toujours conscient à ponctuer ses paroles par les éléments para verbaux propres à la langue française parce qu'ils constituent un aspect important de la langue, ainsi:

-Ils lui donnent sa particularité par rapport aux autres langues (langue maternelle ou L3, L4).

-Ils donnent à l'oral sa spécificité par rapport à l'écrit.

-Par la mémorisation des images sonores, ils facilitent le décodage d'un message oral d'un natif, et pouvoir, ainsi saisir le sens.

La reproduction de ces formes sonores dans des situations de communication permet leur fixation, et prochainement le réinvestissement, dans les situations de production orale susceptibles d'être vécues par un apprenant de FLE.

IV-2-2-C-b Enseigner les éléments para verbaux:

En vue de perfectionner ses compétences communicatives et assurer une intégration suffisante à la communauté discursive parlant Français, l'apprenant peut se servir des éléments para verbaux offerts à l'emploi réel de la langue orale. Prendre conscience des mouvements de son corps (regard, gestuelle) lui donne l'occasion de soigner ses interactions verbales.

IV-2-2-C-b-1 Les activités d'identification:

Avant de demander à un apprenant d'appuyer son expression orale par les éléments para verbaux, il faut lui offrir l'occasion d'enrichir son répertoire par ces éléments, tout d'abord. Cela peut être réalisée par des exercices d'identification, comme première étape, en effet, nous pouvons lui demander de:

¹ Elisabeth Guimbretière: Phonétique et enseignement de l'oral, Didier/Hatier, Paris, 1994, page:86.

1)-Relier entre le débit et le sens qu'il peut traduire:

Pour le débit:

*Un débit lent

*La monotonie

*Un débit précipité

*La gravité aux propos

*Un débit à une régularité trop respectée

*Agitation et nervosité

(changement de vitesse)

2)-Pour les pauses: Identifier l'impact réalisé sur l'auditoire selon le moment de la pause effectuée :

* Il y a un arrêt sur un élément important.

*L'auditoire ne peut pas interpréter l'arrêt.

*Il y a un arrêt après une question.

*L'auditoire comprend que le point est essentiel.

*Il y a un arrêt au milieu d'une phrase.

*L'auditoire comprend que quelqu'un doit prendre la parole et répondre.

IV-2-2-C–b-2 Des activités d'entraînement, à la convenance de la voix:

Dans une première étape, nous fixons des objectifs pour chaque exercice: bien respirer, les reprises de souffle dans une prise de parole, apprendre les schémas mélodiques des intonations de base, savoir ponctuer les paroles avec les différents types de pauses (celles d'ordre physiologiques, les pauses qui assurent le découpage syntaxique et/ou sémantique, celles qui sont le résultat des variantes individuelles ou socio-situationnelles), et déterminer les rythmes produits par le nombre et la place des syllabes accentués et des syllabes non accentués.

L'enseignant peut même emprunter à des phonéticiens des critères permettant de fonder la distinction, entre les emplois situationnels des éléments para verbaux, nous citons l'exemple de Piet Mertens qui détermine dans ce que suit la différence entre l'accentuation de type expressif et l'accentuation de base: « *L'accent final accepte les tons dynamiques(le ton montant et le ton descendant), la syllabe peut être allongée et suivie d'une pause. Cela n'est pas le cas de l'accent d'insistance. L'allongement de la syllabe (im-dans le mot impossible) ou l'insertion d'une pause devant l'accent*

d'insistance ne pose aucun problème alors qu'elle serait ressentie comme un raté si elle se trouvait devant l'accent final ».¹

L'enseignant peut se référer à cette distinction, en établissant des exercices d'entraînement, en vue d'amener l'apprenant à accentuer ses paroles à un accent purement français et éviter toute interférence à la langue maternelle, à ce niveau.

Ensuite, nous demandons aux apprenants de s'entraîner, nous leur proposons d'accomplir des reproductions pour travailler et améliorer les différents éléments de la voix, il vaut mieux que les enregistrements audiovisuels à reproduire soient courts pour faciliter la répétition, la participation de tous les apprenants et la fixation des acquis. Nous insistons, aussi, sur l'idée qu'ils soient authentiques ou semi-authentiques, dans le but d'avoir un modèle vif de la réalité de la langue orale, permettant d'acquérir les structures indispensables pour une interaction verbale.

Un autre type d'exercices peut être proposé, c'est celui qui prouve le degré d'importance que nous pouvons accorder à ces éléments para verbaux. Dans ce but nous pouvons demander aux apprenants, en vue de les sensibiliser à cette importance, de prononcer plusieurs fois les mêmes structures de langue (phrases) mais en changeant le rythme, l'intonation, ... pour donner plusieurs sens pour la même phrase.

Aude Plaquette propose des exercices d'adaptation de la voix à de différentes situations, dans son livre "L'expression orale", ainsi elle s'interroge : Comment placer sa voix? Comment développer sa fluidité verbale? Comment enchaîner ses idées? Pour répondre, elle affirme: *« Il faut tout d'abord parvenir à maîtriser la situation la plus simple, à savoir l'écrit oralisé: vous devez savoir transposer oralement une préparation écrite, dans le cadre d'un exposé par exemple »².*

Nous signalons, à ce niveau, que le recours à une trace écrite c'est juste pour travailler les éléments para verbaux et comprendre comment peut-il fonctionner chaque élément et non plus pour l'acquisition d'une compétence d'expression orale dont le

1P.Mertens(1990) intonation in "Le français parlé. Etudes grammaticales. C.Blanche Benveniste C.N.R.S page165.

2Aude Plaquette "L'expression orale" Aube, Ellipses 1995 page62.

processus d'enseignement/apprentissage exige la mise en pratique de la langue orale (vivre des interactions verbales).

Quand il s'agit d'un support écrit Aude Plaquette souligne: « *Ne pas lire votre support, tenir compte de votre interlocuteur, transposer la ponctuation écrite expressive à l'oral, en jouant avec les tonalités* »¹.

Lors cette activité, nous pouvons inviter les apprenants à profiter d'une technologie très importante dans la mesure où elle permet la correction phonétique continue, il s'agit des moyens informatisés : TICE.

E. Galazzi affirme: "*Les appareils aidant à rectifier les vices de la prononciation ont trouvé leur place au musée de la parole et c'est l'informatique qui alimente notre espoir. Une nouvelle génération de matériels destinés à la correction phonétique prend la relève. L'ordinateur a son mot à dire dans l'enseignement de la phonétique de la langue étrangère: « Micro speech lab » le prouve. Par ailleurs des programmes automatiques de correction phonétique individualisés retiennent l'attention des chercheurs*"².

IV-2-2-C -c Enseigner la gestualité:

En didactique, nous pouvons distinguer, au niveau de cet enseignement deux stades, le premier est le corporel et la phonation, le deuxième est le gestuel et la phonation.

IV-2-2-C-c -1 Le corporel et la phonation:

Il s'agit de la participation du corps avec le circuit neuro-musculaire pour produire un son, c'est E. Guimbretière qui a fait appel au terme "corporel" pour désigner ce qui est de l'ordre du conditionnement physiologique.

En didactique de l'oral, il s'agit de mettre l'accent sur l'association entre la posture corporelle et la phonation. Le corps entier s'associe dans l'émission de la production vocale, le mouvement accompagne la prononciation, I.Fonagy établit le rapport entre la

¹Aude Plaquette, L'expression orale, Aube, Ellipses, Paris, 1995, page62.

²E.Galazzi : Machines qui apprennent à parler, machines qui parlent: un rêve technologique d'autrefois in Etudes de linguistique appliquée n°90,1993 avril-juin,Paris, page : 148.

fréquence des vibrations et le mouvement spatial: « *Il est plus facile de produire une note élevée en levant la tête, et une note basse en baissant le menton* ». ¹

Cette association nous intéresse dans la mesure où, nous pouvons proposer à l'apprenant de faire appel aux mouvements de son corps pour dépasser les difficultés liées à la prononciation surtout de quelques images sonores qui n'existent pas dans sa langue maternelle comme la présence de "u" dans la structure à reproduire, le mouvement des lèvres dirigé par son enseignant peut apporter des améliorations.

IV-2-2-C-c-2 Le gestuel et la phonation:

I.Guaitella affirme: « *La relation entre intonation et geste n'est pas fondée sur des coïncidences mais bien sur une planification commune de ces canaux d'expression(...) l'activité inonogestuelle permet de créer le cadre rythmique et de faciliter l'expression du locuteur par l'utilisation de processus symboliques fondamentaux.* » ²

Les gestes structurent nos relations, ils interfèrent hautement dans le langage, ils sont intimement liés, ce que dicte l'utilité d'un travail sur la gestuelle en Didactique de langues, ainsi après avoir s'approprié du système phonique de la langue française et dépasser toute difficulté de prononciation des différents sons propres à cette langue à apprendre, nous devons passer au stade de gestuel et nous faisons appel au terme créé par G.Calbris: phono-gestuel, pour proposer des exercices de la gestualité comme une composante de la compétence linguistique et culturelle.

Parole et geste sont étroitement liés pour donner sens à nos paroles à l'oral, comme le souligne G.Calbris: « *La prosodie et les mouvements du corps(autosynchronisation) s'associent pour donner une forme au texte, lui donner vie, c'est-à-dire le structurer par des segmentations et mises en relief appropriées et enfin l'enrichir par des messages secondaires qui viennent moduler, confirmer, infirmer, compléter le message verbal primaire* ». ³

1I.Fonagy(1983)"La vive voix". Essais de psycho-phonétique. Payot page121.

2I.Guaitella(1991) in "Etude des relations entre geste et prosodie à travers leurs fonctions rythmique et symbolique" in Actes du XII congrès de sciences phonétiques.

3G.Calbris, L.Porcher (1989) Geste et communication. Coll.LAL, Crédif/Hatier, page 184.

Vue l'importance accordée au gestuel expressif qui participe à donner le sens souhaité à nos paroles à l'oral, et permet même à s'exprimer seul sans la présence d'un langage verbal, l'enseignant doit:

-mettre l'accent sur cette importance, tout d'abord, en invitant ses apprenants à prendre en considération cette dimension quand ils prennent la parole.

-leur présenter les différents gestes auxquels ils peuvent faire appel pour appuyer leur discours oral, en se référant aux documents AV authentiques, ils s'inspirent donc de la réalité socioculturelle de la langue française présente dans ce que éprouvent les natifs comme gestes expressifs accompagnants leurs paroles.

-mettre entre les mains de ses apprenants les diverses interprétations que peuvent avoir les différents gestes, en Français, dans une phase d'identification avant d'entamer les entraînements. G.Calbris et L.Porcher affirment:

*« Comprendre un geste, c'est donc non seulement le percevoir comme objet externe, mais aussi l'interpréter comme intention énonciative, expression propre du gesticulateur, et élément d'une situation globale(...) la gestualité est un système de signification, c'est-à-dire de transmission de message ».*¹

L'enseignant peut, aussi à ce propos, établir des comparaisons entre le français et leur langue maternelle pour les convaincre à éviter toute interférence dans ce qu'ils doivent établir comme gestuelle en s'exprimant en FLE. L'apprenant doit être au courant des différences qui existent entre la gestuelle relative à chaque langue (maternelle ou le FLE) car chacune possède des modèles de constructions de la gestuelle d'énonciation propres à elle.

-Donc, il est à assurer un minimum d'un répertoire des gestes expressifs qui permet à l'apprenant de bien fournir son interaction, et qui constitue aussi un support permettant avant tout de comprendre les interactions des autres, et deviner le sens quand l'apprenant affronte un message oral qui lui paraît difficile à décoder. Ce répertoire lui sert aussi un support pour mémoriser (surtout en cas d'un sujet à mémoire visuel) car l'auditif n'est pas capable seul d'acquérir les connaissances indispensables pour

¹G.Calbris et L.Porcher. Ibid, page : 20et 39.

reproduire et réinvestir les structures acquises, dans d'autres contextes et situations, en vue de s'adresser à quelqu'un sans éprouver des manques gênants, parce qu'il est prouvé, scientifiquement, que les informations acquises par le mémoire auditif sont les moins durables.

Donc, Après avoir acquiert ce répertoire de gestes qui conviennent les paroles dans leur dimension pragma-linguistique, nous proposons à l'apprenant des grilles d'évaluation et d'autoévaluation qui le sensibilisent de l'importance des différents critères qui sont pris en charge et évalués dans son interaction, parmi lesquels nous envisageons ceux d'un aspect non verbal.

Il nous semble que cette acquisition non linguistique et cette mise à disposition des grilles d'évaluation, sont capables de préparer l'apprenant, pour s'engager dans des situations de mise en application, sous forme d'activités de reproductions, et pour aller progressivement vers la création et la production personnelle d'une gestuelle servant ses paroles, dans l'ensemble de situations susceptibles d'être vécues un jour dans la vie réelle. A ce niveau, face à la diversité des situations, il peut établir un transfert des acquis et un réinvestissement, qui remplacent l'imitation et l'imprégnation, dans le milieu naturel.

De diverses activités peuvent être établies pour perfectionner l'utilisation des gestes et des mouvements qui sont déterminés par les rituels et les règles implicites de la société, nous citons, à titre d'exemple, les pratiques qui peuvent être évoquées, dans chaque activité à accomplir:

-Faire découvrir quelque chose à quelqu'un, sans paroles mais seulement: avec les mouvements, les gestes et les mimiques.

-Faire visiter sans parole de différents lieux.

-Guider quelqu'un qui a les yeux fermés seulement par les gestes.

-Présenter et se présenter par les seules ressources du geste et du mouvement.

Plusieurs mises en situation peuvent être établies, en diversifiant les sujets et les thèmes à aborder, le plus possible, pour reconnaître les potentialités propres au geste et au mouvement tout en exerçant leurs complémentarités.

IV-2-2-D Les pratiques évaluatives:

En enseignement/apprentissage de l'oral, il ne s'agit pas d'une course au produit fini, mais c'est réaliser une progression dans la maîtrise de certaines composantes de la compétence de production orale.

L'enseignant devrait se livrer à une réflexion en termes d'objectifs, d'activités mais aussi d'évaluation. Durant le cursus d'apprentissage, il doit choisir, parmi les composantes, les points repères spécifiques des conduites langagières orales, pour élaborer une séquence d'activités d'apprentissage, en vue d'améliorer la mise en situation de la langue orale des apprenants.

Pour développer leur maîtrise de FLE à l'oral, ils devraient avoir l'occasion de réfléchir sur leurs manières de s'exprimer, d'en définir les contraintes, de développer les comportements verbaux, de cerner les variables affectifs, de perfectionner leur paralangage.

Ces activités ne peuvent être prévues que si l'enseignant détermine dès la conception du projet, les critères permettant de vérifier le niveau d'acquisition c'est-à-dire évaluer non seulement les pré-requis, mais aussi le degré de la motivation, le niveau du contenu stratégique, la prise en charge de l'oral tel qu'il existe (la prise en considération de toutes ses particularités).

L'évaluation peut correspondre à des régulations effectuées non seulement par l'enseignant mais peut être par les membres du même groupe d'apprenants (évaluation mutuelle) ou encore par l'apprenant lui-même (auto-évaluation). Il suffit de lui préciser les critères à prendre en charge, en s'évaluant, pour arriver même dans certains cas à s'auto-corriger et améliorer ses pratiques à l'oral.

Cela n'empêche l'intervention de l'enseignant, à chaque fois, quand il s'avère nécessaire, en envisageant des activités de remédiation, ce que Allal appelle : « *régulation rétroactive, la régulation proactive qui veulent dire les activités de perfectionnement et d'approfondissement* »¹.

¹Allal (1988) cité par Dominique BéatrixKohler et Anne Marie piguet, Parole étouffée, parole libérée, Paris, 1991, page: 176

Il est à signaler qu'il est convenable de différencier, soigneusement, les situations fonctionnelles qui se prêtent à une évaluation, mais il ne faut en aucun cas porter une évaluation sur "l'expression de soi", sur sa personne. A ce niveau, il suffit de lui donner l'occasion de s'approprier des différentes stratégies, habiletés, attitudes et de corriger ses habitudes pour lui faciliter la tâche qu'il a à accomplir.

En didactique de l'oral, il devrait ainsi y avoir un échange continu entre les activités langagières proposées tout au long la séquence d'apprentissage, les conduites orales et leurs caractéristiques, les composantes de la compétence (de production orale dans notre cas d'étude), les objectifs assignés, le contenu affectif acquis par l'apprenant et les différentes formes d'évaluation effectuées.

L'évaluation doit être conçue, dans un sens large, une activité pédagogique, Béatrice Berset Fougerand affirme: «*Les instruments d'évaluation doivent être des projecteurs éclairant le chemin long et difficile des apprenants et du pédagogue pour leur permettre de mieux s'y retrouver*»¹.

Dans notre travail de recherche, nous avons opté pour différentes grilles d'évaluation selon l'objectif assigné par l'évaluation, le type de composante à évaluer, et selon celui qui va accomplir la tâche de remplir les grilles:

*l'enseignant: dans la plupart des cas en vue d'évaluer l'efficacité de ses stratégies appliquées, en vue de convenir les activités établies avec les besoins de ses apprenants.

*l'apprenant lui-même (le cas d'auto-évaluation): en tant que participant actif et conscient, c'est à lui de détecter ses manques en vue de les éliminer pour perfectionner sa compétence d'E.O.

*un apprenant du même groupe (évaluation mutuelle) pour donner une vision objective de ce que l'apprenant éprouve comme performances ou difficultés parce que les autres ne nous perçoivent pas du même angle, comme nous le croyons, et la façon dont les autres nous aperçoivent est d'un effet important, en expression orale.

¹Béatrice Berset Fougerand, Parole étouffée, parole libérée, 1991, Paris, page: 194.

IV-2-2-E. La médiation par le socioculturel pour la création de la spontanéité en E.O:

Plusieurs facteurs peuvent intervenir pour créer le contexte social de la langue étrangère, ceux qui influencent, le plus, sont:

- Les possibilités de contacts qu'un apprenant peut établir avec des interlocuteurs, en langue étrangère cible (le F.L.E).
- Les besoins des apprenants et les motifs d'apprentissage de F.L.E.

Dans le cas d'une langue étrangère, l'enseignant se trouve le premier responsable qui doit régler l'input et l'interaction, sa mission devient un peu complexe et difficile, par rapport à un enseignant d'une langue maternelle ou seconde, qui n'est qu'un représentant, parmi d'autres très nombreux.

L'enseignant d'une langue étrangère, par ce fait, ne doit en aucun cas se satisfaire par la transmission des savoirs et des savoirs faire relatifs au français pour faire acquérir une compétence d'E.O à ses apprenants. Le travail complémentaire qu'ils accomplissent, dans le but de perfectionner leur compétence -en s'appropriant d'un contenu stratégique entant qu'un appui pour leur apprentissage- ne peut pas assurer les savoirs-être indispensables pour une intégration sociale suffisante à la communauté discursive parlant Français. Pour mobiliser les savoirs-être, l'enseignant doit programmer des mises en application fréquentes des savoirs et des savoirs faire acquis en F.L.E, il peut proposer ainsi des situations à reproduire.

Puisque les occasions d'entraînement non scolaire sont réduites, c'est à l'enseignant de rattraper ce manque d'occasions par la multiplication stratégique, capable de créer la spontanéité à l'oral chez les apprenants, qui auront à vivre des situations de communication, prochainement, sans aucune préparation.

La spontanéité à l'oral exige l'appropriation et la prise en charge de tout élément qui intervient, à l'oral, pour donner sens à nos paroles. Cet enrichissement par les savoir, les savoirs-faire et les savoirs-être, doit être suivi par une fixation et une mobilisation des acquis, dont nous proposons la reproduction. Pour qu'un apprenant soit, souvent, prêt à l'engagement dans toutes les situations qui lui sont proposées, en dépit de leur diversité et de leur complexité, l'enseignant doit l'orienter, dès le début, vers l'appropriation des connaissances sur la langue orale dans son emploi réel qui est

effectivement, à rencontrer prochainement, et ce n'est sûrement qu'une langue de l'emploi socioculturel, dont on a besoin permanent dans le milieu naturel.

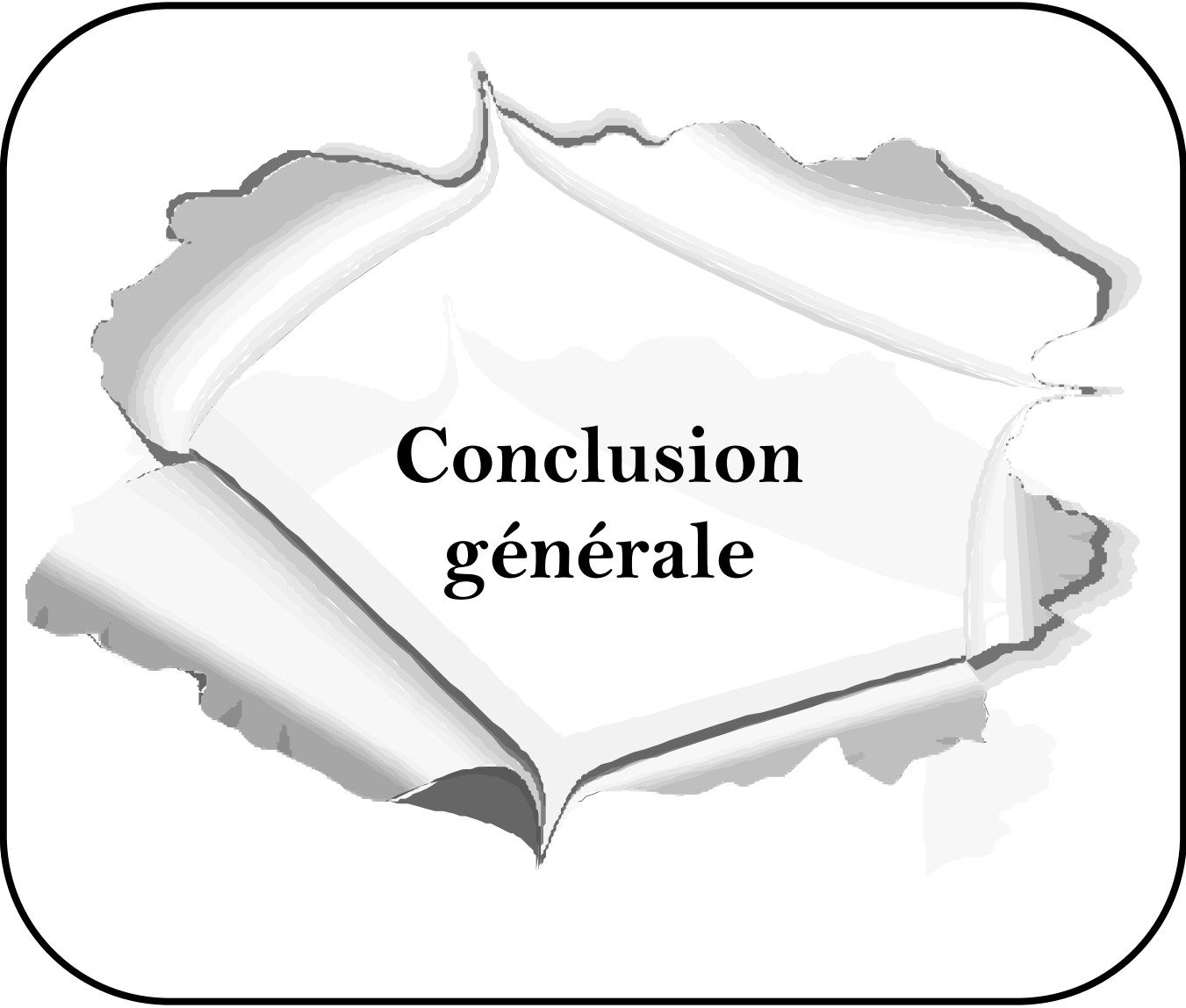
Dans ce sens, le contenu proposé aux apprenants de F.L.E doit s'enraciner dans l'affectivité, donnant l'occasion de se doter par des traits de personnalité d'un apprenant conscient envers son processus d'apprentissage, qui éprouve des habitudes et des habiletés stratégiques, et qui vise l'acquisition des compétences à l'oral, en tant qu'un code indépendant de l'écrit, auquel il a besoin pour établir des interactions verbales, au sein de la communauté parlant Français.

Pour s'engager dans ce type d'interactions verbales (agir et interagir, dans les diverses situations à divers thèmes qu'on n'arrive même pas à compter) selon ce que dicte la situation socioculturelle vécue, l'enseignant en tant que partenaire dans le parcours de l'enseignement/apprentissage, doit réduire le risque de la déficience qui peut être rencontrée, par le recours aux emplois socioculturels de la langue, l'exploration de ces emplois, avec tout ce qu'ils engendrent comme aspects verbaux, para verbaux et non verbaux est capable d'élargir le champ des interventions spontanées orales des apprenants, et de consolider, par conséquent, la compétence d'E.O en F.L.E.

Conclusion:

Tout au long du dernier chapitre, nous avons visé la mise à la disposition des praticiens d'une grille de propositions de pratiques, qui nous semblent efficaces pour réorienter l'enseignement/apprentissage vers tout ce qui est « faire acquérir/acquérir une compétence d'E.O ». Selon une approche socioculturelle et en faisant appel à une pédagogie de projet, nous avons invité les apprenants à suivre un itinéraire guidant à une intégration suffisante à la communauté discursive parlant Français.

Nous avons renforcé les apprenants par certains stratégies, des traits de personnalité et des connaissances diversifiées (savoirs, savoirs-faire et savoirs-être) permettant de consolider leur compétence d'E.O en F.L.E, et de rattraper leurs déficiences enregistrées (lors l'évaluation) et en répondant aux difficultés qui entravent l'appropriation des différentes compétences à l'oral (verbale, non verbale et para verbale).



**Conclusion
générale**

Conclusion générale

Conclusion générale:

Apprendre à parler dans une langue étrangère c'est, non seulement, s'approprier des formes linguistiques et cognitives propres à cette langue, mais c'est pouvoir établir des interactions verbales, en situation réelle. Cela implique (à côté des savoirs et des savoirs faire) des dispositions indispensables qui sont les savoirs être (des traits de la personnalité facilitant l'apprentissage, une forme de familiarité avec un milieu social et une culture que véhicule la langue visée). Ces dispositions permettent de gérer la communication, efficacement, dans la mesure où elles assurent l'adéquation des formes de la langue aux situations réelles de discours.

Notre objectif ultime est de diriger les réflexions vers la nécessité d'enseigner la langue orale dans sa forme réelle de l'emploi socioculturel, et de rendre compte de toutes ses dimensions (le contenu linguistique, les particularités de l'oral, le contenu stratégique, le contenu affectif).

Pour atteindre cet objectif, nous avons balisé les pratiques indispensables pour une stratégie de reproduction des documents A.V authentiques et semi-authentiques. Nous avons jalonné les pistes non seulement pour enseigner à s'exprimer oralement, mais aussi, pour faire acquérir la compétence d'expression orale.

Nous avons mis à la disposition des praticiens les outils nécessaires pour:

- assurer la motivation des apprenants.
- déterminer les besoins langagiers réels.
- réactiver le processus mental de la mémorisation durable des structures de la langue apprises.
- et assurer le réinvestissement dans d'autres situations de communication de la vie scolaire et extrascolaire.

Ainsi, nous avons proposé la médiation par des activités que nous établissons, dans des séquences d'apprentissage, selon une démarche de projet. Nous avons visé le but d'assurer le passage de toute information évoquée dans la mémoire à long terme (MLT) ayant le pouvoir de projeter les informations stockées dans l'avenir, permettant de dépasser l'acte de répétition au réinvestissement et au transfert des acquis.

Conclusion générale

Si notre étude a rendu compte de l'importance:

- de mettre à la disposition des apprenants de FLE les outils indispensables pour construire une personnalité d'un membre actif, dans une communauté discursive parlant la langue cible.

- de rendre compte de la nécessité d'acquérir la langue orale dans sa réalité multidimensionnelle, nous sommes, aussi, conscient de ses limites. Nous n'avons pas pu prendre en considération toutes les variables des conduites langagières orales, dans une prise de parole, ce qui ne nous a pas permis de rendre compte des variétés des régulations psycholinguistiques individuelles.

Plaider pour un apprentissage stratégique d'une compétence de production orale nous mène, en tant qu' « explorateur du domaine » des différentes tensions relatives à l'acquisition guidée d'une langue étrangère, à poursuivre l'aventure de notre expérimentation et de lancer le double défi:

- Celui d'amener, l'apprenant à s'inscrire tel un acteur efficace dans une communauté discursive parlant français.

- Et de donner, à l'oral de la langue cible, son indépendance par rapport à l'écrit comme un code dont on a un besoin permanent dans la vie sociale et professionnelle.

Les productions orales analysées et évaluées comme le produit fini d'une démarche d'apprentissage en projet, en faisant appel à une stratégie de reproduction médiatisée des EAV, nous ont permis d'avancer avec assurance au moins trois certitudes:

- La prise en charge des particularités de l'oral, comme un objet d'enseignement/apprentissage, peut assurer plus de performance au niveau de l'expression orale des apprenants. Elle leur permet de prendre l'autre en compte dans une prise de parole, en vue de perfectionner la compétence communicative, en tant qu'un constituant important de la compétence d'expression orale.

Dans le cas d'une langue étrangère, les particularités de l'oral (les schémas accentuels par exemple) peuvent introduire et faciliter l'apprentissage de la langue orale parce que l'acquisition linguistique, seule, ne peut permettre la réalisation d'une compétence de communication. Cela est prouvé par l'importance de tout élément non linguistique intervenant dans la construction du sens de nos paroles.

Conclusion générale

-Selon une pédagogie de projet, nous avons proposé l'apprentissage médiatisé, par des activités qui précèdent et suivent, selon l'objectif visé, la reproduction des enregistrements audiovisuels, donnant lieu à une construction d'une classification modélisée des connaissances qui permet de les extérioriser, afin de les protéger de toute menace de disparition des informations qui restent dans leur état brut.

-L'oral participe à la presque totalité de nos actions quotidiennes. Il est difficile de préparer un apprenant à toutes les situations possibles à vivre prochainement, et lui donner les outils suffisants pour s'intégrer dans la "communauté discursive" parlant le F.L.E. Pour surmonter cette difficulté, nous avons proposé l'emploi des EAV qui peut doter l'apprenant de diverses structures et potentialités susceptibles d'enrichir ses interventions et appuyer son discours à l'oral, en tant que modèle vif de l'emploi socioculturel de la langue.

Pour conclure notre recherche, nous jugeons réaliste l'importation de nouveaux outils de l'univers technologique et l'intégration de diverses méthodes pour enseigner l'expression orale. Ces dernières doivent être consolidées par une démarche actionnelle et non pédagogique, assurant l'acquisition des savoirs, savoirs faire et savoirs être indispensables. L'enseignant de F.L.E doit transmettre à ses apprenants (en parallèle avec le contenu linguistique et le contenu non linguistique) un contenu affectif et stratégique assurant la motivation, la mémorisation et le réinvestissement des acquis.

Notre travail de recherche a ouvert de nouvelles perspectives visant une didactique rigoureuse qui peut, effectivement, réaliser une acquisition de la compétence visée (l'E.O en F.L.E) et qui peut influencer positivement les comportements en situation d'enseignement/apprentissage, vers l'emploi socioculturel réel de la langue.



**Tableaux et
figures**

Liste des tableaux

table au	titre	Page
01	Les familles des compétences	54
02	Evolution historique des configurations didactiques	63
03	Les Méthodes Suivies pour une stratégie de reproduction	65
04	Le choix des stratégies selon le niveau et le domaine de l'objectif assigné	69
05	Tendances récentes dans l'enseignement des langues	23
06	Comportements d'écoute	27
07	Degrés de difficulté des éléments à évaluer, à l'oral	34
08	Les composantes d'une compétence communicative à évaluer	35
09	des critères de choix d'un groupe expérimental et un groupe témoin	60
10	Grille d'évaluation de l'expression orale des apprenants. en pré test.	63
11	des résultats de l'évaluation de l'oral de l'ensemble des apprenants . en pré test. .	64
12	Un tableau récapitulatif des critères pris en charge pour le choix d'un groupe expérimental	71
13	Grille proposée en test pour l'évaluation du verbal de l'E.O	78
14	Grille proposée en test pour l'évaluation du non verbal de l'E.O	78
15	Grille proposée en test pour l'évaluation du para-verbal de l'E.O	78
16	L'interprétation des formes prises par les différentes composantes du non verbal	91
17	Grille des résultats obtenus du test en évaluation du verbal de E.O . groupe témoin.	94
18	Grille des résultats obtenus du test en évaluation du verbal de E.O . groupe expérimentale.	96
19	Grille des résultats obtenus du test en évaluation du non verbal de E.O . groupe témoin.	97
20	Grille des résultats obtenus du test en évaluation du non verbal de E.O . groupe expérimentale.	99
21	Grille des résultats obtenus du test en évaluation du paraverbal de E.O . groupe témoin.	00
22	Grille des résultats obtenus du test en évaluation du paraverbal de E.O. groupe expérimentale.	02
23	Les familles des compétences	19
24	Grille d'évaluation des qualités et des inhabiletés envisagées au niveau de la production orale	43
25	Grille des expressions à caractère sociolinguistique pour réaliser un acte de parole en vue de s'excuser	51

Liste des schémas

Schémas	Titre	Page
01	Les courants adoptés en enseignement des langues	21
02	L'unité Didactique audiovisuelle	39
03	L'hétérogénéité théorique prise en charge pour enseigner le français dans sa dimension communicative	45
04	Le besoin d'approcher le travail didactique des langues par les méthodes	61
05	Les stratégies directes	68
06	L'architecture du système de traitement de l'information	80
07	La construction d'un modèle de savoir dans la mémoire	83
08	La construction d'une conduite langagière à partir d'une situation vécue	83
09	les dix intonations de base du français.	187
10	Les gestes expressifs	190
11	Le déroulement d'un processus d'apprentissage	239
12	Le rôle de l'autorégulation sur le rendement de l'enseignement	242

Liste des diagrammes :

diagramme	titre	Page
Diagramme : représentant les taux des résultats du pré-test . L'interactionnel.		
01	Intervention	165
02	Pragmatique	165
Diagramme : représentant les taux des résultats du pré-test . Le verbal.		
03	Lexique	165
04	Syntaxe	165
05	Phénomènes langagiers propres à l'oral	165
06	La prononciation des phonèmes	165
Diagramme : représentant les taux des résultats du pré-test . Le para- verbal.		
07	Intonation	167
08	Débit	167
09	Accentuation	167
Diagramme : représentant les taux des résultats du pré-test . Le non- verbal.		
10	Gestuelle	172
11	Regard	172
12	Tics	172
Diagramme : représentant les critères de choix d'un groupe expérimental		
14	Sexe	172
16	Filière	172
18	Cursus D'apprentissage Normal en français	172
20	Le contact avec le français dans le milieu . familial, professionnel, classe.	173
22	Préférence d'une langue de . culture, communication.	173
Diagramme : représentant les caractéristiques de l'ensemble des apprenants		
13	Sexe	172
15	Filière	172
17	Cursus D'apprentissage Normal en français	172
19	Le contact avec le français dans le milieu . familial, professionnel, classe.	173
21	Préférence d'une langue de . culture, communication.	173
23	Niveau en Français . à l'écrit.	173
24	Niveau en Français . l'oral.	173
Diagramme : représentant les résultats obtenus du test en évaluation du verbal de l'E.O. Groupe témoin.		
25	Vocabulaire	194
26	Syntaxe	194
27	Prononciation des phonèmes	195
28	Les particularités grammaticales à l'oral de français	195
29	Expressions à caractère sociolinguistique	195

Diagramme : représentant les résultats obtenus du test évaluation du verbal de l'E.O . Ggroupe expérimental.		
30	Vocabulaire	196
31	Syntaxe	196
32	Prononciation des phonèmes	196
33	Les particularités grammaticales à l'oral de français	196
34	Expression à caractère sociolinguistique	197
Diagramme : représentant les résultats obtenus du test évaluation du non verbal de l'E.O . Groupe témoin.		
35	La mobilité du regard	197
36	L'expression du regard	197
37	La direction du regard	198
38	La gestuelle	198
39	Tics	198
Diagramme : représentant les résultats obtenus du test évaluation du non verbal de l'E.O . groupe expérimental.		
40	La mobilité du regard	199
41	L'expression du regard	199
42	La direction du regard	199
43	La gestuelle	200
44	Tics	200
Diagramme : représentant les résultats obtenus du test évaluation du para-verbal de l'E.O . groupe témoin.		
45	Registre	200
46	Débit	200
47	Articulation	201
48	Accent	201
49	Volume	201
50	Respiration	201
Diagramme : représentant les résultats obtenus du test évaluation du para-verbal de l'E.O . groupe expérimental.		
51	Registre	202
52	Débit	202
53	Articulation	202
54	Accent	202
55	Volume	203
56	Respiration	203

A graphic of a torn piece of paper with the text "Liste des annexes" centered on it. The paper is white with a black border and is set against a white background. The text is in a bold, black, serif font.

**Liste des
annexes**

QUESTIONNAIRE N°1:

"La reproduction d'un document audiovisuel pour l'acquisition de la compétence d'expression orale":

Veillez répondre attentivement aux questions suivantes!

N.B: Pour certaines questions à choix multiples, vous pourrez choisir plusieurs réponses qui vous conviennent.

▪ Que préférez-vous ?

1/Jouer une pièce de théâtre

2/Dialogues impromptus.

3/Exposé oral.

4/Débat.

5/Reproduction des documents sonores.

6/Reproduction des enregistrements audiovisuels.

▪ Quand vous sentez-vous plus motivés:

1/Document écrit oralisé.

2/Document sonore.

3/Document audiovisuel.

▪ Classez dans l'ordre, selon l'importance, les éléments qui pourraient favoriser votre compréhension en regardant un document audiovisuel en FLE:

1/Avoir des suggestions et une idée déjà sur le thème général.

2/La répétition du document regardé.

Annexes

- 3/L'expérience personnelle sur le thème.
- 4/Les images accompagnées du document.
- 5/Les connaissances lexico-morpho-syntaxiques.
- 6/Le choix d'un thème familier avec la culture que véhicule votre langue maternelle.
- Quelles solutions suivez-vous pour dépasser les difficultés rencontrées en écoutant:
- 1/Ecouter plusieurs fois le document proposé à vous.
- 2/Se référer souvent à un dictionnaire.
- 3/S'entraîner régulièrement en s'appropriant de différents documents disponibles.
- 4/S'approprier de nouvelles structures de la langue et enrichir votre vocabulaire en FLE.
- 5/Se référer aux différents échanges avec les collègues.
- Quels types de structures de langues vous pouvez facilement le maîtriser dans la vie quotidienne:
- 1/Celles apprises dans le milieu social.
- 2/Celles apprises dans le milieu scolaire.
- 3/Les structures apprises par étayage de l'enseignant.
- 4/Les structures reproduites à partir d'un document sonore.
- 5/Les structures regardées dans les différents films de distraction.
- 6/Les structures reproduites à partir d'un document audiovisuel.
- 7/Les structures présentes dans des exercices structuraux.

Annexes

- Parmi les sujets suivants quels sont ceux que vous en préférez vivre des situations de communication:

- Le kid nap des enfants.
- Un discours amoureux.
- Les achats dans les boutiques.
- Interview avec un joueur.
- Demander la main d'une jeune fille pour le mariage.
- Le compte rendu d'une expérience scientifique au laboratoire.
- Interview avec un chanteur.
- Les révolutions arabes.
- L'explosion de deux bombes en Amérique.
- Les élections présidentielles en France.
- Le travail de la femme
- L'immigration clandestine.
- Le choix de sexe de l'enfant.

- Les difficultés qui vous entravent en reproduisant est de quel ordre:

1/Linguistique.

2/Communicatif.

3/Grammatical.

4/Celui propre à l'oral: para verbal ou non verbal.

- Classez, par ordre d'importance, les éléments qui facilitent votre reproduction orale d'un document audiovisuel:

1. L'annonce du type de document et des questions posées pour introduire le thème de document.

2. La prise de notes lors l'écoute.

Annexes

3. La discussion en groupe et les échanges des idées autour le document écouté et regardé.
4. Les exercices d'initiation proposée avant l'écoute et les questions
Guidées accompagnant l'écoute pour faciliter la compréhension du document.
5. Les activités de type cognitif proposées après l'écoute qui vous aide à en extraire des modèles (des connaissances modélisées).
6. Le film d'image accompagnant l'écoute du document.
7. La multiplicité des écoutes proposées.
8. La considération du document proposé comme une source d'étayage: mimer les paroles de chaque interlocuteur intervenant et refaire ses gestes.
9. La négligence des mots non-entendus, et se baser sur les mots clés pour deviner le contenu du document.
10. S'approprier de différentes stratégies d'écoute.

▪ En exposant un enregistrement audiovisuel, vous essayez de:

- 1- Apprendre par cœur: mot à mot ce qui est proposé à vous.
- 2- Comprendre le tout: le cadre général et reproduire après, avec vos propres structures.
- 3- En extraire des modèles de pensée utiles à votre activité de reproduction: des structures à réemployer.

▪ Avez-vous l'impression que l'activité de reproduction vous donne suffisamment l'occasion et la possibilité de s'exprimer à l'oral:

OUI NON

Si votre réponse est négative dites pourquoi:

- 1- Les sujets proposés ne servent pas la dimension socioculturelle de la langue visée.
- 2- Les sujets proposés ne conviennent pas votre culture.
- 3- Les sujets proposés sont limités et ne cernent pas la richesse des situations de communication que vous confrontez dans la vie quotidienne.
- 4- La difficulté de mémoriser la plupart des connaissances et les structures présentes dans les documents.

Annexes

5- Les connaissances de tout type présentes dans le document sont dans leur état brut et les techniques de réemploi sont compliquées.

- Est-ce qu'il vous arrive de ne pas vouloir reproduire?

OUI

NON

- Si oui, dites qu'est-ce qu'il vous empêche de reproduire?

1- Les sujets proposés ne sont pas motivants.

2- La difficulté de compréhension due à:

a/-L'image n'est pas claire.

b/-Les mots sont difficiles.

c/-Le sujet entamé est étrange.

d/-La vitesse d'élocution.

e/-L'enchaînement phonétique.

3/La difficulté de mémorisation.

4/Ne pas pouvoir convenir les gestes avec le verbal.

5/Des raisons psychiques: avoir peur de parler en public (trac, stress,...)

- Qu'attendez-vous d'une reproduction orale d'un document audiovisuel:

1- S'habituer aux accents des natifs pour communiquer plus facilement en français.

2- Développer votre compréhension d'un document authentique et par conséquent celle des structures présentes dans une situation de communication dans la vie réelle.

3- Ecouter vos thèmes préférés et variés (les chansons et les récits issus de la culture française, les films,)

4- Développer votre expression orale, en s'appropriant des connaissances modélisées authentiques.

5- Enrichir votre vocabulaire en français parlé.

6- Adapter l'aspect para verbal et non verbal de votre oral avec celui des natifs.

7- Réduire les risques de la spontanéité en reprenant des structures déjà écoutées.

Annexes

QUESTIONNAIRE N°2: (Voir Annexe)

Le questionnaire est destiné aux étudiants de première année, spécialité: Français, université de M'sila (en vue de choisir un groupe expérimental):

Numéro de l'apprenant:

Sexe: Féminin Masculin

Filière: Sciences naturelles Lettres Langues

Note de Français au baccalauréat: 20

Cursus d'apprentissage normal en Français: Oui Non

Contact avec le Français

Milieu familial Milieu scolaire Milieu de travail

Le Français à apprendre: Langue de culture Langue de communication

Le niveau à l'oral (réservé à l'enseignant)

Bon Moyen Insuffisant

N.B: -La note de Français au baccalauréat est prise en considération comme une note de test à l'écrit pour pouvoir construire une idée sur le niveau des compétences à l'écrit.

1) Le premier document : "Dans les boutiques"

Le français par la vidéo, d'après: Guy Capelle, NoelleGidon.

Les deux copines en voiture, et se parlent (Saint Germain des prèS Paris 6^{ème}).

-*Violène*: C'est la voiture de tes parents?

-*Julie*: C'est celle de ma mère, mon père n'aime pas prêter sa voiture.

-*Violène*: Mon père non plus.

-*Violène*: Regarde ce monde, on ne peut jamais trouver de place, dans ce quartier.

-*Julie*: Quand on cherche, on trouve, justement voila une place.

-*Julie*: Je pense que la voiture y rentre.

-*Violène*: Pas moi ou alors tu vas dépasser sur le passage piétons.

-*Julie*: Quand on veut on peut (elle gare la voiture et elles descendent toutes les deux, en regardant les roues de la voiture)

-*Violène*: Dedans tu ne dépasse pas un peu.

-*Julie*: A peine, et arrête de me critiquer, je me gare très bien au marche en arriere quand je prépare mon permis.

-*Violène*: Euh! Oui le moniteur était sûrement sur le charme!

(Elles entrent toutes les deux à la boutique)

-*Julie*: Tu la connais bien cette boutique.

-*Violène*: Ah oui! Je venais souvent quand j'étais étudiante, je trouvais toujours quelque chose de sympa.

-*Julie*: Eh bein moi je ne trouve rien.

-*Violène*: On est venu depuis deux minutes, tu te souviens de mon tailleur bleu et blanc, eh bein je l'ai acheté ici, il était sous pi de vêtements mais je l'ai trouvé.

-*La vendeuse*: Je peux vous aider mes demoiselles, vous cherchez quelque chose de particulier.

-*Julie*: Je peux l'essayer.

-*Violène*: Tu ne peux pas essayer celle-ci je la préfère.

-*Julie*: Pas moi j'aime celle-là, l'autre est un peu stricte.

-*Violène*: C'est ce que tu voulais pourtant, François est jaloux, n'oublie pas.

-*La vendeuse*: Eh bein essayé les deux, la cabine est libre.

-*Julie*: Non, non je n'en prends qu'une.

-*La vendeuse*: Vous venez souvent ici, je me souviens de vous.

-*Violène*: Oui, moi aussi je me souviens de vous, ça fait longtemps que je ne suis pas venue.

-*La vendeuse*: Vous aviez une autre coiffure.

-*Violène*: Oui, j'avais les cheveux courts, vous avez une bonne mémoire. (;;;se regarde au miroir.

-*Julie*: Comment tu la trouves?

- Violène: Un peu grande.*
- Julie: Moi aussi, vous n'avez pas une taille trente six.*
- La vendeuse: Non, c'est la dernière, mais essayez celle-là, vous ne risquez rien.*
- Julie: Non, merci je vais réfléchir. (Elles quittent vers une deuxième boutique, en entrant)*
- Julie: Je ne pensais pas trouver la boutique de mes rêves, aujourd'hui.*
- Violène: Non, plutôt ce n'est jamais que la cinquième boutique.*
- Julie: Excuse-moi, il y a longtemps que je n'ai pas acheté des vêtements.*
- Violène: Oui ça doit faire à moins deux.*
- Julie: C'est la dernière boutique, mes parents m'attendent, ce soir et il faut être toujours à l'heure chez ses parents. (En se dirigeant vers la voiture)*
- Violène: Heu!.....ta voiture, regarde.*
- Julie: Ah, mes parents, qu'est ce qu'ils vont dire? (4heures plutard,....rentre chez ses parents).*

2)-Le deuxième document: "Une voiture mal garée"

- La mère: Qu'est ce qu'il t'arrive, ça fait deux heures qu'on t'attend?*
- Julie: Je sais maman, désolée, ce n'est pas de ma faute. (Le père l'embrasse)*
- La mère: Tu ne pouvais pas téléphoner?*
- Julie: Non, d'où j'étais, je ne pouvais pas.*
- La mère: Où étais tu?*
- Julie: Au commissariat.*
- Le père: Au commissariat! Qu'est-ce qu'il t'arrivait? Rien de grave, j'espère.*
- Julie: En faite, j'étais plus au commissariat, j'étais à la fourrière pour récupérer la voiture.*
- Le père: La fourrière! Bravot!*
- La mère: On ne peut pas faire les courses pendant la semaine quand on travaille.*
- Julie: Merci maman, c'est gentil de me défendre.*
- Le père: Je ne t'accuse pas et enfin ta mère te prête sa voiture pour quelques jours et...*
- La mère: N'en fais pas un drame, ça peut arriver.*
- Le père: Ah je sais, d'ailleurs c'était déjà arrivé, je te fais marquer que moi, je n'ai jamais vu un problème pendant cinq ans.*
- La mère: Toi, toi, toi, toujours à donner des leçons, bon! Il est tard, on se calme et on passe à table.*
- Le père: Ce soir, où est ce que tu as garé?*
- Julie: Au garage des Bourgas, c'est la seule place que j'ai trouvée, puis ils n'ont jamais de voiture, alors humm.*

Annexes

-Le père: Alors, donne-moi tes clés, je vais la changer de place.

-La mère: Bon, allons, enlève ton manteau, Aller, assied-toi et raconte nous, tu veux boire quelque chose.

-Julie: Plutard maman, cet après-midi on était à Saint Germain de Près avec mon amie Violène, il y avait beaucoup de monde, j'ai trouvé une place mais la voiture débordait sur le passage-piétons.

- Le père: À Saint Germain de Près, en voiture, Samedi l'après-midi, tu ne pouvais pas choisir un autre jour?

-La mère: Aller, met-toi à table.

-Julie: Je n'ai plus faim.

-La mère: Tu connais ton père, ça fait vingt cinq ans qu'il rallait, il a rallé déjà le jour de notre mariage, mais il n'est pas méchant. Tu veux toujours rien boire?

-Julie: Si, un peu d'eau s'il te plaît.

(Ils sont à table, pour manger)

-Julie: Oh !il est tard, bon !je vais rentrer.

-La mère: Non, tu es fatiguée, couche plutôt ici, il y a longtemps que tu n'as pas dormi dans ta chambre.

-Le père: Ta mère a raison, ça nous fait plaisir.

-Julie: D'accord, j'ai pas le courage de prendre la voiture(Le matin, elle a trouvé un procès, son père a garé dans un endroit: stationnement interdit)

-Julie: Oh! Papa!

3)-Le troisième document: "Pascal et le fils de la boulangère"

(Un mardi matin, à la cuisine)

-Julie: Humm, des croissants pour le petit déjeuner, il y avait longtemps.

-François: c'est un cadeau de la boulangère.

-Julie: C'est gentil!

-François: Je crois c'est plus intéressée que gentille

-Julie: J'ai compris, elle a encore besoin de Pascal.

-François: Exactement, ils ont un problème de faire garder leur fils, demain.

-Julie: Ah, le champion.

-François: Pourquoi tu dis ça?

-Julie: Il est fort en tout.

-Pascal: Vous êtes pas entrain de parler de moi?

-François: Non, du petit Eric, le fils de la boulangère.

-Pascal: Qu'est ce qu'il a fait?

-François: Rien, mais tu dois appeler sa mère, elle a besoin de tes services, demain, pour toute la journée.

-Pascal: ils ne pouvaient pas me prévenir plutôt! (Le lendemain, le petit Eric s'amuse avec des jeux de vidéo, et Pascal évalue ses exercices de mathématiques)

-Pascal: Tu as fait des progrès, moins de fautes et les constructions sont plus logiques qu'avant. Et il ajoute: Quand tu vas arrêter ces jeux?

-Eric: Plus tard, je bataille encore.

-Pascal: Alors, n'oublie pas que dans une demi-heure, qu'il t'attend pour le judo.

-Eric: Je ne veux pas y aller.

-Pascal: Hier, tu veux y aller, tu as changé d'avis. (et il éteint l'écran)

-Eric: Oui.

Et il reprend: On travaille, ensuite on va au judo, cet après midi, on fait ce que tu veux, d'accord.

-Eric: Tu vois le grand brun là bas, il a même âge que moi, il peut avoir tous ses combats, c'est vraiment le plus fort.

-Pascal: Non, il n'a pas ton âge, il est presque assez grand que moi.

-Eric: Je t'assure, c'est le plus grand de la classe.

-Pascal: Et toi, tu n'es pas le plus petit de ta classe,

-Eric: Non, je ne suis pas le plus petit de ma classe.

-Pascal: Tu es le moindron, alors.

-Eric: C'est la même chose. (Eric, puisque c'est un enfant, il est plus actif et plus libre dans ses gestes que Pascal).

- **Pascal:** *Dedans, moi je ne connais rien en judo, tu peux m'expliquer à quoi correspond les couleurs de ceinture?*

- **Eric:** *Ah, ça c'est facile. Alors, la ceinture blanche c'est le niveau le plus bas et la ceinture noire c'est le niveau le plus haut.*

- **Pascal:** *Et entre les deux?*

- **Eric:** *Entre les deux, il y a la ceinture jaune, orange, vert, bleue et marron.*

- **Pascal:** *Tu as la ceinture orange, il te manque trois ceintures pour être un champion.*

- **Eric:** *C'est le plus difficile à avoir.*

- **Pascal:** *Il y a longtemps que tu as commencé?*

- **Eric:** *Je pratique depuis trois ans seulement.*

(Une autre voix: aller on y va)

- **Eric:** *Bon, bein, c'est mon tour.*

- **Pascal:** *Vas y, tu es le plus fort. (Il lui fait des gestes pour l'encourager: des sourires, faire bouger les quatre doigts en levant la main)*

(Après avoir terminé les entrainements)

- **Pascal:** *Tu as un bon prof, il l'air monstre.*

- **Eric:** *C'est le plus sympa des profs d'ici.*

- **Eric:** *Tu trouve ça bien, tu aimes le sport?*

- **Pascal:** *C'est très important à mon avis.*

- **Eric:** *Tu as fait beaucoup toi du sport?*

- **Pascal:** *J'en faisais beaucoup au lycée, j'en fais moins, mais je le trouve pas pénible.*

- **Eric***(en faisant des caresses sur les cheveux de pascal): ça me donne une idée. (Ils se préparent pour patiner)*

- **Pascal:** *Tu as vraiment fait avancer là-dessus.*

- **Eric:** *Eh bein, c'est mieux que me suivre à pieds.*

- **Pascal:** *Pourquoi?*

- **Eric:** *Parceque c'est moins fatigant.*

- **Pascal:** *Tu plaisantes, c'est aussi fatigant que la marche à pieds, peut être même plus.*

- **Eric:** *Peut être tu as raison, mais c'est plus amusant!*

- **Pascal:** *Tu plaisantes, amusant pour qui?*

(Ils s'arrêtent pour se reposer)

- **Pascal:** *Les patins, c'est plus;;;;; que le judo?*

Eric: *C'est pas pareil mais seulement au niveau de concentration.*

- **Pascal:** *Tu as déjà fait des parties aux patins à roulettes.*

-**Eric:** Quelques fois, mais il fallait plusieurs.

-**Pascal:** De toute façon, c'est bon pour moi.

-**Eric:** Pourquoi pas? Entraîne- toi. Essayez- là! Un peu plus vite, penche bien le corps en avant puis les genoux, comme ça.

-**Pascal:** Tu es le professeur. (Pascal tombe par terre)

-**Eric:** Puff! (en regrettant ce que lui arrivait)

-**Pascal:** Tu trouve ça moins fatigant que la marche à pieds, à mon avis c'est surtout le meilleur moyen pour se casser quelque chose!

-**Eric:** Tiens, alors maintenant, j'essaie de faire quelques paniers, ça va t'avantager, tu es plus grand que moi.

-**Pascal:** On se repose tout d'abord, tu prends une boisson?

-**Eric:** D'accord!

-**Pascal:** Qu'est-ce que tu prends?

-**Eric:** (en tournant les yeux pour penser quoi choisir) Un coca, et toi?

-**Pascal:** Un jus d'orange, j'ai besoin des vitamines.

-**Eric:** ça va? Tu récupères?

-**Pascal:** Oui, ça va, je suis encore fatigué, tu penses, hein! tiens, tu vas voir (il a raté les fils, il n'a pu faire aucun panier).

-**Pascal reprend:** Il me manque un peu d'entraînement, c'est sûr, c'est pas facile, c'est loin!

-**Eric:** Ah! Ne cherches pas d'excuses, à ton âge, l'espoir c'est fini!

-**Pascal:** C'est facile de critiquer, montre moi ce que tu peux faire!

(Eric fait beaucoup de paniers)

Pascal: Eh bein, encore tu es le meilleur! De toutes façons, je préfère faire les jeux les plus intellectuelles comme les échecs.

-**Eric:** Tu joues aux échecs! Ouau quelle chance! (Ils rentrent chez eux et ils jouent aux échecs)

-**Eric:** Ah! Non tu connais la règle, tu te touche au piège, tu l'ajout.

-**Pascal:** C'est dommage, il y a le meilleur quoi jouer.

-**Eric:** Tu as raison en ça, meilleur can mais c'est trop tard.

-**Pascal:** (Dépressé frappe le front avec la main.): bon, bein, maintenant, j'ai le droit de reprendre mes jeux de vidéo si tu veux je peux t'apprendre

(Ils commencent les jeux de vidéo)

-**Pascal(en plein joie):** Six-zéro, alors champion on se fatigue en fin de journée?

-**Eric:** S'apprend-toi c'est pas vraiment du sport.

-**Pascal:** Si, les jeux vidéos servent à développer la reflexe et la coordination.

-**Eric:** Bon, bein, tu dois expliquer ça à mes parents.

3)-Le quatrième document: "Les inventeurs"

Directrice de production: **Marcelle Ponti.**

Racontée par la voix de: **Michel Elias Et Michel Ocelot.**

C'est un film de Michel Ocelot:

Il était une fois, un grand inventeur, une grande inventrice, une petite inventrice. Ils habitaient tous les trois une grande maison, qu'ils avaient construite eux même et peu à peu la maison a grandi et elle est devenue plus perfectionnée, car tous les trois passaient leur journée à inventer, à travailler à leurs rêves pour se développer.

(Le grand inventeur a essayé d'améliorer sa cheminée, la grande inventrice a crée une machine à coudre, avec de très beaux dessins de nappons, et la petite à son tour a essayé de faire s'envoler son oiseau en papier.

Les trois inventeurs montent les escaliers pour voir le père au ballon en plein ciel, grâce à ses inventions extraordinaires.

En descendant, près des habitants de son village, qui étaient effrayés par l'invention qu'ils ont découverte pour la première fois, l'inventeur s'est rapproché pour leur expliquer, tout fier, mais les habitants n'étaient pas compréhensifs, ils ont essayé de le tuer avec leurs pelles. Il s'enfuyait, heureusement, mais ils ont pu détruire son invention après de très grands efforts fournis pour le créer.

Le narrateur reprend: Mais les gens ne comprenaient pas, à quoi tout cela servit? Et certains notables ont dit que "les inventeurs troublent l'ordre public".

Pour la scène suivante, il s'agit des femmes du même village qui travaillaient péniblement, dans un atelier, pour préparer des nappons.

La cloche a sonné pour s'arrêter sans qu'elles terminent leur production. Elles quittent alors l'atelier, en passant devant la maison des inventeurs, elles ont entendu le bruit de la machine à coudre, et elles étaient aussi étonnées par l'invention magique, ainsi de superbes nappons ont été faits, en quelques instants.

Et comme elles étaient jalouses et incompréhensives, elles détruisaient carrément la machine et ses productions, le moment où la grande inventrice est allée chercher sa fille qu'elle l'a entendue tombée par terre, quand elle essayait de créer son propre jouet.

Un autre notable ajouta, à ce propos: "Les inventeurs travaillaient contre le peuple".

Un jour la petite a finalisé sa création, elle a pu faire un oiseau dont le mécanique lui permet de la suivre à cinq ou à six mètres. Quand elle a essayé de le faire apparaître à ses

copains. Leur réaction était toujours la même, ils avaient peur, au début, puis ils ont détruit l'oiseau, la petite est rentrée chez elle, en pleurant. D'autres notables assurent que: " Les inventeurs par leur divertissement ont transgressé les lois du seigneur"

Ayant une volonté en fer, les inventeurs n'ont pas désespéré, ils ont fait une création importante à l'époque, il s'agissait d'une voiture. Un jour, ils ont décidé de faire montrer aux gens leur nouvelle invention permettant de se déplacer, confortablement. En se promenant dans les rues de leur village, les habitants les embêtaient, un notable les arrêta en disant que : "Ici, on n'aimait pas les gens inutiles et qu'ils ont intérêt à retourner à leur taudis"

La petite inventrice n'a pas pu supporter tout cela, elle a réagi, ce que les habitants n'ont pas aimé, ils ont commencé à crier: "ça, c'est intolérable, il faut se venger"

La petite famille accélère, en prenant la fuite vers leur maison. A ce moment, le roi a jugé de brûler leur maison en disant: "l'ordre public doit être rétabli à tout prix". Un notable affirme que: " la volonté du seigneur soit faite" et par conséquent ils ont brûlé la maison et les inventeurs, eux même, parce qu'ils étaient dedans.

Une scène très malheureuse, le narrateur criait: "Non, non, arrêtez pas ça" et il ajouta: "non c'est pas vrai, ce n'est pas vrai ce qu'il m'est arrivé, ça ne peut pas arriver "et il affirme: "Je vous assure, vous voyez bien c'est du cinéma!"

Donc ce n'est pas la peine de s'inquiéter, c'est une pièce théâtrale, qui veut transmettre le message suivant : « Il faut accepter les nouvelles inventions, même si elles paraissent étranges au début car elles nous permettent de diminuer les difficultés de la vie et servent aussi à nous faire plaisir ».

"La lune":

"La lune, qui est le caprice même, regarda par la fenêtre pendant que tu dormais dans ton berceau, et se dit: "Cette enfant me plait!"

Et elle descendit mollement son escalier de nuages et passa sans bruit à travers les vitres. Puis elle s'étendit sur toi avec la tendresse souple d'une mère, et elle déposa ses couleurs sur ta face"

"Remerciements":

"Monsieur le président, Monsieur le directeur, Mesdames, Messieurs:

C'est avec joie bien sûr que j'ai accepté d'apporter en cette fin d'après-midi de juin, le témoignage de directeur adjoint. Car c'est ainsi, quand l'un des nôtres est promu, c'est l'ensemble de son équipe qui est distingué.

Tous les collaborations aimeraient être à ma place en ce moment pour vous féliciter publiquement de la promotion que vous venez d'obtenir."

"Quelques vers de Victor Hugo":

Oh! Combien de marins, combien de capitaines
Qui sont partis joyeux pour des courses lointaines,
Dans ce morne horizon se sont évanouis!
Combien ont disparu, dure et triste fortune
Dans une mer sans fond, par une nuit sans lune,
Sous l'aveugle océan à jamais enfouis!"

"Document de presse audio":

Notre revue de presse s'achève et nous retrouvons maintenant Marlyse Doucet pour sa chronique du jour"j'vous dis c'que j'pense"

Thomas: Bonjour Marlyse.

Marlyse: Bonjour Thomas.

Thomas: Alors Marlyse, toujours fasciné par l'histoire de ce pianiste que la police britannique n'est toujours pas parvenue à identifier?

Marlyse: Eh oui...! Vous souvenez-vous chers auditrices et auditeurs de radio C Très bien – FM de ce fait divers complètement bizarre du pianiste non identifié, muet, amnésique retrouvé une nuit par la police sur une plage en Angleterre, habillé en tenue de concert,... Vous lui donnez un piano? La magie prend sa place: C'est vous maintenant qui gardez le silence, comme un bloc de pierre brute,..."

"Comment reconnaître le racisme", de Tahar Ben Jelloun:

-J'ai le droit de ne pas aimer tout le monde. Mais comment savoir quand ce n'est pas du racisme?

-un homme ne peut pas aimer absolument tout le monde, et s'il est obligé de vivre avec les gens qu'il n'a pas choisis, il pourra vivre l'enfer et leur trouver des défauts ce qui le rapprochera du raciste. Pour justifier sa répulsion, le raciste invoque des caractéristiques physiques; il dira: je ne peux plus supporter un tel parcequ'il a le nez busqué, ou parcequ'il a des cheveux crépus, ou les yeux bridés, etc. Voilà ce que pense au fond de lui le raciste: "Peu m'importe de connaître les défauts et les qualités individuels d'une personne. Il me suffit de savoir qu'il appartient à une communauté déterminée puis le rejeter." Il s'appuie sur physiques ou psychologiques pour justifier son rejet de la personne.

-Donne -moi des exemples.

-On dira que les noirs sont "robustes mais paresseux, gourmands et malpropres"; on dira que les Chinois sont "petits, égoïstes et cruels "; on dira que les Arabes sont "fourbes, agressifs et traîtres", on dira que c'est "du travail arabe" pour caractériser un travail bâclé; on dira que les Turcs sont " forts et brutaux"; on affublera les Juifs des pires défauts physiques et moraux pour tenter de justifier leurs persécutions,...ce sont des sottises qu'il faut combattre.

-Comment les combattre?

-D'abord, apprendre à respecter, le respect est essentiel.

Activités concernant le premier document: "Dans les boutiques"

Activité n°1:

Répondez par la négation:

Ton père aime prêter sa ➔.....
voiture?

Tu veux cette robe ➔.....
rouge?

Tu préfères le noir? ➔.....

La voiture garée juste en face ➔.....
t'appartient?

Tu passes la nuit chez tes ➔.....
parents?

Tu peux nous rendre visite les vacances ➔.....
prochains?

Je peux t'accompagner pour faire tes achats? ➔.....

Tu essaies celle-ci? ➔.....

Y-a-t-il une place pour garer? ➔.....

Y-a-t-il une cabine pour essayer? ➔.....

N.B: Diversifiez les formes employées pour la négation.

Activité n°2:

▪ Complétez le tableau suivant par les expressions qui conviennent:

Thèmes et/ou cadres situationnels		Remercier face à des amis intimes
Par Téléphone	Pour un petit service	
	Pour un grand service	
En face à face	Pour un petit service	
	Pour un grand service	

Activité n°3: Prononcez correctement les mots suivants:

Rigueur, ascenseur, sœur, odeur, mœurs, cœur, fleur, splendeur, tailleur.

Drapeau, fléau, chaud, manteau, faut, oiseau, artichaut, beau, moineau.

Hibou, matou, trouve, loup, mouton, jaloux, debout, roule, couleur.

Sécurité, ceinture, plus, sur, au fur et à mesure, mur, dur, éplucher.

Peu, jeu, veut, enjeu, feu.

Piéton, temps, attend, quand, on, grand, parent.

Activité n°4: Choisissez l'expression et le ton qui conviennent pour:

1/exprimer l'impatience de quelqu'un.	→
2/Proposer l'aide à quelqu'un.	→
3/Demander l'avis de quelqu'un.	→
4/Etonnement.	→
5/L'inquiétude.	→
6/ Calmer l'impatience de quelqu'un.	→
7/Prendre la défense de quelqu'un.	→

Activité n°5: (L'emploi des pronoms démonstratifs)	
Complétez selon le modèle:	
•C'est la voiture de ma mère.	➔ C'est celle de ma mère.
•C'est le manteau de ma sœur	➔
•Ce sont les outils de mon père	➔
•C'est la cabine d'un dentiste	➔
•Ce sont les affaires de mon frère	➔
•Ce son les robes de ma sœur	➔

Activité n°6: Trouver le nom d'agent:

- Qui marche à pied. ➔
- Qui dirige un établissement ➔
- Qui traite les maladies de la peau ➔
- Qui répare les voitures ➔
- Qui parle de langue ➔
- Qui traduit des textes ➔
- Qui vend dan une boutique ➔
- Qui joue un rôle dans un film au dans une pièce théâtrale ➔
- Qui ce déplace par un véhicule ➔

Vidéo n° 02: "Une voiture mal garée"

Activité n°1: Cochez la bonne réponse:
La réaction envers le retard de la jeune femme:

De la part de sa mère	défense	<input type="checkbox"/>
	avertissement	<input type="checkbox"/>
	soulagement	<input type="checkbox"/>
De la part de son père	mécontentement	<input type="checkbox"/>
	tolérance	<input type="checkbox"/>
	accuse	<input type="checkbox"/>

Activité n°2: Relier entre chaque personne et sa cause d'inviter la jeune fille à passer la nuit chez les parents:

La jeune fille	Ça fait longtemps qu'elle n'a pas passé la nuit chez eux et elle est fatiguée.
Le père	Ça lui fait plaisir, il sera sûrement heureux.
La mère	Ne pas avoir le courage de reprendre la voiture.

Activité n°3: (L'emploi de l'imparfait et du passé composé)

Conjuguez au temps qui convient, et justifiez son emploi:

- Je (venir)..... souvent quand je (être)..... étudiante. ➔ _____
- Mon tailleur bleu et blanc je le (acheter)..... ici. ➔ _____
- Ça fait longtemps que je ne (venir)..... pas ici. ➔ _____
- Il y a dix ans je(avoir)..... les cheveux courts. ➔ _____
- Il y a longtemps que je ne (acheter)..... pas de vêtements. ➔ _____
- Où je (être) je ne (pouvoir) pas téléphoner. ➔ _____
- Qu'est-ce qu'il te (arriver).....? ➔ _____
- Je ne (être)..... pas au commissariat mais je (être)..... à la fourrière ➔ _____
- Je (faire)..... le sport plus quand je (être)..... au lycée. ➔ _____

Activité 4: Choisissez la bonne réponse.

La voiture a été transportée à la fourrière Parce que:

- 1-La voiture débordait sur le passage des piétons.
- 2-La jeune fille n'avait pas son permis.
- 3-Elle ne portait pas la ceinture de sécurité.

Quand la voiture a été transportée à la fourrière:

- 1-Etait à l'université, elle assiste à un cours.
- 2-Etait dans les boutiques avec sa copine.
- 3-Etait chez ses parents.

Le responsable de la deuxième faute était:

- 1-Son père qui a garé sous le panneau "Interdit de stationner"
- 2-La même jeune fille qui est allée dans un sens interdit.
- 3-Sa copine qui ne portait pas la ceinture de sécurité.

Activité n°5: Trouvez le verbe qui convient pour exprimer l'action de celui qui:

1/Prendre parti pour, plaider en faveur de:

2/Protester, faire trop de commentaires en critiquant:

3/Proposer à quelqu'un de manger chez lui:

4/Calmer quelqu'un pour attendre plus:

5/Accepter les excuses de quelqu'un:

Vidéo n° 03: "le fils de la boulangère"

Activité n°1:

Cochez devant l'expression juste dans le tableau suivant

Et le fils de la boulangère	Vrai	Faux
1/ Sont allés à un salon professionnel d'art contemporain		
2/Sont allés à la salle polyvalente pour faire le judo.		
3/S'entraînent à patin dans la rue.		
4/Jouent chez eux au jeu d'échecs.		
5/Font des achats dans les boutiques.		
6/Rendent visite à quelqu'un de proche.		
7/Font les jeux électroniques à la télévision.		
8/Font des exercices en mathématiques.		
9/S'entraînent au Basket-ball.		
10/Sont allés au cyber pour chater.		

Activité n°2: Choisissez l'expression et le ton qui conviennent pour:

1/Faire patienter quelqu'un et lui donner une raison: _____

2/Exprimer le doute et le désaccord avec quelqu'un: _____

3/Déclarer son incompétence puis être encouragé par quelqu'un d'autre: _____

4/S'inquiéter de l'état de quelqu'un : _____

Activité n°3: Cochez l'expression juste dans ce qui suit:

La ceinture de judo : 1- Est de sept couleurs de la blanche jusqu'à la noire.
2-Peut être bleue, rouge ou verte
3-Est classée selon la durée d'entraînement.
4-Est -selon le niveau auquel elle renvoie- Blanche, jaune, Orange, verte, bleue, marron et noire.

Le petit Eric porte: 1-Une ceinture marron.
2-Une ceinture orange.
3-Une ceinture verte.
4-Une ceinture blanche.

Le petit Eric commence à s'entraîner au judo ça fait: 1-Trois ans.
2-Cinq ans.
3-Dix ans.

Pascal accepte de prendre en charge le petit Eric: 1-Avec un grand plaisir.
2-Avec mécontentement.
3-Plus fort que lui.

Selon Pascal les jeux vidéo servent à: 1-Développer le réflexe et la coordination.
2-Parasiter la concentration et l'intelligence.
3-Influencer la mémorisation négativement.

Selon Pascal s'entraîner à patin est: 1-Moins fatigant qu'à marcher à pied.
2-Plus amusant qu'à marcher à pied.
3-Le meilleur moyen pour casser quelque chose.

Le petit Eric est moins compétent que Pascal en: 1-Jeux d'échecs.
2-Basket-ball
3-Jeux vidéo.

Activité N° 04 : Ajoutez le nom de la partie du corps qui convient:

1/Pascal commence à s'entraîner, il serre les patins à , il observe Eric avec et il essaie de faire comme lui.

2/Eric aide Pascal à s'entraîner à patins, en lui disant: "Pour réussir au patinage, il faut pencher bien en avant, et il faut plier les , tout en gardant notre équilibre avec les....."

3/Pascal n'a pas réussi, il est tombé sur le..... Il est allongé: par terre, en haut.

4/En s'entraînant au judo, les gestes de nos..... et de nos doivent répondre aux règles du jeu.

Annexes

Vidéo n°4 « les inventeurs »

Activité n°1 :

Justifier dans ce que suit l'emploi de l'infinitif pour chacun verbes suivants	
1/ il faut se venger, ils doivent disparaître.	
→
2/les trois membres de la famille passaient leur journée à inventer, travailler a leur rêve	
→
3/ L'inventeur, l'inventrice décidèrent d'aller monter aux gens de la ville une nouvelle invention	
→
4/ L'invention permettait de se déplacer sans se fatiguer	
→

Activité n°2 : Donnez 04 mots de chaque champ lexical des mots suivants

1/ inventer →.....

2/ construire →.....

3/se venger →.....

4/Narrer →.....

Activité n°3 : quels sont les quatre inventions-après la construction de la maison présenter dans le document :

1. →.....

2. →.....

3. →.....

4. →.....

Reliez chacune des inventions à la réaction qu'elle a subie par les gens de la région :

1/ crier, décider de se venger, courir derrière les inventeurs et bruler la maison.

→.....

2/ Avoir peur au début, s'enfuir et se cacher derrière les arbres et dans les maisons puis détruire l'invention.

→.....

3/ Etonnement, jalousie et destruction de l'invention.

→.....

4/ s'effrayer au début puis courir chez eux et enfin casser l'invention.

→.....

Activité n°4 : Reliez chaque parole à son auteur, dans ce que suit

1/ Le narrateur : a) Les inventeurs travaillaient contre le peuple.

2/ Le 1^{er} notable : b) C'est pas vrai, c'est pas vraiment arrivé, c'est du cinéma.

3/ L 2^{ème} notable : c) Les inventeurs troublaient l'ordre public.

4/ Le 3^{ème} notable : d) les inventeurs-par leur divertissement-transgressaient les lois du seigneur.

Correction : 1/ → () 2/→ () 3/→ () 4/→ ()

Activité n°05: Donnez pour chaque invention, la réaction que les gens de la ville auraient du éprouver et l'intérêt qu'ils auraient pu profiter de chacune de ces 4 inventions.

INVENTION	REACTION CONVENABLE	INTERET

Activité n°6: Quel idée le narrateur veut transmettre par cette histoire même si elle renvoie au domaine du cinéma, et ce n'est pas réelle.

A graphic of a torn piece of paper with the text "Références bibliographiques" centered on it. The paper is white with a black border and is set against a white background. The text is in a bold, black, serif font.

**Références
bibliographiques**

Référence :

- Archambault. Jean et Chouinard. Rock: Vers une gestion éducative de la classe, Canada, 1966.
- Bakhtine 1977, cité par Jean François Halté: Inter- actions, Université de METZ, Paris, Mai 1993.
- Barbot Marie-José, l'auto-apprentissage, Collection: Didactique des Langues Etrangères, Edition: CLE international, Belgique, 2001.
- Bellenger Lionel (1979) cité par: Aude Plaquette: l'expression orale, Aube, Ellipses, Paris, 1995.
- Benveniste Emile: De la subjectivité dans le langage, dans Problèmes de linguistique Générale, Tome 1, Gallimard, 1966.
- Besse. Henri: Méthodes et pratiques des manuels de langues, Didier/Credif, Paris, 1995.
- Best Francine: Vers la liberté de parole, Hatier, Paris, 1977.
- Bissonnette Steve et Mario Richard: Comment construire des compétences en classe, Des outils pour la réforme, les Editions Chenillère / mcgraw-Hill, Montréal, 2001.
- Bloom .B: Caractéristiques individuelles et apprentissage scolaire Education". Ed: LABOR, 2000.
- Brossard.A et Cosnier: La communication non verbale, collection: Textes de base en psychologie, CREDIF, 1984.
- Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL), Paris, 2000.
- Calbris.G, Porcher.L, Geste et communication, Collection: LAL, Crédif /Hatier, Paris, 1989.
- Changeux 1983 cité par Michel Saint-Onge: Moi j'enseigne mais eux apprennent-ils?, Hachette, Paris, 1990.
- Claire Kramsch: Interactions et discours dans la classe de langue, collection LAL Edition, Hatier Crédif, France, 1986.
- Commission Nationale des Programmes: Projet de programme, français 1ère année secondaire, Alger, 2005.
- Cossu, U et Fayel. J. J: L'enseignement de l'anglais : préparation aux cappès, Nathan, Paris, 1998.

Références bibliographiques

- Cooley C-H: Organisation sociale, cité par D.Anzieu et J.Y.Martin.: La dynamique des groupes restreints, CREDIF, France, 1999.
- Coste cité par Robert Vion: La communication verbale" Hachette, Paris, 1992.
- Coste, D: Le renouvellement méthodologique dans l'enseignement du Français langue étrangère, CLE International, Paris, France, 1994.
- Coste. D: Genres de textes et modes discursifs dans l'enseignement/apprentissage des langues, in Etudes de linguistique appliquée, cité par Robert Vion: La communication verbale, Hachette, Paris, 1992.
- Coste, Ferenszi et Papo: Un niveau seuil, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1976.
- Dale Carnegie: comment parler en public, Nathan, France, 2001.
- Daunay Bertrand: l'oral, Hachette, France, 2000.
- Derradji. Y: Sociolinguistique de l'Algérie, Le Français en Algérie, Editions: Duculot. 2002.
- Debanc Garcia: l'enseignement de l'oral: Enjeux et évolution, Hatier, France, 2001.
- Débyser.F: Introduction, Guide pédagogique pour le professeur de Français langue étrangère". Edité par A. Reboulet, Paris, France : Hachette, 1984.
- DELATTRE (1966) cité par Elisabeth Guimbretière: phonétique et enseignement de l'oral, Didier/Hatier, 1994.
- Fonagy.I: La vive voix, Essais de psycho-phonétique. Payot, 1983.
- Galazzi. E: Machines qui apprennent à parler, machines qui parlent: un rêve technologique d'autrefois in Etudes de linguistique appliquée,1993.
- Garanderie Antoine: Propos tenus lors d'un stage de formation, France, 1984.
- Germain (1973) cité par Moirand Sophie, Enseigner à communiquer en langue étrangère, Hachette 1990.
- Goffman. E: les rites d'interaction, Editions de Minuit, Paris, 1974.
- Goffman.E: Façons de parler, Editions de Minuit, Paris.1987.
- Guaitella.I: in Etude des relations entre geste et prosodie à travers leurs fonctions rythmique et symbolique, in: Actes du XII congrès de sciences phonétiques, 1991.
- Guimbetiere Elisabeth: Phonétique et enseignement de l'oral, Didier/Hatier, 1994.
- Gympertz Hymes: The Ethnography of Communication, Newyork, 1972.
- 1 Hall E-T: le langage silencieux, MAME, Paris, 1973.
- Kendon.A: Some relationships between body montion and speech in studies in Dyadic communication. Edition Pop, 1952.

Références bibliographiques

- Long(1980) cité par Claire Kramsch, Interaction et discours dans la classe de langue, Ed: LAL, 1986.
- Martinez .P: La didactique des langues étrangères, Hatier, Paris, 1996.
- MeirieuPhilippe: Le concept de transfert de connaissances en formation initiale et en formation continue, CRDP, Lyon, 1996.
- Moirand Sophie: Enseigner à communiquer en langue étrangère", Hachette, Paris, 1990.
- Mertens. P: intonation" in: Le français parlé. Etudes grammaticales, C.N.R.S, Paris, 1990.
- Nique Christian: L'avancée des travaux didactiques, Didier, Paris, 1998.
- Nonnon Elisabeth citée par Debanc Garcia: l'enseignement de l'oral, Enjeux et évolution, Hatier, Paris, 2001.
- Nonnon Elisabeth: Aperçu des ressources ", Hatier, Paris, 2001.
- Passy cité par Pierre R.Léon: Phonétisme et prononciations du français, Nathan, France, 2001.
- Paul Cyr: Les stratégies d'apprentissage, Editions CEC, Paris, 1996.
- Perrenoudphilippe: construire des compétences dès l'école, Edition: USF, France, 2000.
- Plaquette Aude: L'expression orale. Aube, Ellipses, Paris, 1995.
- Plaquette Aude: L'oral, Aube, Ellipses, Paris, 2000.
- Porcher.L: Incertitudes subjectives sur la linguistique et la didactique, dans: description, présentation, et enseignement des langues". Ed CREDIF, Hatier,LAL, Paris, 1981.
- Postman 1981 Rapporté par Michel Saint-Onge: Moi j'enseigne mais eux apprennent-ils?, Hachette, Paris, 1990.
- René Charles et Williame Christine: La communication orale, Edition: Nathan, France, 1997.
- Richterich. René: Du laboratoire de langue à la réalité de la vie, Hachette, Paris, 1969.
- Richterich. René: Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage, Hachette, Paris, 1985.
- Rispaïl Marielle: l'oral dans la classe, Harmattan, Paris, 2005.
- R. Léon.Pierre: phonétisme et prononciations du français, Nathan, France, 2001.
- Roulet Eddy: Analyse de conversations authentiques, étude de la linguistique appliquée, Hachette, Paris, 1981.
- Saint-Onge Michel: Moi j'enseigne mais eux apprennent-ils?, Hachette, Paris, 1990.
- Stern cité par Claire Kramsch: Interaction et discours dans la classe de langue, Edition Hatier Crédif, France, 1986.

Références bibliographiques

- Sutherland Neil. Alexander, "libres enfants de summerhill".
- Tagliante Christine: L'évaluation, Ed: CLE international, Paris, 1991.
- Thierry Piot, Université de GAEN, cité par Marielle Rispaïl et Jean François Halté: l'oral dans la classe, Harmattan, France, 2005.
- TROCM-FABRE. H: J'apprends, donc je suis, Editions d'organisation, France, 2010.
- Vigner.Gerard: Didactique fonctionnelle du français, Hachette, Paris, 1982.
- Vion.R: La communication verbale, Hachette, Paris, 1992.
- VygotskyNunès: Systèmes alternatifs de connaissances selon différents environnements, Nathan, France, 2004.
- Wesche: Learning behaviors of successful adult student on intensive language, Newyork, 1979.

Revue :

- Allal 1988 cité par Dominique Béatrix Kohler et Anne Marie Piguet: Parole étouffée, parole libérée, Suisse, 1991.
- Béatrice Bers et Fougerand: Parole étouffée, parole libérée, Suisse, 1991.
- Besson 1979: cité par Patrice Heems, Parler, Recherches N° 22, A.F.E.F, CIEP, Sèvres, Lille, 1995.
- Cauterman Marie-Michel, Denauw Patrick et Vanseveren, Marie-Pierre: Fragments d'oral, Parler, Recherches n°22, A.F.E.F, CIEP, Sèvres, Lille, 1995.
- Courtillon- Leclercq.J et Papo.E: Le Français dans le monde, n°133 nov.- dec, les nouveaux débutants, Hachette/Larousse, Paris, 1977.
- Daniel Bain: Psychopédagogie de l'oral, dans: Parole étouffée, parole libérée, Suisse, 1991.
- De Kettele J.M: l'évaluation des acquis scolaires: quoi? Pourquoi?, Revue Tunisienne des sciences de l'éducation, Tunisie, 1996.
- Débyser : F. 1973. La mort du manuel et le déclin de l'illusion méthodologique. Le français dans le monde, N°:100: 64, Paris, France, CLE international, 1973.
- Germain Rapporté par Nonnon. E: L'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe, N°29, 1999 trimestre 4.
- Hamidou Nabila: La langue et la culture, Synergies Algérie n° 01, Algérie, 2007.
- Hymescité par Nonnon Elisabeth: l'enseignement de l'oral et les interactions verbales N°29, 1999 trimestre 4.
- Kecskes et Papp: in Foreignlanguage and mothertongue cité par: Bel Abbès NEDDAR: Synergie Algérie n° 02, Algérie, 2000.
- LIORKA Régine: Le rôle de la mémoire musicale dans la perception d'une langue étrangère, in Revue de phonétique appliquée n°102, 1992.
- Louis A.R.S.A : Pratique n°103, Hatier, Paris, 1999.
- Martinez Marie-Louise: Parler, Recherches n°22, CIEP, Sèvres, Lille, 1995.
- Mérieu Cité par Mohand Amokrane Ait Djida: Synergies Algérie n° 5, Interactions, Algérie, 2009.
- Nonnon Elisabeth: l'enseignement de l'oral et les interactions verbales n°29, Oct- nov-déc, Paris, 1999.
- Nonnon Elisabeth: Oral, Recherches n° 33, A.F.E.F, Lille, 2000.

Références bibliographiques

- Pagès Alain: Perspectives actuelles en didactique du français, numéro spécial de l'école des lettres n° 09, France, mars 1993.
- Perrenoud Philippe : Oral, « Parole étouffée , Parole libérée » , Suisse, 1991.
- Reboul.O: Les valeurs de l'éducation, cité par Séverine SYFFYS: parler, Recherches n°22 CIEP, Sèvres, Lille, 1995.
- Rope rapporté par Nonnon. Elisabeth: l'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe n°29, Oct- nov-déc 1999.
- Roulet Eddy: Parole étouffée, parole libérée, Suisse, 1991.
- Sebâa Rabah,: Journal: ELWATAN du 1er Septembre 1999.
- Vendreys 1921, cité par Nonnon Elisabeth: Oral, Recherches N° 33,Lille, France, 2000.

Site internet:

- www.lizannenelafontaine.com, consulté le: 08 juin2013.
- www.Christienpuren.com, consulté le: 16 septembre 2013.
- www.unil.ch/cse, consulté le: 27avril 2013.
- CSF, Centre de Soutien à l'Enseignement, www.unilch/CSE, consulté le: 09 septembre 2014.

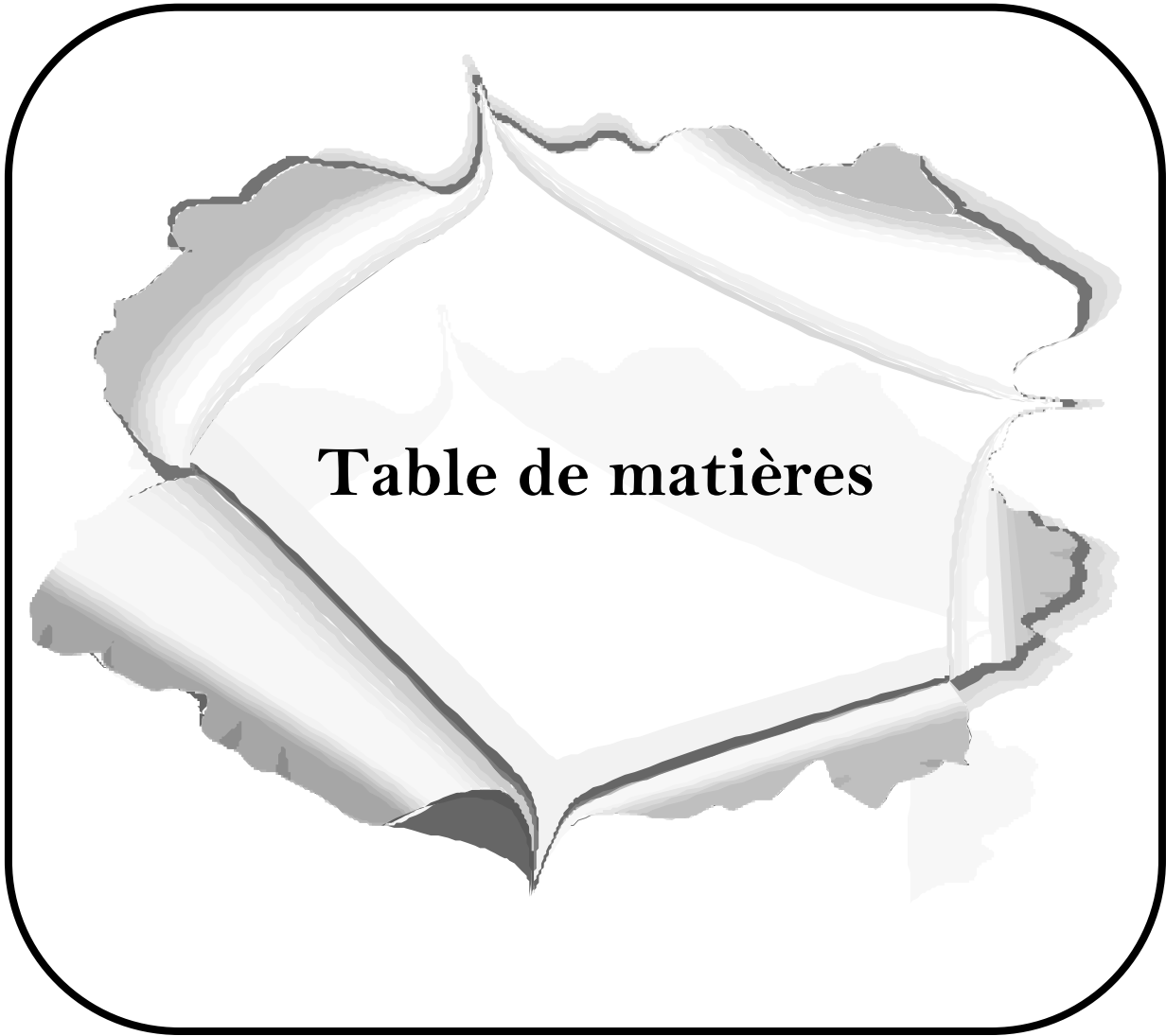


Table de matières

Table de matières

Introduction générale.....	.006
Chapitre I - l'oral : méthodologie et approches	
Introduction .....	.019
I- 1 Coup d'œil rétrospectif. .....	.020
I-1-1 Héritages et spécificités relatives au travail en didactique de l'oral. ....	.021
I-1-2 La progression de l'étude des conduites à l'oral. ....	.028
I-1-2-a. Le dialogue. ....	.029
I-1-2-b. Le récit oral. ....	.031
I-1-2-c. Les conduites argumentatives. ....	.033
I-2- Evolution historique des configurations didactiques de l'oral. .....	.034
I-2-1 L'oral et les différentes méthodes. ....	.034
I-2-1-a. Méthode traditionnelle. ....	.034
I-2-1-b. Méthode directe. ....	.035
I-2-1-c. Méthode audio-orale. ....	.035
I-2-1-d. Méthode audiovisuelle. ....	.037
I-2-2 L'oral et les différentes approches. ....	.041
I-2-2-a. Approche communicative. ....	.042
I-2-2-b. Approche par compétences. ....	.049
I-2-2-c. Approche actionnelle. ....	.057
I-3 Les stratégies d'apprentissage: Histoire et types .....	.066
I-3-1 Parcours historique. ....	.066
I-3-2 Le profil du bon apprenant. ....	.069
I-3-3 Les courants pédagogiques de l'élaboration d'une stratégie d'apprentissage. ....	.070
I-3-3-a. Le béhaviorisme. ....	.070
I-3-3-b. Le cognitivisme. ....	.071
I-3-3-c. Le constructivisme .....	.071
I-3-3-c-1 Les représentations. ....	.071
I-3-3-c-2 Les représentations et l'acquisition des conduites langagières orales. ....	.072
I-3-3-d. Le socio-constructivisme .....	.076
I-4 La reproduction. .....	.078
I-4-1 Progressions méthodologiques. ....	.078
I-4-1-a. Répétition-reproduction. ....	.078
I-4-1-b. Conceptualisation-application .....	.078
I-4-1-c. Stimulation-réaction. ....	.078
I-4-1-d. Réutilisation-. re-production. ....	.078
I-4-2 Articulation et traitement de l'information .....	.079
Conclusion .....	.085

Table de matières

Chapitre II: La reproduction médiatisée et la compétence d'expression orale à réaliser.

Introduction.....	.087
II-1 les besoins langagiers des apprenants. .....	.087
II-1-1 La maîtrise du langage oral. ....	.090
II-1-1-1 Les fonctions du langage. ....	.090
II-1-1-2.Les pratiques langagières. ....	.092
II-1-1-2-a. Le recours à la langue du quotidien. ....	.094
II-1-1-2-b. La prise de parole. ....	.096
II-1-1-2-c. L'importance du paralangage. ....	.096
II-1-2 Quel oral à enseigner. ....	.097
II-1-2-a L'oral comme phénomène locutoire ....	.098
II-1-2-b L'oral comme phénomène linguistique .syntaxe et lexique. ....	.099
II-1-2-c L'oral comme phénomène textuel-discursif ....	.100
II-1-2-d. L'oral comme phénomène dialogal. ....	.101
II-1-3 Les manifestations paralinguistiques et non linguistiques. ....	.101
II -1-3-a Le regard. ....	.102
II -1-3-b. La gestuelle. ....	.102
II -1-3-c. La voix. ....	.103
II-1-3-d. La mélodie du discours oral. ....	.104
II-1-3-d.1. Le débit. ....	.104
II-1-3-d.2. L'intonation. ....	.105
II-1-3-d.3. L'accentuation. ....	.107
II-2-L'enseignement des conduites langagières orales. .....	.109
II-2-1La dimension interactionnelle. ....	.111
II 2-2 La compétence de communication. ....	.114
II-2-3 La mise de langage en pratique réelle, pour l'acquisition d'une compétence d'E.O.....	.116
II-3 Les compétences à l'oral : Acquisition et évaluation .....	.118
II-3-1- La compétence d'expression orale en FLE: .....	.119
II-3-1-a Les types de contenu à acquérir ....	.121
II-3-1-b La gestualité ....	.124
II 3-2 La compétence de compréhension orale en FLE. ....	.126
II-3-2-a-Les stratégies de compréhension orale ....	.128
II-3-2-a-1Anticiper ....	.128
II-3-2-a-2Tolérer un certain degré d'ambiguïté ....	.128
II-3-2-a-3L'intention de communication ....	.129
II-3-3-Le stock de l'information et processus de mémorisation ....	.129
II 3-4 L'évaluation. ....	.130
II-4 les documents audiovisuels, outil d'acquisition .....	.135
II-4-1 L'emploi etl'efficacité. ....	.135
II-4-2 Le choix des documents et les stratégies d'emploi. ....	.140
II-5 Savoir gérer une situation de reproduction .....	.146
Conclusion. ....	.148

Chapitre III: Recueil de corpus et procédure expérimentale

Introduction. ....	.151
III -1-Le pretest .....	.153
III-1-a Le questionnaire .....	.153
III -1-b L'analyse des données. ....	.155
III-1-c Les pré-acquis en E.O. ....	.158
III-1-c-1 Les critères de choix d'un groupe expérimental. ....	.159
III-1-c-2 L'évaluation de l'E.O des apprenants du groupe .expérimental et témoin.. ..	.161
III-1-c-3 Lecture des résultats du pré test. ....	.168
III-1-c-4 L'analyse des résultats du pré test. ....	.169
III-2- Le test. .....	.175
III-2-a Protocole de l'expérimentation. ....	.175
III-2-b La démarche préconisée pour établir une séquence d'apprentissage. ....	.181
III-2-c Les activités de médiation. ....	.184
III-2-c-1 Les activités visant des acquis verbaux. ....	.184
III-2-c-2 Les activités visant des acquis para verbaux. ....	.185
III-2-c-3 Les activités visant des acquis non verbaux. ....	.188
III-2-d La lecture des résultats obtenus de l'expérimentation. ....	.203
III-2-d-1 L'aspect para verbal. ....	.203
III-2-d-2 L'aspect non verbal. ....	.204
III-2-d-3 L'aspect verbal. ....	.205
III-3 Le post test. .....	.206
III- 4 plaidoyer pour une approche sociolinguistique. .....	.207
Conclusion. ....	.214

Table de matières

Chapitre IV: Pour une didactique de reproduction médiatisée

Introduction .....	.216
IV 1-De la stratégie en question .....	.217
IV 2- La stratégie de reproduction :	
D'une multitude de choix théoriques à des activités mise sen pratique .....	.222
IV 2-1 Des choix théoriques .....	.222
IV 2-1-a. Le contenu affectif .....	.222
IV 2-1-a.1. Le questionnaire moyen d'implication .....	.224
IV 2-1-a.2. Les grilles d'auto évaluation .....	.227
IV 2-1-a.3. Grille de propositions servant l'affectivité. ....	.231
IV 2-1-b. Les genres oraux : approche d'enseignement/apprentissage .....	.232
IV 2-1-c. Le choix des thèmes .....	.234
IV 2-2 Les activités mises en pratique : conduite préconisée et critères de choix.....	.238
IV 2-2-A. Guider les variables affectifs .....	.240
IV 2-2-A-a. Savoir s'auto évaluer et détecter ses difficultés à l'oral .....	.242
IV 2-2-A-b Enseigner les bonnes habitudes d'écoute .....	.246
IV 2-2-A-c Gérer le trac et maîtriser le stress .....	.247
IV 2-2-B. Enseigner les acquis linguistiques .....	.248
IV 2-2-C. Les éléments nonverbaux et paraverbaux, un appui de discours:.....	.253
IV 2-2-C-a Vers une pédagogie de la prononciation. ....	.252
IV 2-2-C –b Enseigner les éléments paraverbaux .....	.255
IV 2-2-C-b-1 Les activités d'identification .....	.255
IV 2-2-C-b-2 Des activités d'entrainement à la convenance de la voix. ....	.256
IV 2-2-C-c Enseigner la gestualité .....	.258
IV 2-2-C-c.1Le corporel et la phonation; .....	.258
IV 2-2-C-c.2.Le gestuel et la phonation. ....	.259
IV 2-2-D. Les pratiques évaluatives .....	.262
IV 2-2-E. La médiation par le socioculturel pour la création de la spontanéité en E.O.	.264
Conclusion.....	.265
Conclusion générale .....	.266
Tableaux et figures .....	.269
Liste des annexes .....	.274
Références bibliographiques .....	.300