

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

Université Amar Thélidji -Laghouat

Faculté des lettres et des langues

Département de la Littérature et de la Langue Française



Polycopié de cours de
Compréhension et Expression Orale

1^{ère} année licence

Cours conçu par :

Dre ZIOUANI Fatima, Maître de Conférences -A-

Année universitaire

2024-2025

Polycopié

Polycopié du cours de compréhension et expression orale

Réf. Arrêté n° 500 du 28 juin. 2013 fixant les programmes des enseignements du socle commun du domaine « lettres et langues étrangères ».

Descriptif du module

Module : **Compréhension et expression d'oral /L1**

Enseignante : ZIOUANI Fatima.

Grade : Maître de conférences « A »

Contact : f.ziouani@lagh-uni.dz

Faculté : Des Lettres et des Langues

Département : Français

Niveau : 1^{ère} année licence de français

Semestre 1 et 2

Unité : fondamentale

Crédit : 4

Coefficient : 2

Type d'enseignement : Cours et Travaux dirigés en présentiel

Volume horaire : 3 heures par semaine (1h30 cours/ 1h30 TD)

Modalité d'évaluation : contrôle continu et examen final (50 % + 50%)

Une brève description du cours :

Le cours de « Compréhension et expression d'oral » est destiné aux étudiants inscrits en 1^{ère} année licence de français. Il permet aux étudiants de découvrir les notions de base sur l'oral dans ses deux aspects : compréhension et production. Il leur fournit également les stratégies d'écoute, les documents et les supports à exploiter pour une bonne compréhension. Le cours propose ensuite techniques d'expression, dont les étudiants auront besoin, tels que l'exposé et le débat.

Année universitaire : 2024-2025.

Objectifs généraux : à l'issue de la formation, l'étudiant sera capable de :

- Comprendre, analyser et interpréter un texte oral
- S'exprimer et communiquer en langue cible

Objectifs spécifiques :

- Comprendre les français natifs. En effet, on peut leur faire écouter des documents sonores, avec des rythmes, des intonations, des façons de parler et des accents différents.
- découvrir du lexique en situation
- découvrir différents registres de langue en situation
- découvrir des faits de civilisation
- découvrir des accents différents
- reconnaître des sons
- repérer des mots-clés
- comprendre globalement et en détails
- prendre des notes...
- Repérer des informations, de les hiérarchiser,
- S'exprimer dans différentes situations sans difficulté
- Prendre la parole et avoir une autonomie langagière

Contenus :

- Définition de l'oral détermination de son champ.
- L'oral en classe de FLE.
- L'oral en contraste avec l'écrit
- Compréhension orale/ Ecoute
- Expression orale/ Production orale.
- Document authentique/ didactisé
- Modes d'évaluation

Les concepts clés

- Les stratégies d'écoute/ réception auditive
- Expression / communication/ interaction
- verbal/ non verbal/ para-verbal
- Evaluation

Matériels : Polycopiés, Tableau, Data-show, capsules-vidéo, documents sonores et audiovisuels.

Nous avons assuré l'enseignement de ce module quatre années de suite, 2020-2021, 2021-2022, 2022-2023 et 2023-2024 au niveau du département de français à l'université de Laghouat.

Sommaire

Introduction générale	1
Chapitre 1 : L’oral dans le parcours méthodologique de FLE	
Introduction	3
Apprendre les langues étrangères	3
L’oral à l’ère des méthodes d’enseignement des langues	4
L’oral dans la méthodologie traditionnelle	4
L’oral au sein de la méthodologie naturelle	4
L’oral dans la méthodologie directe	5
L’oral dans la méthodologie active.....	6
L’oral dans la méthodologie audio-orale	6
L’oral dans la méthodologie structuro-globale audio-visuelle SGAV.....	7
L’oral dans l’approche par compétences.....	9
L’oral dans l’approche actionnelle	9
Conclusion	10
Chapitre 2 : Les stratégies de la compréhension orale	
Introduction	11
La place de la compréhension orale dans l’enseignement des langues étrangères	11
L’importance de la compréhension orale pour les étudiants	11
Définition de la compréhension orale	12
Le processus de la compréhension orale.....	14
Le modèle sémasiologique (Bottom up)	14
Le modèle onomasiologique (Top-down)	15
Modalités d’écoute.....	17
Écoute extensive.....	17
Écoute intensive.....	17
Écoute globale :	18
Écoute sélective :	18
Écoute détaillée :	18
Écoute réactive :	18
Écoute de veille :	18
Démarche méthodologique pour l’enseignement de la compréhension orale	19

La pré-écoute.....	19
Activités didactiques de pré-écoute	19
L'écoute	20
Activités didactiques de l'écoute	20
La post-écoute	20
Activités didactiques de la post-écoute.....	21
La compréhension.....	21
La réflexion	21
Vérification les réponses	21
Eventuelles difficultés d'écoute rencontrées par les apprenants	22
Débit	22
Accents.....	22
Vocabulaire limité	22
Méconnaissance de conjonctions de coordinations	23
Problème d'interprétation.....	23
Fatigue et manque de la concentration.....	23
Recours aux techniques visuelles	24
Conclusion	24

Chapitre 3 : La gestion des supports et la conception des activités

Introduction.....	25
Définition du terme document.....	25
Les différents types de textes oraux.....	26
Le document écrit	26
Le document audiovisuel	26
Le document authentique	27
Le document didactisé	27
Le document fabriqué	28
Source des documents.....	28
Les textes oralisés	29
Critères du choix du document	29
Activités autour des documents et conception des questions	31
Les questions à choix multiple (QCM).....	31
Les questions fermées	32
Les questions ouvertes	32
Les questions « Vrai ou Faux »	32
Activités de <i>complétion</i>	33

La gestion du temps lors de la séance de l'écoute	33
Conclusion	34

Chapitre 4 : Les techniques de l'expression orale

Introduction	35
Définition de l'expression orale :	35
Les caractéristiques de l'expression orale.....	35
Définitions de l'oral	35
Caractère essentiel de l'oral	35
Spécificité de l'oral par rapport à l'écrit :	36
Les éléments de l'oral :	36
Fonctions de l'oral.....	36
L'oral au sein de l'institution scolaire et académique.....	37
Les traits de l'oral.....	38
Formes d'oral	39
Expression / production orale.....	39
L'expression orale	39
La production orale.....	40
Savoirs et compétences en accord avec l'oral	41
Les composantes de l'expression orale.....	42
L'interaction	44
L'approche interactionnelle :.....	44
Définition de l'interaction :	45
Le cadre de l'interaction :	45
Distinction entre interaction et conversation :	46
Types d'interaction :	46
L'interaction verbale en classe de FLE.....	46
L'interaction en classe comme modèle de communication didactique.....	47
Le dispositif de l'interaction dans le cadre pédagogique	48
Le rôle et place des participants à l'interaction	48
La communication :	49
La compétence de communication :	49
Types de communication en classe de FLE	50
Les fonctions de la communication	51
L'oral et la notion du genre discursif.....	51
Les différentes communications que l'on trouve à l'oral.....	52
Vers une autonomie langagière de l'étudiant	54

Conclusion	54
------------------	----

Chapitre 5 : La pratique de l'exposé oral

Introduction	55
Origine	55
Définitions de l'exposé oral	55
Elaboration d'un exposé.....	56
Etapas de l'exposé	56
Préparation	56
Prestation.....	56
Le débat.....	57
Outils et médias utilisés	57
Des aspects à tenir en compte pendant l'exposé.....	57
Le langage verbal.....	57
Le langage non-verbal.....	58
Règles et mécanismes pour réussir un exposé.....	58
Le temps et l'organisation matérielle.....	58
Définir les objectifs à atteindre.....	58
Tirer les informations et les idées	59
Structurer l'exposé.....	59
L'introduction.....	59
Conclure.....	59
Clôture de l'exposé et débat	60
Différents plans de l'exposé	60
Le plan chronologique	60
Le plan spatial	60
Le plan thématique	60
Le plan oppositionnel.....	60
Le plan causal.....	61
Le plan principe/application	61
Le plan problème/solution.....	61
Le plan traditionnel.....	61
Les passages transitoires	61
En guise de préparation.....	62
Conclusion	65

Chapitre 6 : La gestion du débat en classe

Etymologie et définition du débat.....	66
--	----

Le choix du débat	66
Les objectifs du débat :	67
Critères du choix des thèmes	67
La question de controverse dans un débat.....	68
L'argumentation	68
L'intérêt de l'argumentation orale	68
L'écoute dans un débat	69
Le tour de rôle et l'écoute de l'autre.....	69
Les temps dans un débat :	69
Les rôles :	69
Le modérateur.....	70
Les débatteurs.....	70
Le témoin	70
Le rapporteur	70
Les caractéristiques du débat.....	70
La présence des opinions différentes	70
Gestes et regard	70
Le vouvoiement	71
La posture de l'animateur à adopter :	71
L'expression verbale :	71
L'expression non verbale :	71
Le questionnement.....	71
Les différentes formes du débat.....	72
Forme de débat	73
Objectifs généraux	73
Objectifs spécifiques.....	73
Le débat régulé	73
Intellectuels :	73
Prendre une position informée.....	73
Dépasser la simple défense d'idées reçus.....	73
Apprendre à penser sa pensée, à réfléchir son savoir.....	73
Déterminer la nature précise de l'opposition ou du rapport entre deux hypothèses	73
Assurer la présence d'un lien logique ou conceptuel entre les idées	73
Prendre en compte la pensée d'autrui	73
Ecouter l'autre	73
Développer les aptitudes à la réflexion critique et à la décision.....	7373

Apprendre à utiliser les outils langagiers et de communication	73
Assurer la présence d'un lien logique ou conceptuel entre les idées.	73
Apporter une question commune à la question initiale : rechercher un compromis	73
La méthode de clarification des valeurs	73
Le questionnement mutuel	73
Approfondir une question.....	73
Produire des idées, les articuler précisément et clairement	73
Produire des questions subsidiaires et y répondre	73
La narration	73
Démarches liées aux formes de débat	73
Le débat réglé	73
Le dilemme moral.....	73
La méthode de clarification des valeurs	74
La discussion à visée philosophique	74
Le questionnement mutuel	74
La narration	75
L'animation d'un débat.....	75
1. Bâton de parole.....	76
2. Tour de parole.....	76
3. Ticket de parole	76
4. Tour de table.....	76
5. L'écoute active	76
6. Le petit axe	77
7. Banque de question	77
8. Le grand axe	78
9. Brainstorming	78
10. Théâtre-forum.....	78
11. Débat circulaire ou débat butiné	78
12. Boule de neige ou flocon de neige).....	79
13. Rivière ou débat de position	79
14. Etoile	80
Finalités de la pratique du débat en société.....	80
Conclusion	80

Chapitre 7 : L'évaluation des compétences orale

Introduction	82
Définitions et représentations de l'évaluation	82

Etymologie :	82
Représentations et perceptions des spécialistes	82
Les types de l'évaluation.....	83
Les raisons d'évaluation de l'oral.....	84
L'importance de l'évaluation	84
Les difficultés d'évaluation de l'oral	85
Les facettes de l'évaluation de l'oral	86
L'évaluation de la compréhension orale	86
L'évaluation de l'expression orale.....	87
L'évaluation immédiate :	87
L'évaluation différée.....	87
Les aspects à évaluer.....	88
Outils et moyens d'évaluation	88
Grille d'évaluation	89
Critères d'évaluation de la production orale	89
Les critères linguistiques.....	89
Les critères paralinguistiques	90
L'autoévaluation de la production orale	92
L'importance de l'autoévaluation.....	92
La grille d'autoévaluation	92
L'élaboration d'une grille d'autoévaluation.....	92
Les critères d'une grille d'évaluation	93
Conclusion	94
Conclusion générale.....	95
Références bibliographiques	97

Introduction générale

Ce cours vise à fournir aux étudiants de la première année licence des connaissances sur l'oral comme objet d'apprentissage mais aussi comme moyen de communication pour pouvoir gérer les situations d'apprentissage en classe.

A l'ère du numérique, le recours aux technologies de l'information et de la communication prend de l'ampleur. Il s'agit désormais d'enregistrer des conférences, des cours, des débats réels ou artificiels, des séances de coaching, voire même des vidéos de recettes de cuisine afin de les diffuser sur Internet, d'où la nécessité de soigner l'oral. C'est ainsi que l'oral reprend sa place en classe et la question de mettre en avant cette compétence resurgit.

Compte tenu que la didactique des langues consiste en l'amélioration du processus d'apprentissage de la langue cible, en l'occurrence le français, il est sensé de mettre en œuvre les méthodes et les moyens pédagogiques fournis à l'apprenant afin qu'il élabore ses propres savoirs, sachant que la communication a été toujours une finalité essentielle dans la didactique d'une langue étrangère, c'est en effet s'exercer à parler qui mène à communiquer convenablement.

Au-delà de cela, L. Porcher (2004 : 43) considère la langue comme étant « *une réalité orale* », ce qui rend l'enseignement de l'oral une primauté incontestée dans le processus de l'enseignement-apprentissage du FLE.

Pourtant considéré comme étant une production langagière dominante qui relève du quotidien, l'oral reste vague et fait peu l'objet d'un enseignement réel car il paraît éphémère et indiscernable. En le comparant à l'écrit, l'oral a une représentation un peu négative chez les enseignants de langue qui considèrent sa pratique indistincte, floue voire même incertaine.

C'est dans cette optique que nous avons réalisé ce cours qui met en exergue la place de l'oral au sein de la didactique du FLE, ses procédés et caractéristique et sa pratique en classe de français langue étrangère.

Ce cours permet également aux étudiants d'acquérir des techniques de communication orale pour améliorer leur interaction verbale et développer leurs pratiques langagières. Les pratiques consistent notamment en la préparation adéquate et l'acquisition des techniques de présentation orale dans des communications improvisées ou élaborées de genres divers. L'étudiant évalue les interventions de ses pairs et fait appel aux technologies de l'information et de la communication dans son travail.

Ce cours se répartit en sept chapitres

Le premier est réservé à la place de l'oral dans le parcours méthodologique de l'enseignement du FLE. Le deuxième est consacré à la compréhension de l'oral, où nous nous étalons sur les différentes stratégies d'écoute et de réception auditive. Le troisième est lié à la conception des activités en classe et à la gestion des supports à exploiter pour développer la compétence de la compréhension chez les étudiants. Le quatrième a trait à l'expression orale, ses caractéristiques ainsi qu'à l'interaction et la communication en classe. Le cinquième chapitre s'intéresse à la pratique de l'exposé oral en évoquant les aspects verbaux et non-verbaux, la prosodie et l'art oratoire. Le sixième aborde les techniques du débat, ses objectifs et comment l'animer. Le dernier chapitre met en valeur l'évaluation comme une activité indissociable de celle de l'apprentissage et propose aux étudiants les critères et les paramètres de l'évaluation et de l'autoévaluation.

Introduction

Ce chapitre situe l'oral dans le parcours méthodologique de l'enseignement de FLE, en mettant en exergue sa place dans les différentes méthodes et approches. Mais avant cela, nous allons voir l'importance d'apprendre les langues étrangères et la nécessité de maîtriser les compétences de langue pour une communication efficace en classe et en dehors de la classe.

Apprendre les langues étrangères

Suite à une interview réalisée avec la linguiste Amy Thompson, exerçant à l'université de Virginie de la Floride du Sud ¹, le point est mis sur le besoin progressif d'apprendre les langues étrangères dans le monde actuel.

En réponse à pourquoi il est si important d'étudier les langues étrangères à l'université. L'experte déclare qu'elle étudie les bénéfices cognitifs et émotionnels de l'apprentissage des langues. Parmi ces avantages, il y en a un qui ne va pas forcément de soi : cela améliore la tolérance. Cela se manifeste de deux façons. Tout d'abord, cet apprentissage permet d'ouvrir les yeux sur d'autres façons de faire, ce qu'on nomme « compétence culturelle ». L'autre gain lié à cet apprentissage est en rapport avec l'aisance plus ou moins grande à se retrouver dans une situation peu familière, que l'on nomme « tolérance à l'ambiguïté ».

Sous un autre angle, la linguiste ajoute que la compétence culturelle est cruciale, dans un monde de plus en plus globalisé. Mais pour la renforcer, il faut chercher du côté des différents types d'intelligence. Les recherches sur l'intelligence menées par le psychologue Robert Sternberg décrivent deux types d'intelligence et la façon dont elles sont liées à l'apprentissage d'une langue chez l'adulte. Ce qu'il désigne « intelligence pratique » est comparable à l'intelligence sociale, car elle aide les individus à comprendre les informations non explicites de leur environnement, comme certains gestes chargés de sens ou d'autres éléments socialement signifiants.

L'apprentissage d'une langue suggère l'imprégnation dans la culture, en tenant compte des différences et des nuances culturelles. Les étudiants creusent des éléments culturels associés à la langue pendant les cours, mais aussi au fil de leurs expériences d'immersion. Les chercheurs Hanh Thi Nguyen et Guy Kellogg ont démontré que lorsque leurs étudiants apprennent une langue, ils développent de nouvelles façons de comprendre une culture différente de la leur à travers l'analyse des stéréotypes culturels. Ils expliquent ainsi que « l'apprentissage d'une nouvelle langue implique non seulement l'acquisition d'éléments linguistiques, mais aussi

¹ Par Amy Thompson sur The Conversation France. <https://theconversation.com/fr>: Publié le 22/01/2017 à 18h05

l'intégration de nouvelles façons de penser et de nouveaux comportements ». Avec l'assistance de leur professeur, les étudiants peuvent s'exercer à développer une pensée critique sur les stéréotypes associés à différentes cultures, qu'il s'agisse de nourriture, d'apparence ou de façons de converser.

L'oral à l'ère des méthodes d'enseignement des langues

L'oral dans la méthodologie traditionnelle

La méthodologie traditionnelle est axée sur la lecture et la traduction des textes littéraires en langue étrangères. Dans cette méthodologie, l'oral est placé au second plan. La langue étrangère a été offerte sous la forme de règles grammaticales et d'exceptions, qui convergent avec la langue maternelle.

Au dix-huitième siècle la méthodologie traditionnelle a utilisé le thème comme un exercice pour apprendre par cœur. Cuq et Gruca, (2003 : 254) nous renseignent dans leur cours de didactique du français langue étrangère et seconde que la grammaire était présentée sous formes de règles qui vont s'appliquer par des exercices de répétition. Au dix-neuvième siècle le développement de la grammaire était au niveau des textes de la langue étrangère, le texte était découpé en parties et traduit mot à mot en langue maternelle.

Dans cette méthode, le manuel n'a pas été requis. En effet, l'enseignant choisit les textes et qui prépare les exercices avec leurs corrigés, donc on peut dire que le statut de l'enseignant et de détenir le savoir et le transmettre verticalement par contre l'apprenant n'ayant aucun pouvoir dans la classe, c'est le cours magistral.

Puren (1988 : 16) dans l'histoire des méthodes de l'enseignement des langues relate que le vocabulaire a été enseigné sous forme d'un ensemble de mots que l'apprenant doit connaître par cœur, en effet le sens de cet ensemble de mots était tiré à travers sa traduction en langue maternelle. D'après ce constat, l'écrit avait une place prépondérante au sein de cette méthodologie contrairement à l'oral.

L'oral au sein de la méthodologie naturelle

François Gouin (1831-1896) a été parmi les premiers à se soucier sur ce qu'est la langue et sur la façon de l'apprendre. Pour lui, l'importance de l'apprentissage d'une langue étrangère vient de la nécessité humaine de communiquer avec l'autre et de franchir ainsi les barrières culturelles c'est

pourquoi, il faut enseigner aussi bien l'oral que l'écrit, bien que l'oral vienne toujours derrière l'écrit dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Ainsi, il prétend que l'apprentissage d'une langue étrangère se fait par la langue usuelle car cet apprentissage ressemble à la langue maternelle de l'apprenant, donc il se fait par le principe « d'ordre »

- Représentation mentale des faits réels
- L'ordre chronologique
- Transformation des connaissances

Donc la langue est purement oralisée et l'apprenant est couramment placé en situation d'écoute en langue étrangère. Gouin a créé une méthode des « Séries linguistiques » qui sont représentées dans un ordre chronologique pour reprendre un thème de la vie quotidienne. La méthode de F. Gouin reste incomplète, ce qui a provoqué des critiques essentiellement dans un système scolaire.

L'oral dans la méthodologie directe

Selon Puren (1988 : 121), la méthodologie directe est fondée sur quelques principes, on peut évoquer trois d'entre eux qui sont :

- Enseigner les mots en langue étrangère sans passer par la traduction en langue maternelle, donc l'explication se fait à l'aide d'objet ou des gestes dans le but de penser directement en langue étrangère.
- Donner l'importance à l'oral et non pas à l'écrit
- Enseigner la grammaire étrangère d'une manière inductive implicite et l'interaction au sein de la classe est dirigée par l'enseignant.

La méthodologie directe se compose de trois noyaux durs, à savoir : la méthode directe, orale et active.

La méthode directe suggère des techniques qui empêchent le retour à la langue maternelle, la méthode orale avait comme but essentiel de désigner des procédés qui favorisent la pratique orale dans la classe et le passage à l'écrit reste toujours en arrière-plan.

Dans la méthode active on se doit d'employer : la méthode interrogative qui s'appuie sur des questions - réponses entre l'enseignant et son apprenant dans le but de réemployer les formes linguistiques déjà acquises.

La méthode intuitive qui incite l'apprenant à deviner à partir d'objets ou d'images pour une meilleure explication du vocabulaire.

La méthodologie imitative avait comme objet principal l'imitation acoustique à travers la répétition intensive et mécanique. La méthode répétitive s'est basée sur le principe qu'on assimile mieux en répétant. Dans cette méthodologie on fait appel aux activités physiques afin d'améliorer la motivation des apprenants.

La méthode directe s'est trouvée en face de problèmes, cette méthode était refusée de la part des enseignants car elle a exigé des enseignants d'une excellente maîtrise de la langue orale pour offrir un recyclage massif des enseignants.

L'oral dans la méthodologie active

La méthodologie active est également nommée « méthodologie éclectique », « méthodologie mixte », « méthodologie orale ». Cette réticence à nommer cette méthode révèle l'engagement d'éclectisme de l'époque et a rejeté une méthodologie unique.

La méthode active a rendu au texte écrit sa place comme support didactique, elle a aussi favorisé l'enseignement de la prononciation à travers les techniques de la méthode imitative directe.

En outre le vocabulaire était enseigné d'une manière impropre, le recours à la traduction était permis pour obtenir une meilleure explication des images pour faciliter la compréhension. L'enseignement de la grammaire aussi était assoupli donc on évitait l'empirisme et on utilisait la démarche inductive qui favorise la morphologie sur la syntaxe. De même, la méthode directe prône le développement psychologique de l'apprenant et la création d'une atmosphère propice pour réaliser ses tâches, depuis sa motivation, elle était considérée comme un élément clé dans le processus d'apprentissage.

L'oral dans la méthodologie audio-orale

Elle est appelée la méthode de l'armée par rapport à sa naissance au cours de la deuxième guerre mondiale sous l'institution des militaires, elle n'a duré que deux ans, la méthode audio- orale a causé un grand intérêt dans les environnements d'apprentissage. Selon Puren (1988 : 20), c'est dans les années 1950 que des spécialistes en linguistique appliquée ont créé la méthode audio-orale, en prenant comme base la méthode de l'armée et l'application de cette méthodologie :

- Une théorie de langage : la linguistique structurale distributionnelle

- Une théorie psychologique de l'apprentissage : le behaviorisme

Ces deux théories mettent l'accent sur la répétition comme moyen d'apprentissage d'une deuxième langue. Le but de la méthode audio-orale est de comprendre, parler, lire, écrire et surtout de communiquer aisément dans la vie quotidienne donc cette méthode a donné plus d'importance et de priorité à l'oral.

Le vocabulaire était au second plan par rapport aux structures syntaxique, les habitudes de la langue maternelle ont été considérées comme une source d'interférence lors de l'apprentissage d'une langue étrangère. La méthode audio-orale cherche l'interaction verbale par le dialogue pour faciliter à l'apprenant l'acquisition de certains automatismes langagiers. La méthode audio-orale n'a pas connu des réalisations en français langue étrangère de même le behaviorisme et le distributionnalisme seront remis en question par les linguistes eux-mêmes.

L'oral dans la méthodologie structuro-globale audio-visuelle SGAV

A partir de la deuxième guerre mondiale la langue anglaise est devenue une langue générale et une langue de communication internationale, où le français a perdu son statut. La France a décidé de rendre le prestige de sa langue à l'étranger.

Au début des années 1950 des équipes de recherche, sont chargées de cette mission afin de faciliter l'apprentissage et par la même la diffusion du français.

Les méthodologies de CREDIF ont publié en 1954 les résultats des études lexicales en deux listes :

- Un français fondamental premier degré composé de 1475 mots
- Un français fondamental deuxième degré comprenant 1609 mots

Le français fondamental est le principal pilier qui ne peut pas être ignoré pour apprendre la langue étrangère dans la première étape de l'apprentissage du FLE en situation scolaire. Il veut leur donner l'acquisition progressive de la langue qui les mène à une meilleure maîtrise de la langue étrangère.

Le français fondamental était le thème principal de toutes les critiques surtout d'ordre linguistique : pour certains, c'était un crime contre la sécurité de la langue française, pour d'autres, il n'était pas besoin d'être mis à jour parce que certains dialogues rendent la langue

invraisemblable, donc il devait tenir compte des besoins langagiers et des motivations du public visé, c'est ce que va faire le CREDIF avec le niveau Seuil.

Au milieu des années 1950, Guberina de l'université de Zagreb a donné les premières composantes théoriques de la méthode SGAV et en 1960-1970 le CREDIF a publié le premier cours qui était élaboré par la méthode « Voix et image de France ». La cohérence de la méthode audio-visuelle avait construit une autre utilisation de l'image et du son, aussi cette méthode avait recours à la séquence d'images de transcodage pour rendre le contenu sémantique des messages visible ou bien des images situationnelles qui ont donné l'importance aux composantes non linguistiques tels que les gestes.

Selon Cuq et Gruca (2003 : 260), la méthode SGAV a donné l'importance à la langue parlée à travers les dialogues et les images comme elle a donné plus d'importance aux expressions des sentiments. Au niveau du plan d'apprentissage la méthode MAV suivait la théorie de la GESTALT qui appelle la perception globale de la forme et l'intégration par le cerveau, la langue est considérée comme un tout acoustico-visuel, son apprentissage passe par l'oreille et la vue afin de faciliter l'intégration cérébrale des stimuli extérieurs.

L'enseignement de la grammaire dans cette méthode est inductive implicite, il se fait par des exercices et les réemplois des structures déjà acquissent en situation. La méthodologie SGAV nécessite la mise en place d'un dispositif lourd qui comprend une formation d'instruction spéciale pour les enseignants tels que : les stratégies, les matériaux pédagogiques, nombre réduit d'apprenants en classe...

L'oral dans l'approche communicative

Elle est qualifiée d'une approche et non pas une méthode car elle a puisé de plusieurs recherches en linguistique et en didactique. L'approche communicative¹ possède plusieurs méthodologies totalement différentes les unes, les autres, chacune d'elles traitent la langue française comme un moyen de communication, dans cette perspective il y a :

- Le français instrumental qui vise la communication que dans la salle de classe.
- Le français fonctionnel qui s'adresse à toute personne voulant apprendre le français selon ses besoins.

L'approche communicative prend en considération les dimensions linguistique et extralinguistique c'est-à-dire : l'interprétation verbale et non verbale ainsi que la connaissance des différents codes sociaux et culturels pour les employer en situation, de même elle donne une

grande importance aux règles grammaticales et aux formes linguistiques pour arriver à une communication efficace.

Cette approche contient des activités telles que le jeu de rôle qui incite l'apprenant à communiquer aisément et qui lui donne la motivation de réagir communicativement et de créer des activités interactives orales.

Par ailleurs, cette approche a donné la priorité à l'oral ou le passage à l'écrit est très rapide et elle a utilisé comme support d'activité des supports authentiques et pédagogiques (écrit, oraux et visuels) aussi des dialogues.

L'oral dans l'approche par compétences

Cette approche est centrée sur l'amélioration des capacités et des compétences et la co-construction des savoirs chez l'apprenant puisqu'un enseignant est en mesure de mobiliser sa classe à partir de construire des situations problèmes et en faisant des activités attachées à l'oral qui peuvent motiver les apprenants aussitôt de développer leurs niveaux langagiers.

Ainsi, elle vise à rendre l'apprenant autonome dans la construction de ses connaissances dans différentes situations de communications réelles. A ce propos, J. P Robert (2008 :13) considère la langue comme un instrument de communication, qui place également l'apprenant dans une situation d'enseignement en lui permettant de saisir le but de l'autonomie ; de lui doter, entre autres, d'une compétence communicative.

Du coup, elle donne une place primordiale à l'oral par le biais de la compétence communicative interactive qui incite l'apprenant à agir immédiatement en face d'une situation-problème pour le préparer à s'intégrer aisément au milieu social et professionnel.

L'oral dans l'approche actionnelle

Récemment apparue, l'approche actionnelle est perçue comme un moyen efficace à la réception des connaissances, d'agir oralement et de se mobiliser lors de la réalisation des activités variées de contexte sociolinguistique, linguistique, pragmatique et culturelle.

Cette approche reprend les principes de l'approche communicative. Elle est basée sur la tâche à accomplir par l'apprenant envisagé comme un acteur social dans différents contextes. En effet, pour être capable de communiquer ses compétences sociolinguistiques, l'apprenant doit employer la langue dans sa dimension.

Dans sa définition de cette approche, Tagliante (2005 : 36) avance que : « l'approche actionnelle, reprenant tous les concepts de l'approche communicative y ajoute l'idée de tâche à accomplir dans les multiples contextes auxquels un apprenant va être confronté dans la vie sociale ». L'apprenant est dès lors considéré comme un acteur social qui sait mobiliser l'ensemble de ses compétences et de ses ressources (stratégiques, cognitives, verbales et non verbales).

Ainsi, il est cité trois dispositifs pédagogiques de l'approche actionnelle, à savoir :

- Confronter les apprenants à une variété de contextes sociaux.
- Intégrer des phases d'entraînement dans les dispositifs pédagogiques.
- Développer des compétences autres que linguistiques.

L'approche par compétences et l'approche actionnelle préconisent l'enseignement de l'écrit et de l'oral par les genres. D'ailleurs, De Pietro et Wirthner sont parmi les spécialistes qui affirment de « travailler l'oral à travers les genres dans lesquels il se manifeste » (1998 : 38). C'est pourquoi les enseignants de l'oral recourent à différents genres discursifs oraux qui sont des pratiques langagières qui permettent aux apprenants de travailler leurs compréhensions et leurs productions.

Conclusion

Ce chapitre a mis en valeur non seulement l'importance d'apprendre les langues étrangères dans un monde qui mise sur la communication et l'intercompréhension, mais il a aussi mis l'accent sur la place de l'oral dans chacune des méthodologies d'enseignement des langues.

Par ailleurs, le fait qu'il soit conçu comme à la fois objet et moyen d'apprentissage, cela a mis en exergue son importance dans le domaine de la didactique et rend nécessaire de varier les approches de son acquisition. Le chapitre suivant s'intéresse à la compréhension orale, - comme première habileté à développer pour une communication efficace-, à son processus et les stratégies de son installation chez l'interlocuteur.

Introduction

Ce chapitre a trait d'une manière exhaustive à la compétence de compréhension orale, son intérêt en classe, les stratégies de la réception auditive, son apport pour l'expression ; ainsi que les éventuels obstacles qui entravent le processus de la compréhension orale en classe.

La place de la compréhension orale dans l'enseignement des langues étrangères

La compréhension orale connaît depuis quelques années un regain d'intérêt en classe de langues, notamment avec l'avènement de l'approche communicative et la nécessité de communiquer à l'oral, qui est à la fois un objet et un moyen d'apprentissage.

Au département de français, il est précisé dans les canevas de licence que les semestres 1 et 3, à savoir les premiers semestres de la première et de la deuxième année sont consacrés aux activités de la compréhension de l'oral. En effet, le fait de réserver tout un semestre (l'équivalent de 12 séances au moins) pour le développement de cette compétence, cela révèle son importance chez les étudiants de licence du FLE.

L'importance de la compréhension orale pour les étudiants

Étant une compétence réceptive, la compréhension orale permet une préparation à l'écoute au quotidien, car les individus adoptent l'écoute avant l'expression et la lecture. Par ailleurs, un bon apprentissage d'une langue est lié aux capacités d'écoute de l'apprenant.

Le processus pédagogique des étudiants révèle qu'il est en grande partie basé sur les capacités d'écoute en classe. Wolvin et Coakley (1979) admettent que les apprenants adultes passent plus de la moitié de leurs temps à écouter ce que dit le professeur. Ainsi, ils sont soumis à l'écoute des conférences, des explications et des consignes données par l'enseignant. De cette façon, une partie majeure du temps de communication est consacré à l'écoute. Il est donc nécessaire de posséder des compétences d'écoute utiles afin d'être un auditeur compétent à la fois en classe et dans la vie réelle.

De son côté, Barker (1971), trouve que l'écoute joue un rôle primordial dans la rétention du vocabulaire, les compétences linguistiques et la maîtrise de la langue. Elle améliore également les capacités de compréhension pour pouvoir comprendre le processus linguistique. Cela engendre un nouveau sens et une nouvelle forme du mot. Par la suite, il faudra les répéter afin d'amener les apprenants à porter une plus grande attention à la syntaxe et au lexique de la langue par le biais de l'écoute.

Malgré sa place significative au sein de la méthode audio-orale, apparue aux États-Unis en 1950 en vue de former des militaires aux langues vivantes étrangères en s'entraînant « en laboratoire de langue, dix heures par jour, six jours par semaine » (Julié 2004 : 17), l'écoute a été négligée dans l'apprentissage, la recherche et l'enseignement d'une langue étrangère pendant longtemps. Les années 70-80, marquées par l'arrivée des documents authentiques et de l'approche communicative, ont permis d'ouvrir de nouvelles perspectives sur l'apport de l'écoute dans la classe en mettant en avant les compétences linguistiques orales dans l'apprentissage des langues.

Dans les années 70-80, pour favoriser la compréhension orale, l'intérêt des enseignants se porte sur le développement des capacités d'écoute chez les apprenants afin qu'ils puissent mieux comprendre et communiquer dans la langue cible. En effet, ces derniers sont invités à développer des stratégies d'écoute qui leur permettront d'apprendre et d'interagir dans la langue étrangère de façon autonome. Pour cela, la pratique de l'écoute est obligatoire car sans écoute il est impossible d'apprendre.

Définition de la compréhension orale

Selon Robert (2008 : 40), la compréhension orale est « l'opération mentale de décodage d'un message oral par un auditeur ». Cette tâche n'est pas aussitôt perceptible donc pour la compréhension, il est indispensable de décoder le sens. Sans cela, l'acte de la communication est voué à l'échec. (Julié et Perrot, 2008).

Afin d'appréhender ce processus, le modèle de la compréhension orale (Cutler et Clifton, 1999 : 124) montre qu'il s'agit d'une opération mentale où l'auditeur est actif en réception. Selon ce schéma, les informations orales (input) transforment les paroles, qui sont décodées. Ensuite, vient une phase de segmentation qui permet à l'auditeur d'activer sa connaissance lexicale, phonétique et syntaxique pour reconnaître des mots. Enfin, il essaie de les intégrer dans la communication verbale.

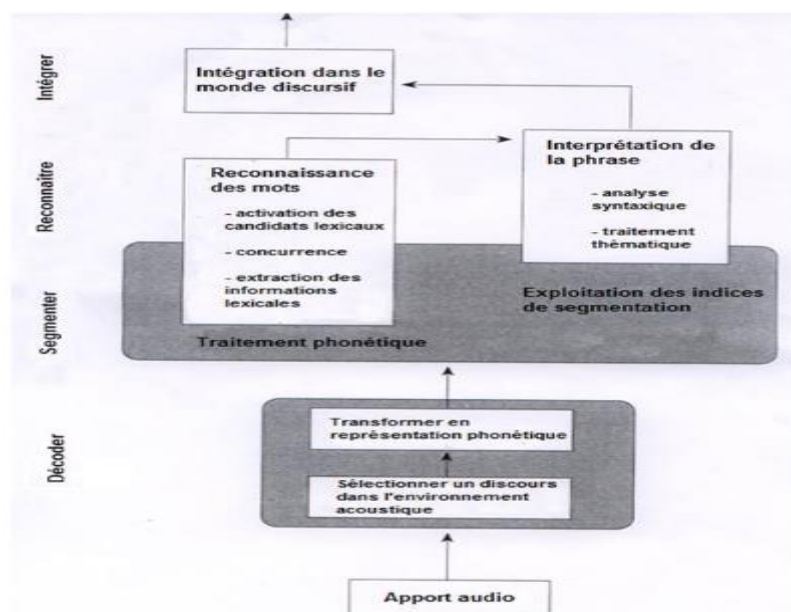


Figure 1 : Le modèle de la compréhension orale (Cutler & Clifton 1999, p. 124)

D'après Rost (1990), lors de l'écoute, l'auditeur est en mesure de deviner, de prédire, de contrôler, de déduire, d'interagir, et d'organiser la signification des paroles à l'aide de ses connaissances générales et contextuelles. Ceci dit que la compréhension orale est parmi les compétences difficiles à acquérir pour des apprenants non-natifs (Berdal-Masuy et Briet, 2010) car il s'agit en effet d'un processus cognitif et laborieux qui comporte des exercices mentaux complexes pour l'auditeur.

De leur côté, O'Malley, Chamot et Küpper (1989) attestent que la compréhension orale est un processus actif dans lequel l'auditeur construit le sens en recourant aux indices à partir d'informations contextuelles et de connaissances préalables. L'auditeur utilise également des stratégies ressources pour réussir cette tâche. Pour Richard (2008), la façon traditionnelle de percevoir le phénomène d'écoute repose sur le fait que l'écoute serait la fonction principale dans l'apprentissage d'une langue étrangère afin de faciliter la compréhension du discours parlé. La compréhension orale est par suite un processus individuel parce qu'elle comporte la connaissance de l'auditeur, l'intelligence et le traitement rapide des connaissances de la langue en temps réel (Buck 2001). À partir de ces définitions, nous constatons que la compréhension orale est un processus actif qui met en valeur « la capacité à construire du sens en faisant appel à notre connaissance générale du monde, et les formes linguistiques visibles » (Julié et Perrot, 2008 : 166). Dès lors, les apprenants doivent être en mesure de prêter attention et d'émettre des hypothèses de sens aux paroles lors des écoutes grâce à leur pratique mentale.

Le processus de la compréhension orale

Pour saisir ce processus de la compréhension orale, il est sensé de s'appuyer sur les notions propres à cette compétence. Si on se réfère à la définition de Buck (2001 : 3) « La compréhension orale est le résultat d'une interaction entre un certain nombre d'informations (sources) comprenant l'input acoustique, différents types de connaissances linguistiques, les détails du contexte, les connaissances générales du monde, etc. », nous pouvons dire que l'apprenant exploite, lors de ce processus, diverses sources afin de chercher le sens du message oral. Ensuite, il manipule ensuite d'une manière active ces traitements et accélère les compétences réceptives. C'est en développant la capacité d'écouter avec précision que les apprenants deviennent plus autonomes et plus susceptibles de pouvoir interagir efficacement dans la langue étrangère. Voici pourquoi la compréhension orale occupe une place prépondérante chez les enseignants des langues étrangères parce qu'elle rend les apprenants aptes à :

- Comprendre le message oral
- Comprendre la situation
- Identifier des sentiments, des idées et le but du locuteur
- Identifier le contexte
- Identifier les liens entre les locuteurs (Underwood, 1994)

Le processus de la compréhension orale évoque les travaux de nombreux chercheurs tels qu'Anderson et Lynch (1988), Ellis (1990), Flowerdew (1994), Buck (2001), Vandergrift (2007), Richard (2008), Cuq et Gruca (2006) qui ont montré les deux modèles dominants dans la pédagogie des langues au cours des vingt dernières années. Ils accélèrent l'apprentissage et la compréhension grâce à la connaissance linguistique, non-linguistique et l'interaction qui comprennent des éléments sociaux forts (Flowerdew, 1994).

Les deux modèles sont à la fois le modèle sémasiologique (ascendante) appelé aussi « *Bottom-up*, base-sommet, du bas vers le haut » (Cuq et Gruca, 2006 : 146) et le modèle onomasiologique (descendante) dit également « *Top-down*, 17 sommet-base, de haut en bas » (Ibid.).

Le modèle sémasiologique (Bottom up)

Il s'agit selon Flowerdew (1994) d'un processus linguistique dans lequel l'individu essaie de comprendre le sens grâce aux sons en utilisant la connaissance de la langue. Dans ce modèle, l'auditeur peut utiliser ses compétences lexicales et grammaticales dans une langue afin d'attribuer le sens des mots. Ceci est la base de ce modèle qui est considéré comme un processus

de décodage (Oxford, 2011) et commence au niveau le plus bas « *Lower-level* » (Flowerdew, 1994 : 9). Selon la fonctionnalité ascendante, la compréhension commence par le traitement d'informations qui sont analysées comme des niveaux successifs (de sons, de mots, de clauses, de phrases, de textes) pour construire la signification des mots et déterminer les liens entre les éléments constitutifs de la phrase (Richard, 2008).

D'une manière générale, lors de l'enseignement d'écoute à travers le traitement ascendant, les activités s'articulent autour de la dictée, les QCM et l'exercice à trou. Cela aide les apprenants à saisir le sens et développer les capacités suivantes :

- Repérer les mots-clés
- Retenir les informations lors du traitement
- Repérer les divisions de mots et de clauses
- Repérer les connecteurs dans le discours
- Repérer la relation grammaticale et syntaxique dans les phrases
- Se concentrer sur l'accentuation et l'intonation pour identifier les fonctions des mots et des phrases. » (Richard 2008 : 5)

Le modèle onomasiologique (Top-down)

À l'opposé du traitement ascendant, le modèle onomasiologique se rapporte à l'interprétation du sens à un niveau supérieur (Flowerdew 1994 : 9) grâce aux connaissances antérieures sur le sujet du discours, connaissances situationnelles ou contextuelles, ou des connaissances du monde que l'on regroupe généralement sous le terme de « connaissance schématique ».

Ce modèle repose sur l'interprétation plutôt que la reconnaissance des mots et des phrases. Ce traitement des informations permet aux auditeurs de comprendre, faire des plans sur la structure globale des événements et les relations entre elles (Richard, 2008). Cela mène d'une part à des informations « du général au particulier, du commun au spécifique, du connu à l'inconnu » (Julié et Perrot 2008 : 167). D'autre part, pour procéder dans le sens *Top-down*, les auditeurs formulent activement des hypothèses sur le sens du locuteur et les confirment ou les modifient, si nécessaire (Flowerdew, 1994).

Durant l'écoute, les apprenants recourent aux deux processus (ascendant et descendant), dans une dynamique d'interprétation interactive au cours de laquelle les auditeurs utilisent toutes les compétences possibles, « générales » et « communicatives » pour répondre aux besoins de l'activité d'écoute. Pour Anderson et Lynch (1988) et Flowerdew (1994), la compréhension

s'appuie à la fois sur le traitement ascendant et descendant dans une démarche interactive. Les nouvelles recherches sur le processus de la compréhension élargissent la conception des tâches communicatives en classe. Pour Nunan, le processus de l'écoute « se compose de six étapes qui se produisent en séquence et en succession rapide. » (Nunan 2001 : 23)

Audition : elle est plutôt liée à la « perception du son, et non le fait de faire nécessairement attention. Vous devez entendre pour écouter, mais vous n'avez pas besoin d'écouter pour entendre.»

Attention : elle correspond à une « sélection sur laquelle notre cerveau se concentre. Le cerveau trie des stimuli et ne permet qu'à quelques privilégiés de se concentrer. »

Compréhension : elle « consiste à analyser le sens de ce que nous écoutons et à comprendre les symboles que nous avons vus et écoutés. L'auditeur essaie de comprendre le sens pertinent en restant dans le bon contexte... »

Mémorisation : cette étape concerne l'interprétation et la réception du message. Lors de « ce processus les informations s'ajoutent dans le stockage du cerveau ». Mais comme « notre attention et notre mémoire sont sélectifs, tout ce qui est mémorisée peut être différent de ce qui a été écouté ou vu initialement. »

Évaluation : une fois reçu, le message est évalué par l'auditeur. « À ce stade, quand des auditeurs actifs évaluent, trient les faits de l'opinion et déterminent la présence ou l'absence de parti pris ou de préjugés dans un message... »

Réponse : il s'agit de la dernière étape où « le locuteur vérifie si le message a été reçu correctement puis il essaie de donner un bon feedback en échange ... » (Nunan 2001 : 23).

Cela montre que la compréhension orale n'est pas une compétence passive mais plutôt un processus actif qui permet aux auditeurs de construire le sens. Pour cette démarche, l'apprenant repère les points principaux, devine le sens des mots inconnus en utilisant les connaissances schématiques, linguistiques et contextuelles (Anderson et Lynch, 1988) ainsi que les micros et macros compétences (Richard, 2008) par le biais d'une opération mentale qui mettent en évidence les aspects cognitifs de l'écoute. De fait, pour installer cette compétence, ces deux modèles sont synchronisés pendant la pratique de l'écoute, en fonction de l'objectif de l'écoute.

Modalités d'écoute

Le descripteur de la compréhension orale du CECRL nous montre deux principaux types de compréhension, à savoir la « compréhension générale de l'oral » et la « compréhension d'une interaction entre locuteurs natifs ». Mais avant de discuter les traits de ces deux types, il est essentiel de pouvoir comprendre les types d'écoute utilisés par un apprenant selon les différentes typologies de la compréhension. Les processus d'écoute (*ascendant et descendant*) révèlent distinctement deux types fondamentaux d'écoute (écoute extensive et intensive) qui sont indispensables pour avoir aidé les apprenants à améliorer leurs compétences réceptives. En effet, « Elles offrent la possibilité d'entendre des voix autres que celle de l'enseignant, permettent aux apprenants d'acquérir de bonnes habitudes de parole, et améliorent leur prononciation en développant l'automatisme (Harmer 2001 : 228). »

Écoute extensive

Ce type d'écoute renvoie à la pratique d'écoute que font généralement les apprenants en dehors de la classe, pour le plaisir ou pour d'autres raisons. De la sorte, ils seraient en mesure de comprendre presque tout ce qu'ils écoutent tout en s'amusant. Mais ils peuvent également les écouter et les comprendre sans être dirigés par un enseignant. Ils peuvent par ailleurs utiliser des cassettes ou des CD sur les dialogues de leurs livres de cours pour les réécouter après les avoir étudiés en classe (Richards, 2008) et « peuvent être invités à faire divers exercices, comme rédiger des rapports, des essais ou faire une synthèse... » (Harmer 2001 : 229).

Pratiquer cette écoute permet d'accroître « la motivation et l'intérêt de l'apprenant » (Ibid). Pour ce faire, celui-ci essaie d'apprendre avec le contact et l'interaction des locuteurs. Ainsi, il reste autonome dans la pratique de l'écoute.

Écoute intensive

Lors de l'écoute intensive l'apprenant écoute avec plus d'attention et de concentration. Il essaie d'apprendre et de se rappeler des instructions importantes (Rixon, 1986). Cette écoute ne vise pas la distraction mais la réalisation d'un objectif d'étude. Elle se déroule généralement dans les salles de classe ou les laboratoires de langues sous la supervision de l'enseignant. Lors de l'écoute, l'enseignant intervient en tant que « animateur », « contrôleur », « technicien qualifié » et « mentor » lorsqu'ils rencontrent des difficultés. (Harmer 2001 : 231-232). Cette pratique peut souvent être assez difficile car un apprenant aura souvent du mal à répondre à toutes les questions au début. Il doit analyser les petits détails et se concentrer sur chaque élément

d'information. Rixon (1986) révèle que lors de l'écoute intensive les apprenants sont soumis à l'écoute d'un texte audio pour pouvoir collecter des informations plus concrètes afin de répondre ensuite aux questions. Elle préconise pour ce type d'écoute des extraits plus ou moins courts à écouter plus d'une fois, car la concentration sur un long passage entraîne la fatigue et les apprenants détesteront cette expérience plutôt que de la trouver gratifiante ou enrichissante (Ibid).

En résumé, ces deux modalités d'écoute sont très importantes dans la mesure où elles permettent de présenter les autres démarches d'écoute afin de diriger les apprenants, mais également de progresser des capacités d'écoute qui assurent et développent la confiance pour s'exprimer. Pour ce faire, Cuq et Gruca (2006) et Ferroukhi (2009) présentent différents types d'écoutes classés en fonction de l'objectif d'écoute et le document-support. Il est cité à titre d'exemple :

Écoute globale :

Elle consiste à dégager la signification générale d'une écoute, en se focalisant sur la découverte de suffisamment d'éléments.

Écoute sélective :

Il s'agit de la capacité de l'apprenant à porter attention aux informations utiles afin de réaliser une tâche orale lors de l'écoute tout en ignorant le reste (ce qui n'est pas important pour lui).

Écoute détaillée :

Apprendre à écouter en détail « tout ce qu'on veut écouter (dans un passage particulier, dans une catégorie d'informations, dans un discours oral) » Ferroukhi (2009 : 277) pour pouvoir reproduire le document sonore permettant une extraction exhaustive des données essentielles.

Écoute réactive :

Elle vise à mener simultanément deux opérations : comprendre pour faire quelque chose, comme la prise de notes, où il faut décider quelles informations sont importantes, et si l'auditeur doit intervenir sur le discours du locuteur (si l'interaction est possible), tout en continuant à écouter.

Écoute de veille :

Ce mode d'écoute s'installe de manière automatique, comme l'écoute des dernières nouvelles, d'une émission de radio ou d'une annonce publicitaire, etc.

Ces différents modes d'écoute montrent que l'écoute intensive et les typologies d'écoute font partie de « la compréhension générale de l'oral », pratiquées dans la classe pour réaliser des tâches orales selon les objectifs d'écoute. L'écoute extensive quant à elle correspond au second type « comprendre une interaction entre locuteurs natifs » selon le descripteur de la CO du CECRL. Malgré tout, c'est la stratégie d'enseignement oral qui associe les deux en même temps afin que les apprenants puissent acquérir des compétences en réception orale qui sont considérées plus difficiles à développer (Vandergrift, 2007).

Démarche méthodologique pour l'enseignement de la compréhension orale

Pour rendre l'écoute efficace en classe, l'enseignement de la compréhension orale suit une démarche spécifique, qu'on peut répartir trois étapes : la pré-écoute, l'écoute et le post-écoute.

La pré-écoute

Il s'agit de la première étape de la compréhension orale qui a vise à préparer, à motiver et à faire réfléchir « les remue-méninges » (Ifadem, 2012)². Elle s'articule autour des activités d'anticipation basées sur des brainstormings, des images, un objet, un bruit et elles correspondent au contenu du document audio. Les apprenants sont alors curieux et éveillés avant même la phase d'écoute. Ils n'ont pas accès à l'enregistrement audio ni aux questions. Ils sont censés formuler des hypothèses en rapport avec les connaissances antérieures. Cette écoute consiste à préparer les apprenants pour l'écoute (Underwood, 1989).

Activités didactiques de pré-écoute

Julié (1994 : 76) déclare qu'il est : « rare dans la vie que nous écoutions sans avoir au préalable une idée du sujet. Cette connaissance préalable nous aide à décoder, à bien comprendre. Il faut que nous donnions cette même possibilité à nos élèves, pour les mettre en situation et activer les schémas mentaux appropriés ». Ces propos montrent que les activités de pré-écoute permettent aux apprenants d'activer les savoirs antérieurs concernant les informations et les tâches à venir par rapport à ce qu'ils vont écouter. Il faudrait que les apprenants se rendent compte de ce qu'ils doivent faire avant l'écoute (Underwood, 1989).

Les activités de pré-écoute peuvent être réalisées de différentes façons :

- L'enseignant donne des informations contextuelles
- Les apprenants lisent quelque chose de pertinent

² Ifadem ressources éducatives : Livret 4 « Mieux comprendre à l'oral et à l'écrit pour mieux communiquer ».

- Les apprenants regardent des photos
- Faire la discussion du sujet / de la situation
- Une session de questions et réponses
- Exercices écrits
- Suivre les instructions de l'activité lors de l'écoute
- Prise en compte de comment l'activité d'écoute sera réalisée » (Ibid : 31)

L'écoute

L'écoute comme deuxième étape implique la compréhension détaillée et globale. Elle consiste en l'écoute d'un enregistrement audio au cours de laquelle il y a lieu d'une analyse permettant aux apprenants de proposer différentes tâches avec tout en étant concentrés et attentifs. Cette écoute est répétée deux fois : La première vise la compréhension globale de l'enregistrement afin de répondre aux questions générales sur le contenu du document. Annoncées avant l'écoute, ces questions favorisent l'écoute active et permet aux apprenants de mener un travail individuel. Cette étape de l'écoute renvoie à la compréhension détaillée où les apprenants repèrent certaines informations importantes pour la vérification des réponses.

Activités didactiques de l'écoute

L'objectif des activités autour de cette phase d'écoute est d'amener les apprenants à saisir le sens et l'idée générale du document afin qu'ils puissent avoir assez d'informations pour interpréter le texte écouté. L'enseignant soumet les apprenants à l'écoute du document audio très attentivement et de prendre des notes en même temps grâce à leurs connaissances linguistiques.

Ces activités mènent les apprenants à « partir du connu pour aller vers l'inconnu » (Bailly, 1998a : 34). À cet effet, l'enseignant fournit une panoplie d'informations afin qu'ils les remplissent et répondent lors de l'écoute sous la forme d'activités diverses comme des exercices à trous, vrai / faux, questions à réponses ouvertes et courtes (QROC), questionnaire à choix multiples (QCM), tableaux à compléter, exercices de classement et d'appariement (Underwood, 1989).

La post-écoute

Cette troisième étape représente la découverte et le réinvestissement des éléments principaux recueillis lors de l'écoute. Elle a trait à l'apprentissage qui s'opère après l'écoute (Ifadem, 2012). Lors de cette étape, les apprenants saisissent les informations qu'ils ont obtenues lors de l'écoute. Ils sont alors en mesure d'améliorer leur compréhension dans un but différent de celui

de la phase d'écoute. Cet exercice peut ainsi s'achever par une production orale ou écrite. A titre d'exemple les apprenants qui ont pris des notes dans un extrait peuvent reprendre ces notes dans l'activité de l'écrit. Ils peuvent également résumer les informations oralement (Rixon, 1986). Afin de remplir les objectifs d'enseignement, l'enseignant choisit le contenu pédagogique sous la forme d'activités pour que les types d'écoute soient variés.

Activités didactiques de la post-écoute

Lors de cette dernière étape des activités de la compréhension orale, les apprenants exploitent leurs connaissances et les informations acquises sur ce qu'ils ont saisi lors d'écoute pour compléter les exercices par des pensées réflexives et l'écoute analytique. A ce stade, les activités sont généralement beaucoup plus longues que les activités d'écoute. Avant d'approuver les réponses, « ils ont le temps de réfléchir, d'écrire et de discuter » (Underwood 1989 : 78 et Rixon 1986 : 64-97). Ainsi, ils passent par différents niveaux de vérification, des hypothèses liminaires qu'ils avaient construites pendant et après l'écoute (Bailly, 1998a). Selon Underwood (1989), les activités post-écoute visent :

La compréhension

Lors de la vérification. Trois scénarios se présentent : les apprenants ont compris ou ils ont besoin de comprendre ou encore ils ont terminé avec succès la tâche d'écoute.

La réflexion

A cause de la réflexion, certains apprenants peuvent manquer des parties du message.

Vérification les réponses

Les réponses sont montrées sur le tableau, discutées en groupe ou vérifiées suite à un questionnement direct. L'enseignant contrôle et évalue la compréhension et la concentration des apprenants. Pour pratiquer ces activités de post-écoute, l'enseignant peut avoir différentes manières par exemple :

- Débats, interviews, discussions (sous la forme d'enregistrement sonore),
- Tâches de compétences intégrées (jeux de rôle, simulation, dramatisation et jigsaw listening)
- Les exercices follow-up (lettres, cartes postales, messages) etc. (Ibid).

Eventuelles difficultés d'écoute rencontrées par les apprenants

Pour discerner les entraves à l'écoute Goh (2000) évoque des facteurs internes et externes entraînant l'interruption de la compréhension du texte. Ces problèmes de traitement réels sont liés aux procédures cognitives directes qui s'appliquent à diverses étapes de la compréhension orale. Lors de la compréhension orale, de nombreux facteurs peuvent affecter la capacité d'écoute des apprenants par exemple le manque de contrôle sur la vitesse des paroles du locuteur, la compréhension de divers accents, le vocabulaire limité et vocabulaire familier, le problème d'interprétation, la fatigue et le manque de la concentration, la méconnaissance de conjonctions de coordinations et l'utilisation de techniques visuelles (Underwood, 1989 et Ur, 1984)

Débit

La compréhension des apprenants est influencée par le débit oral du locuteur. Il est difficile de comprendre les mots et de déduire le sens immédiatement avec la même vitesse qu'un texte audio. Tandis que les apprenants s'arrêtent pour réfléchir, le locuteur natif (dans le document sonore) continue de parler et les apprenants ont du mal à assimiler ce qu'il a dit. De la sorte, ils manquent des informations importantes et ne peuvent compléter car ils ne sont plus autorisés à remettre la bande enregistrée au moment précis (Underwood, 1989).

Accents

Les divers accents des natifs et des non-natifs peuvent contrarier les apprenants de langues étrangères parce qu'ils sont habitués à l'accent de leurs enseignants. Ainsi, les extraits d'écoute produits par des locuteurs natifs interrompent certainement tout le processus de compréhension. La compréhension d'un accent inconnu (Buck, 2001) peut être opaque ainsi que la familiarité avec divers accents alors même que cela devrait les aider à améliorer leurs compétences d'écoute (Goh, 2000).

Vocabulaire limité

Lors de l'écoute, les apprenants rencontrent des mots inconnus. Cette situation entrave leur écoute car ils perdent du temps à réfléchir pour chercher le sens des mots. Cela leur fait manquer la prochaine partie du discours (Underwood, 1989). Le vocabulaire du langage familier quant à lui n'est pas facile à apprendre, ce qui est logique puisqu'il s'agit d'un langage qui s'acquiert avec le temps et la pratique.

Méconnaissance de conjonctions de coordinations

Il n'est pas évident pour les apprenants de langue étrangère d'apprendre à localiser les indices de connexion tels que les articulateurs logiques ou les conjonctions de coordinations pour donner des exemples, de reprendre un point, etc. (Underwood, 1989 et Buck, 2001). Ces connecteurs sont souvent utilisés dans la conversation informelle au quotidien qui consiste en l'accent tonique, l'intonation, les pauses, les gestes et surtout les mots familiers, etc.

Problème d'interprétation

Les apprenants qui manquent de connaissance culturelle, générale et contextuelle peuvent rencontrer des difficultés dans la communication et l'interprétation du sens. Pareillement pour la connaissance pragmatique (ensemble de connaissances générales : la grammaire, le vocabulaire, la structure, le sujet du discours et les connaissances situationnelles, contextuelles et schématiques), qui joue un rôle important pour pouvoir faire des inférences et identifier la signification du message lors de l'écoute (Vandergrift, 2007). Les activités d'écoute qui ne sont pas accompagnées d'une contextualisation causent chez les apprenants des problèmes critiques dans leur compréhension en fonction du vocabulaire limité et de leurs habitudes d'apprentissage. Ils peuvent aussi facilement mal interpréter des marqueurs de l'affectivité par exemple : verbale, para verbale et non verbale. C'est donc à l'enseignant d'expliquer les éléments de connaissances générales, culturelles et contextuelles avant de présenter les activités d'écoute pour mieux les comprendre (Underwood, 1989).

Fatigue et manque de la concentration

Il est important de citer certains facteurs qui peuvent provoquer la fatigue et la perte de concentration, comme la longueur et la durée de l'écoute. Selon (Flowerdew, 1994), les apprenants ayant des compétences faibles en langue, ont du mal à écouter plus de trois minutes et de terminer les tâches en même temps tandis que de courts extraits sonores facilitent la compréhension orale des apprenants et réduisent la charge de fatigue. Si l'activité est trop longue, il serait plus approprié de la répartir en séquences plus courtes en effectuant une pause ou avec le changement des locuteurs afin que les apprenants puissent éviter l'effet de fatigue et de perte de concentration.

Par ailleurs, le bruit de fond et de la mauvaise qualité de l'enregistrement audio rendent parfois l'écoute épuisante. Les apprenants ont aussi du mal à comprendre tout le document lorsque le sujet ne leur est pas familier. Pour cela, Underwood (1989) suggère que la concentration des

apprenants peut être assurée par le choix du sujet, la thématique qui les intéressent, qu'ils connaissent, ceci facilite leur compréhension et la réalisation de tâche lors de l'écoute.

Recours aux techniques visuelles

Il est aussi affirmé que le document sonore, se focalise souvent sur les idées, les croyances, les théories, les problèmes ou les opinions de quelqu'un ; ce qui rend difficile d'y répondre même en langue maternelle. Il faut alors avoir recours à des moyens extralinguistiques et /ou des techniques visuelles (image, schéma, tableau, gestes, etc.) afin d'amener les apprenants à déduire le sens et comprendre les idées du locuteur.

Conclusion

Ce chapitre nous a fait part de l'importance de la compétence de la compréhension dans le processus de l'oral. Ainsi, nous avons découvert les modèles de processus de compréhension et les modes d'écoutes. Le chapitre suivant aborde la conception des activités de compréhension orale sur la base des documents conçu ou proposés par l'enseignant.

Introduction

Dans ce chapitre, nous allons voir les supports à utiliser pour favoriser la compréhension orale. D'abord, il sera abordé les notions de document et de support ainsi que les formes et les types de ces outils. Ensuite, les critères de choix des documents, leurs modes d'emploi seront mis en exergue pour une exploitation efficace. Par ailleurs, il sera question des types d'activités et de questions à poser lors de l'entraînement à l'écoute. Enfin, nous abordons la gestion du temps et l'organisation des activités pendant les séances.

Définition du terme document

Le Larousse définit le mot document comme : « n.m. une pièce écrite servant d'information, de preuve ». Étymologiquement. (1214), ce terme puise son origine du latin documentum (« modèle, exemple »), dérivé de docere (« montrer, faire voir, instruire ou enseigner »). Par ailleurs, document signifie [source](#) de renseignement ou de preuve, quel que soit le [support](#) matériel ([film](#), [photographie](#), [disquette](#), etc.)³

Néanmoins, la pédagogie attribue au terme document un sens plus large qui dépasse la définition classique du dictionnaire, dans la mesure où le document renseigne, enseigne ou transmet une information : le document perçu dans une telle perspective acquiert une valeur pédagogique liée à l'instruction, à la connaissance et au savoir-faire.⁴

Pour l'Organisation Internationale de Normalisation : « Avec l'apparition de nouveaux médias, le document est défini comme un "ensemble formé par un support et une information, généralement enregistré de façon permanente, et tel qu'il puisse être lu par l'homme et la machine. »⁵

En vue d'une exploitation pédagogique, le document désigne tout support sélectionné à des fins d'enseignement et au service de l'activité pédagogique. Un document peut être écrit, oral ou audiovisuel. Il peut être fonctionnel, culturel, authentique ou fabriqué.

Tout comme les autres compétences, celle de la compréhension orale, requiert l'utilisation de documents, dont le contenu sera analysé et discuté afin de mener à bien l'activité de la réception auditive et développer ainsi cette compétence chez les apprenants ayant un besoin constant de s'entraîner à l'écoute.

³ <https://fr.wiktionary.org/wiki/document>

⁴ <https://piaf-archives.org/>

⁵ <https://fluxdeconnaissances.com/information/page/read/221966-quest-ce-quun-document-ecrit>

Les différents types de textes oraux

La plupart des situations impliquant une activité de compréhension de la langue orale sont regroupées dans la liste suivante ⁶:

a. Message exprimé de vive voix

- Message exprimé de vive voix
- Ecoute d'une conversation entre locuteurs natifs
- Conversation à laquelle on participe
- Ecoute d'un monologue

b. Message transmis à travers un artefact

- Téléphone, vidéoconférence
- Mégaphone (gare, aéroport, etc.)
- Radio
- CD, cassette, fichier audio (son sans image)
- Télévision, VHS, cinéma, DVD (son + image)

Les formes des documents utilisés en vue de comprendre

Pour les formes du document, nous pouvons en citer trois :

Le document écrit

Il représente une pièce écrite donnant des renseignements divers ou servant de témoignage. Il en existe plusieurs types, parmi lesquels se trouvent les lettres, les discours, les romans, les poèmes, les brochures, les rapports officiels, les articles de journaux, les ouvrages imprimés.

Le document sonore

Il s'agit d'un ensemble d'informations constitué de l'enregistrement d'un signal sonore pendant une certaine durée et qui peut être reproduit en un signal audible. C'est un terme employé pour désigner : bande sonore, enregistrement audio et enregistrement sonore.⁷

Le document audiovisuel

Delcourt Th. et Fontaine J.-M., (1995) entendent par documents audiovisuels « tous les documents dont au moins une partie est constituée par la fixation d'une séquence de son ou d'une

⁶ http://blog.ac-versailles.fr/neouvsg/public/La_comprehension_M2.pdf

⁷ <https://www.thesaurus.gouv.qc.ca/>

séquence d'images, fixes ou animées, sonorisées ou non, et n'est consultable qu'à l'aide d'un appareil de lecture ».

D'après la bibliothèque nationale de France, ce terme couvre :

- des enregistrements sonores : disques, disques compacts, cassettes audio, bandes magnétiques...
- des documents d'images animées : cassettes vidéo, disques vidéo, DVD vidéo ...
- des documents électroniques sur support : disquettes, cédéroms, dévédéroms, jeux vidéo...
- des documents multi-supports associant des composants de différentes natures (imprimé, son, vidéo, électronique ...)
- des images fixes numérisées.⁸

Pour développer la compréhension orale, nous retenons en guise de supports le document sonore et le document audiovisuel. Ces supports peuvent être authentiques, didactisés et fabriqués.

Le document authentique

Holec (1990 : 67) définit le terme de « document authentique » par « *tout document non construit à des fins d'enseignement ou d'apprentissage de la langue* ». Selon lui, ces documents dits authentiques doivent reproduire « des situations réelles de compréhension ». Cyril D'Halluin (2012, p.9) quant à lui, affirme qu' « *un document serait ainsi tout outil utilisé en classe. Ce document devient authentique lorsqu'il a une réelle utilité en dehors de la classe, lorsqu'il n'a pas été créé spécifiquement pour un usage scolaire* ». Il donne des exemples de documents authentiques tels que les films, albums, articles de journaux... Lhéréte (2010 : 1) met le document authentique en contraste avec le texte littéraire « *jugé inadapté en particulier pour l'enseignement de la communication orale* » et le document fabriqué, « *jugé trop souvent réducteur et coupé d'un ancrage dans la culture autre, réputé inadapté [...]* »

Le document didactisé

C'est un document ayant subi des changements avant d'être exploité en classe. Selon Aslim-Yetis (2010 : 1) « *si une quelconque modification est apportée à [un document] telle que la suppression d'un ou de plusieurs paragraphes pour diminuer le taux d'informations ou bien l'ajout de connecteurs entre les phrases pour faciliter par exemple la déduction, il ne s'agit plus alors de document authentique mais de document didactisé* ». En effet, un document est d'abord

⁸ http://grebib.bnf.fr/html/docs_audiovisuels.html

considéré comme authentique lorsqu'aucune modification n'est apportée ; il devient didactisé dès lors que l'on modifie sa forme (ajout ou retrait d'éléments) dans le but de faciliter la compréhension chez l'apprenant. L'enseignant, en modifiant le document initial, a pour but de faciliter la compréhension pour les apprenants en fonction de leur niveau.

Le document fabriqué

Pour Robert (2002 : 14), un document pédagogique ou fabriqué est « *créé de toutes pièces pour la classe par un concepteur de méthodes ou par un enseignant, selon des critères linguistiques et pédagogiques* », à l'instar des dialogues fabriqués et conçus pour les annales des activités de compréhension orale et de communication, ou celles dédiées aux tests de langue (DALF / DELF, TCF, etc.)

Source des documents

Pour trouver un document audio, il suffit d'écouter la radio et enregistrer les programmes souhaités en recourant à des cassettes ou des cédéroms. Il s'agit à titre d'exemple de bulletins d'informations ou de météo, une publicité, une chanson, etc.

Trouver un document audio-visuel consiste à regarder la télévision qui témoigne directement de la réalité sociale et culturelle et enregistrer ces émissions en utilisant des cédéroms ou des dévédéroms. Les documents à exploiter sont par exemple : un film, une publicité, un documentaire, un clip vidéo, etc.

Avec l'avènement de l'Internet, décrit par Cord (2000 : 240) comme « *une source intarissable de documents authentiques variés, accessibles dans le monde entier...* » Cet outil offre aussi bien des documents sonores qu'écrits. Dans cette optique, Veda Aslim-Yetis (2010 : 2) nous a cité quelques exemples de site présentant ce type de document :

Pour la radio :

- France Culture, RFI, RTBF (belge), ARTE radio, etc.

Pour la télévision :

- TV 5 Monde, ARTE reportage, La Télé Libre, les journaux télévisés de France 3, la télévision de découverte francophone qui présente différentes émissions francophones et où l'on peut envoyer des vidéos, etc.

Pour les publicités, les clips vidéos :

- YouTube ou Dailymotion qui sont des sites d'hébergement de vidéos présentent toutes sortes de vidéos telles des extraits de films, des vidéos amateurs, de la musique...

Grâce aux moteurs de recherches comme Google ou Yahoo, il est encore possible de trouver sur Internet différents tracts, des affiches ou des paroles de chansons...

Les textes oralisés

Il est aussi possible de travailler avec les textes oralisés. Ce sont les textes lus par l'enseignant ou quelqu'un d'autre. D'ailleurs, faute de matériels, cette possibilité est préconisée pour travailler la compréhension orale. Dans ce cas, un certain nombre de conditions sont requises de la part du lecteur :

- s'exprimer de manière expressive ;
- avoir une bonne élocution ;
- parler fort ;
- avoir une prononciation correcte.

Pour cela, il est nécessaire que le lecteur soit aussi expressif que possible. Ainsi, il doit bien respecter le rythme, l'intonation, les pauses, la prononciation, les liaisons et les enchaînements.

Critères du choix du document

Le choix d'un document pour une exploitation pédagogique est soumis à des critères indiqués par des didacticiens dont Barrière (2003) ; Cuq et Gruca, (2003). Celui-ci doit :

- correspondre au niveau des apprenants pour ne pas se transformer en une séance d'explication du texte.
- faire preuve de richesse et pluralité des voix francophones dans des contextes d'usage quotidien ;
- véhiculer la culture de la langue cible sans pour autant choquer l'apprenant car parfois ce qui peut paraître normal pour une culture ne peut l'être pour une autre. C'est donc à l'enseignant de savoir choisir le document approprié en fonction du contenu, des images, du message véhiculé, etc. ;
- montrer la civilisation de la langue cible ;
- traiter des problèmes d'actualité ;

Les trois derniers éléments rendent compte de l'importance de découvrir les cultures relatives à la langue cible comme le fait de reconnaître les coutumes et les comportements des natifs, etc. D'autres critères sont à prendre en compte lors du choix du document. En effet, en matière de temps, de thème, de registres de langue, de besoins et d'objectifs, un support doit :

- être long si le niveau est avancé ; moins long pour un niveau intermédiaire et beaucoup plus court pour un niveau débutant. Comme l'apprentissage de la compréhension orale se fait d'une manière progressive, les apprenants sont d'abord soumis à l'écoute de séquences courtes (de quelques minutes), autour desquelles des QCM sont conçues. Avec le temps, les documents deviennent plus longs avec des exercices plus complexes.
- être varié : alterner lors du choix des poèmes, des chansons, des interviews, des dialogues, des monologues, etc. ;
- comporter divers registres de langue (familier-courant-soutenu) ;
- avoir recourt à des situations de communications variées où l'on questionne pour s'informer, où l'on donne des ordres, des conseils, où l'on argumente, ou on exprime une opinion. Ce critère s'intéresse aux actes de paroles, aux enchaînements d'actes ;
- être en rapport avec les aptitudes qu'on cherche à développer : ce qui est en relation avec l'analyse des besoins ;
- être adapté à l'âge et aux centres d'intérêts des apprenants ;
- être en liaison avec l'actualité et la vie du pays de la langue étudiée ;
- avoir une source mentionnée : origine du document, lien ;
- avoir une date : pour le placer dans son contexte ;
- avoir un auteur : si ce dernier est connu, le document sera plus facile à comprendre car le nom de l'auteur peut donner des indications sur le contenu ;

Le document étant oral, l'enseignant doit également prendre soin :

- du débit : selon les niveaux le débit sera plus rapide ou plus lent ;
- du registre de la langue : les apprenants de niveau débutants auront des difficultés à comprendre par exemple un discours oral familier ou un discours raffiné ;
- de ce que le document comporte des caractéristiques propres à l'oral comme les interjections car celles-ci sont des particularités incontournables du français spontané utilisées très souvent par les natifs. Travailler sur leur sens, en déduire leur sens serait un travail intéressant et davantage réalisable ;

- de ce que le document oral ait une transcription qui respecte les pauses.

Activités autour des documents et conception des questions

Comme il a été déjà mentionné, au début de l'apprentissage de la compréhension orale, les activités proposées doivent être abordables. L'enseignant profite de ces activités pour initier les apprenants aux stratégies et aux méthodes de réponses. A titre d'exemple, la méthode d'élimination, qui correspond à la catégorie des QCM, consiste à éliminer les réponses inexacts ou erronées.

Les exercices de compréhension sont variés puisqu'il s'agit d'un public hétérogène. Ils peuvent comporter des questions faciles dont les réponses sont suggérées clairement dans le document. Cependant la plupart du temps, la formulation des questions ne se fait pas avec les mêmes mots utilisés dans le document mais avec des équivalents (synonymes, substituts, expressions équivalentes). C'est pourquoi lors des exercices qui exigent la vigilance, les apprenants sont invités à varier les stratégies de compréhension. Ainsi, ils doivent se concentrer sur le document, se baser sur le contexte et consulter le dictionnaire numérique installé à cet effet dans leurs Smartphones.

Les questions à choix multiple (QCM)

D'autres questions dites à choix multiples paraissent faciles mais sont trompeuses car elles contiennent des pièges. Afin de réduire les éventuelles difficultés à rencontrer lors du choix des propositions, il est conseillé de :

- vérifier éléments de réponse générés par la question. Il peut s'agir de mots clés, idées principales...
- Lire les réponses pour voir si l'une d'entre elles se recoupe avec tes évocations de départ.
- Suivre notre première intuition et choisir la réponse qui semble la plus adaptée à la question.
- procéder par élimination si la réponse n'est pas évidente.
- Se méfier des réponses trop catégoriques et des généralisations.
- comparer entre les réponses qui semblent correctes, de relever les différences et de se référer à la question pour choisir celle qui semble la plus cohérente.
- Faire attention aux phrases contenant des négations.

- vérifier si deux possibilités de réponses s'opposent totalement car il y a des chances pour que la bonne réponse soit l'une des deux.
- s'assurer de la parfaite cohérence entre la question et les réponses. Une affirmation peut être vraie, mais ne pas être pertinente dans le contexte posé.⁹

Les questions fermées

Selon Cormier (1995), les questions fermées nécessitent une réponse brève et factuelle. On y répond par oui, par non ou par une information précise. Elles sont utiles pour décrire une situation ou pour sceller un engagement. Elles ont le mérite d'être rapides et efficaces lors de situations simples. Cependant, ces questions sont inefficaces pour comprendre le point de vue de l'autre ; elles favorisent la réactivité de l'interlocuteur plutôt qu'une coresponsabilité à l'égard de l'objet de la discussion.

Les questions ouvertes

D'autres questions encore sont ouvertes. Elles servent à analyser, commenter ou discuter un élément en accordant son point de vue. Pour ces questions, l'apprenant doit se limiter au sens de la question pour ne pas s'étendre à d'autres propos. Il doit exprimer pertinemment son idée dans une langue correcte et soignée. Cormier (1995) trouve qu'elles sont très utiles pour solliciter des explications, des suggestions et des opinions, les questions ouvertes permettent de comprendre le point de vue de l'interlocuteur, son cadre de référence et ses représentations.

Ces questions ouvertes contribuent à la compréhension des faits et des émotions vécues et permettent d'élargir considérablement la compréhension à la fois d'une situation et de la perspective des interlocuteurs impliqués.

Les questions « Vrai ou Faux »

Les questions « **Vrai ou Faux** » sont un type de questions auxquelles l'apprenant peut être amené à répondre lors d'une épreuve de compréhension. Ces questions sont généralement composées d'une affirmation suivie des mots « Vrai/Faux » ou des lettres « V/F ». Pour répondre à ces questions, il faut se rappeler que pour que la réponse soit « Vrai », *chaque partie* de l'affirmation doit être vraie. Si une partie de l'affirmation n'est pas vraie, la réponse est « Faux ».

⁹ <https://studentacademy.be/comment-reussir-un-qcm/>

Activités de complétion :

Elles consistent à compléter des tableaux ou des textes lacunaires à l'aide d'informations dégagées du document. Ces informations sont précises. Au même titre que les exercices d'appariement et de mise en ordre, le travail sur les exercices de complétion s'apparente à l'approche ludique. Chose qui rend la tâche plus motivante et agréable.

La gestion du temps lors de la séance de l'écoute

Gérer son temps est l'une des tâches cruciales lors de la réalisation des activités pédagogiques en général, et de celles de l'écoute en particulier. Dans ce sens, Meirieu souligne : « le temps est mécanique : toutes les minutes se valent et il suffit de les organiser correctement pour qu'elles soient bien utilisées... ».¹⁰ De son côté, Perrenoud (2000 : 288) affirme que l'une des contraintes les plus importantes et sans aucun doute le temps.

Afin d'établir le rapport entre la notion du temps et la gestion de l'activité en classe, il (73 : 1997) avise : « L'enseignant doit faire preuve de souplesse et d'adaptabilité. Le métier consiste à faire des planifications dont il lui faut immédiatement faire le deuil, sachant qu'il faudra s'adapter à la réalité de classe. Il s'agit donc d'intégrer l'organisation, la planification, les objectifs, les priorités de manière à prendre tout son sens aux yeux de personnes concernées ».

D'après ce qui a été avancé, l'enseignant est en mesure de bien répartir le temps de son activité pour pouvoir réaliser ses objectifs d'écoute. En effet, il doit opter pour un support de durée moyenne (entre sept et douze minutes) sachant que l'écoute va être répétée à plusieurs reprises, avec un intervalle de cinq minutes entre les écoutes. Ce choix permet de céder du temps aux activités de compréhension, d'analyse, de formulation de réponses, de correction des propositions et de discussion.

Avec cette répartition, et étant donné que la séance de travail dispose d'une durée d'une heure et demi, à savoir 90 minutes, 45 minutes vont être consacrées à l'activité de l'écoute répétée du document et les 45 minutes restantes aux autres activités, dont la discussion qui est moment crucial pour renforcer les connaissances des étudiants dans le thème en question.

Une bonne gestion de temps ne permet pas seulement aux étudiants de bien écouter les documents pour réaliser les activités de compréhension, mais leur permet également de bien

¹⁰ [Document sans nom \(meirieu.com\)](http://meirieu.com)

s'organiser lors de la prise de parole pendant la séance d'expression orale. Ainsi, les étudiants sont en mesure de respecter le temps imparti durant l'exposé ou le débat, deux activités principales de production orale. Cette conduite donne l'opportunité à tous d'y participer activement et de respecter le tour de parole.

Conclusion

Nous avons vu au cours de chapitre les supports exploités en vue de mener les activités d'écoute en classe. Variant entre fabriqués et authentiques, audio et audiovisuels, de durée variable selon les niveaux des étudiants, leurs besoins et les objectifs de la séance, ces documents attestent d'une richesse et d'un apport colossal à l'activité de compréhension mais aussi en matière lexicale, culturelle, et sociale.

Le chapitre suivant abordera l'activité de l'expression et de la production orale, les techniques et les stratégies de communication orale.

Introduction

Dans ce chapitre, nous allons cerner la notion de l'oral d'une manière générale, avec les traits de l'expression en particulier. Ensuite, nous présenterons les formes de l'oral, types d'activité de communication. Nous passons enfin aux notions d'interaction et de communication et leur rôle quant à l'autonomie langagière des apprenants des langues.

Définition de l'expression orale :

Selon Cadre Commun de Référence, l'expression orale est une compétence que les apprenants doivent progressivement acquérir, qui consiste à s'exprimer dans les situations les plus diverses en langue française. Elle représente un rapport interactif entre des interlocuteurs, faisant appel à la capacité de comprendre l'autre. L'objectif se résume en la production d'énoncé dans toute situation communicative.

Les caractéristiques de l'expression orale

- **Des idées** : les informations ; les opinions, les sentiments les arguments à exprimer.
- **De la structuration** : c'est la manière dont les idées sont exposées et organisées.
- **Du langage** : l'objectif essentiel est de se faire comprendre et de s'exprimer¹¹

Définitions de l'oral

Le petit Larousse illustré (2006) suggère que : « Oral » vient des termes latins « orales / oralis » désignant la bouche. Dans son sens actuel, le terme oral garde un aspect de son sens traditionnel ; en renvoyant toujours à la bouche : « oral » veut dire : « de la bouche » : qui concerne la bouche « fait transmis par la voix ». Le dictionnaire Hachette encyclopédique (2007), l'oral est « transmis ou exprimé par la bouche, la voix qui a rapport à la bouche ». Ces définitions qui se rejoignent, contribuent à l'oral deux traits majeurs, à savoir :

- Le caractère organique car il renvoie à l'appareil phonatoire.
- Le caractère sonore qui résulte du premier.

Caractère essentiel de l'oral

L'oral se manifeste par les interjections, des abréviations, le changement de l'intonation et à la modification du timbre de la voix. La gestuelle et la mimique renforcent le caractère émotif du

¹¹ Cours d'initiation à la didactique du Français Langue Etrangère en contexte syrien, sur http://www.lb.refer.org/fle/cours/cours1_CO/exp_or/cours1_eo04.htm

langage parlé, et accentue ce qui est dit au cours de l'échange verbal. Il en découle que les participants d'un échange à l'oral s'influencent mutuellement.

Spécificité de l'oral par rapport à l'écrit :

L'oral et l'écrit sont deux entités complémentaires, paradoxalement leurs caractéristiques les différencient totalement. L'oral a un caractère éphémère. Devant un texte écrit, on a la possibilité de relire ou de modifier. A l'oral, lorsqu'on est en situation de communication, on peut demander à l'interlocuteur de répéter, toutefois il ne pourra pas le faire tout le temps. Pour parler du système de l'oral, il faut tenir compte de plusieurs facteurs qui émanent tant du discours émis que de la situation de communication dans laquelle il est produit.

L'expression marque la différence entre l'oral et l'écrit. En effet, à l'écrit, l'expression est plus lente, même si on ne s'arrête pas, on a le temps de réfléchir pour composer un ensemble de phrases. Tandis qu'à l'oral, quelles que soient les conditions, il faut aller de l'avant, finir la phrase commencée, enchaîner un énoncé à un autre tout en étant cohérent.

A partir de ce qui a été dit, nous pouvons dire que l'oral met en jeu des facteurs différents de ceux de l'écrit tels que les rôles, les positions sociales adoptées au cours de l'interaction.

Les éléments de l'oral :

L'oral se compose de trois éléments essentiels, nous pouvons ainsi citer :

L'expression (dire) : l'activité langagière joue un rôle déterminant dans la communication, faisant appel à la compréhension orale.

La Compréhension (écouter) : elle vise à installer chez l'apprenant des stratégies d'écoute et de compréhension d'énoncé oral. La compréhension orale passe par quatre étapes essentielles qui sont : la discrimination, la segmentation, l'interprétation et la synthèse.

L'interaction (communication) : Vion (2008 : 17) envisage l'interaction comme toute action conjointe, conflictuelle et/ou coopérative mettant en présence deux ou plus de deux locuteurs.

Fonctions de l'oral

Pour les fonctions de l'oral, nous pouvons en citer cinq. Il s'agit de :

1- L'oral moyen d'expression : à travers l'oral, l'apprenant peut s'exprimer en tant qu'un individu à part entière. Ainsi, il doit avoir des moments d'expression libre, qui sont programmés

par l'enseignant dans le but de développer sa personnalité en tant qu'individu. Considéré comme un instrument au service de la communication dans des situations concrètes, l'oral permet à l'élève de réfléchir, remettre en question, partager ses convictions, négocier, extérioriser, reformuler avec ses propres mots ce qu'il a compris théoriquement, comment il en est arrivé à résoudre un problème, etc.

2- L'oral moyen d'enseignement : mis au service des apprentissages dans toutes les disciplines, l'oral permet à l'enseignant de transmettre son savoir et de gérer les échanges verbaux qui régissent le cours.

3- L'oral objet d'enseignement : en considérant l'oral comme un objet enseignable, c'est chercher à réaliser des apprentissages au niveau du discours et au travail langagier. Dès lors, la verbalisation et l'interaction deviennent les principales attractions de cet enseignement. L'oral comme objet d'enseignement porte sur des stratégies d'enseignement et des moyens didactiques qui servent à marquer la différence entre l'oral et l'écrit et à présenter clairement certains aspects de l'oral, afin qu'il constitue un objet d'apprentissage organisé.¹²

4- L'oral moyen d'apprentissage : en considérant l'oral comme un outil d'apprentissage, l'apprenant se voit conférer le pouvoir de s'exprimer et développer sa pensée et ainsi reconstruire sa conception et sa compréhension du monde qu'il entoure. Il convient de faire participer les apprenants à effectuer des activités orales qui sollicitent la pensée complexe afin d'enrichir leurs savoirs et développer leurs compétences discursives et communicatives.

5- L'oral objet d'apprentissage : vise à développer des compétences communicationnelles, linguistiques et locutoires en utilisant certaines pratiques sociales, citons : l'interview et le débat, menés groupes. De ce fait, l'oral se place au centre de l'activité d'apprentissage. Il peut s'agir d'offrir des rétroactions (conseils, observations) à un apprenant sur sa façon de formuler un propos à l'oral, afin d'améliorer la compétence à communiquer oralement.

L'oral au sein de l'institution scolaire et académique

En classe, l'oral sert de moyen pour réaliser l'interaction et les échanges entre l'enseignant et ses apprenants. Ainsi, il permet à ces derniers, par le biais de la participation, d'avancer leurs idées, manifester leurs points de vue sur un sujet donné, tout en s'expliquant soit par des questions-

¹² Projet pancanadien de français langue première, État des lieux en communication orale, (2008), édition Chenelière Education, Conseil des ministres de l'Éducation, Canada, p.152.

réponses ou lors des débats animés par l'enseignant. Néanmoins, l'écoute de l'apprenant reste une activité essentielle dans le processus de l'acquisition de l'oral.

A cet égard, J.-P. Halté (2002 : 16) décrit ce que l'oral en classe doit être :

« L'oral n'est pas uniquement le temps de parole des élèves : c'est aussi l'écoute, les attitudes du corps et la gestuelle, c'est la gestion complexe de relations interindividuelles (...) l'oral c'est en effet l'écoute tout autant que l'expression, le silence tout autant la parole, le jeu des regards autant que celui des mots, c'est aussi la gestion des échanges et de la prise de parole ». L'auteur note que l'oral est l'effet de la combinaison des éléments opposés suivants :

- **Le silence et la parole** : savoir contrôler sa parole et ses pauses.
- **L'écoute et l'expression** : être attentif, s'exprimer en incluant la posture du corps.
- **La disposition** des regards et des mots
- **La gestion de la communication** en contrôlant le temps réparti.

En classe, la réalisation de l'oral exige généralement de l'effort et du temps de la part de l'apprenant. Comme l'oral représente la norme, l'apprenant doit tenir compte des aspects techniques et linguistiques de la langue pour se faire comprendre.

Les traits de l'oral

Comme pour les autres compétences de langue, l'oral objet vital dans les relations humaines, se caractérise par des traits de forme, de mode et d'usage.

En abordant la forme, l'oral se manifeste par a) la production vocale, b) la réception auditive. En ce qui est de l'usage et mode, il s'agit du : a) respect ou non de la norme linguistique a) choix des thèmes selon les situations de communication.

Sous cet angle, l'oral pour Cuq (2003 : 182) renvoie à : « l'immédiateté, à l'irréversibilité du processus, à la possibilité de réglages et d'ajustements, à la présence de référents situationnels communs et à la possibilité de recours à des précédés non verbaux qui caractérisent la communication orale ». L'auteur trouve que l'oral se caractérise par les aspects suivants :

- Immédiat : direct et instantané.
- Irréversible : définitif, irrévocable.
- Éphémère : de courte durée, volatile.
- Présence de référents situationnels
- Possibilité d'une éventuelle adaptation à la situation des interlocuteurs.

Formes d'oral

Les trois formes de la réalisation des interactions verbales sont à la fois : l'oral spontané, oral sculptural et écrit oralisé. Chaque production a ses propres traits.

- a. **L'oral spontané** : dit aussi improvisé, c'est le mode naturel de production de l'oral, et qui se développe dans les interactions du contexte privée. Il se distingue par des traits spécifiques différemment de l'écrit. Selon Lafontaine (2001 : 177), les pratiques de l'oral spontané concernent des « discussions informelles sur un événement ou sur un sujet donné, interactions entre maître et élève, questions des élèves, débats non préparés, etc. ».
- b. **L'oral sculptural** : cette forme dite oral formel, institutionnel ou oral scriptural, se situe entre l'oral spontané et l'écrit oralisé. Ce mode de réalisation relève d'une production langagière considérablement avantagée par l'école, dans la pratique de l'exposé par exemple. Lors d'une prise de parole en public, en réunions, en débats, la plupart des pratiques institutionnelles de l'interaction orale, optent pour cette forme d'oral. Les traits lexicaux et syntaxiques de ce mode d'oral sont plus ou moins copiés sur ceux de formes écrites parce que le locuteur se concentre sur le lexique qu'il emploie et qu'il tient à produire des « énoncés » parallèles de ceux de l'écrit. Il peut donc être considéré comme un parler « contrôlé », que l'on élabore dans un registre étudié ou académique, et dont l'institution scolaire privilégie généralement la mise en pratique.
- c. **L'écrit oralisé** : il s'agit là de la mise en voix d'un texte écrit, lu ou reproduit après mémorisation. Ce mode de réalisation orale se manifeste dans les activités de lecture et de récitation. Ainsi, les compétences qui se rapportent à la maîtrise de la voix seront au cœur des pratiques à réaliser.

Expression / production orale

L'expression orale a toujours été considérée comme une compétence distinguée en langue étrangère, mais elle reste cependant rigoureuse et difficile à acquérir. Cette habileté tire sa force de tout ce qui est favorable à l'accomplissement et à la réussite d'une telle conduite langagière, comme la fluidité des propos, la capacité de tenir un échange aisément, dans n'importe quelle situation, et sans avoir recours à des formulations élaborées.

L'expression orale

Une expression orale se caractérise par un discours naturel, interactif, spontané et improvisé ; qui peut s'exercer individuellement, impliquant le locuteur d'une courbe intonative naturelle et

expressive où l'utilisation de la langue de communication est privilégiée. On parle donc d'un oral authentique, donnant priorité au sens transmis. Christine Tagliante (2006 : 82) nous expose les constituants de l'oral comme suit :

« Le fond est caractérisé par les idées, les informations que l'on donne, l'argumentation que l'on choisit, les opinions et les sentiments exprimés, les illustrations orales, les exemples qui accompagnent les idées ou les informations, la structuration des idées et le langage, la correction linguistique, l'articulation, l'intonation... La forme, c'est l'attitude générale, les gestes les sourires ; la voix, son volume, son débit ; les regards, les pauses significatives les silences voulus »

S'exprimer oralement est donc l'habileté qui tient compte des éléments suivants :

Primo, **le fond** qui signifie avoir un objectif explicite de ce que l'on va dire. Ensuite, qu'on est en mesure de formuler nos idées et nos sentiments, en employant l'argumentation qui correspond, au moment propice, afin de traduire réellement ce que nous désirons dire, sans pour autant, s'embarrasser de produire des propos corrects, qui ne reflètent pas nos idées. S'adapter parfaitement à la situation et au destinataire du message, tout en organisant nos idées, pour une structure logique réussie, et une illustration manifeste et concrète.

Secundo, **la forme** apparaît à travers le comportement et les gestes. En étant décontracté, nos attitudes deviennent naturelles au moment de l'expression orale. Et inversement, nous avons tendance à adapter le ton de notre voix à la distance qui nous sépare de l'interlocuteur, à qui nous devons prendre soin de nos propos.

Le regard et le silence sont deux éléments intrinsèques d'une bonne expression orale : le regard nous permet de maintenir le contact avec l'interlocuteur et de vérifier si on a été compris, de même le silence et les pauses doivent être en cohérence avec l'avancement des idées exprimées.

La production orale

La production, selon Robert (2002 : 130), est définie comme suit : « En didactique des langues, la production désigne : soit le processus de confection d'un message oral (production orale) ou écrit (production écrite) par l'utilisation des signes sonores ou graphiques d'une langue ; soit le résultat de ce processus constitué par les énoncés et le discours.

Une telle opération est donc d'abord fonction de la connaissance du code oral et écrit d'une langue par son utilisateur : celui-ci est capable de produire des énoncés et des discours d'autant plus riches et variés qu'il a une connaissance plus approfondie de la langue ».

Le terme production peut couvrir deux aspects : soit, il est le mécanisme de création d'un message oral ou écrit, selon le médium. Soit, le produit de ce mécanisme, qui se concrétise en un ensemble de mots, de phrases, nécessitant la conscience, par l'usager, de l'existence d'un système composé de l'ensemble des codes oraux et écrits d'une langue, ainsi que la possibilité de formuler des énoncés riches et variés, que sa connaissance lui permet de la faire.

Dans ce contexte, Cuq et Cruca (2012 : 183) avancent :

« La didactique de l'oral propose des activités de production libre à partir d'une consigne de départ et qui sollicitent les opinions de l'apprenant, son engagement personnel et sa créativité afin de développer des véritables conduites langagières : décrire, raconter, justifier, convaincre, argumenter, exposer, etc. qui couvrent toute une gamme de situations discursives, plus ou moins complexes et dont la mise en œuvre instaure une progression »

Produire se rapporte à la qualité technique des énoncés, à la préparation, au respect des règles, et à la rigueur situationnelle. La production orale se caractérise par un discours mémorisé, stéréotypé, donnant la priorité au descriptif « il » et au métalangage. Elle peut également prendre la forme d'écrit oralisé d'une courbe intonative forcée et artificielle, où la priorité est accordée à la norme de la langue.

Savoirs et compétences en accord avec l'oral

Dans le cadre de la didactique du français, l'oral est souvent méjugé. Les recherches l'ayant pris pour objet ont été récemment élaborées, ce qui justifie la difficulté relative éprouvée par les enseignants pour l'enseigner et l'évaluer. L'oral est souvent abordé en référence à l'écrit ; c'est dans cette rivalité écrit-oral que ce dernier soit considérablement dévalorisé.

Les objets de l'enseignement-apprentissage de la production orale peuvent être classés sur trois plans : techniques, pragmatiques et linguistiques. Ainsi, l'un des traits fondamentaux d'une prestation orale, c'est le fait qu'elle engage l'ensemble du sujet-parlant. La posture, la voix, l'espace, les aspects sociaux et culturels sont aussi signifiants que les paroles.

- **L'aspect technique de la production orale**

Il s'agit du trait para-verbal d'une interaction orale. A ce titre, la voix est un outil dont on doit apprendre à se servir sur le plan du timbre, de l'intensité, de l'articulation, de l'intonation, du débit et du rythme. Les interactions qui conviennent le mieux à ces pratiques sont celles qui font partie de l'écrit oralisé comme la lecture et la récitation.

- **L'aspect pragmatique de la production orale**

Il est question des traits non verbaux de l'interaction orale comme la tenue, l'apparence et les attitudes. Ces éléments forment des indices de contextualisation importants (l'âge, le sexe, l'affiliation ethnique et socioculturelle). Ainsi, les regards, les gestes et les mimiques sont des moyens privilégiés pour l'expression des émotions et reflètent souvent l'état de la relation entre les interlocuteurs.

- **L'aspect linguistique de la production orale**

Ces aspects font référence aux compétences linguistico-discursives des intervenants ; autrement dit, les compétences et les connaissances qui doivent être réalisées dans toute production langagière. Pour pouvoir communiquer efficacement, il faut d'abord s'entraîner à écouter. Pour cela, nous avons recherché les différents modes qui sous-tendent l'écoute et les stratégies liées à cette faculté, essentielle à l'acte de communication.

Les composantes de l'expression orale

La composante linguistique : elle comprend plusieurs contenus tel que :

- **Le contenu morphosyntaxe** : c'est la capacité d'utiliser la grammaire de la langue (la morphologie et la syntaxe) comme l'organisation des mots en phrases.
- **Les contenus lexicaux** : c'est la capacité d'utilisation lexicale et grammaticale d'une langue, par exemple : des articles, des locutions figées et des mots isolés.
- **Le contenu phonique et phonologique** : il s'agit de l'aptitude à percevoir et à produire des phonèmes tel que :
 - La prononciation : manière propre à quelqu'un d'articuler, de rendre les sons du langage.
 - Le débit : la quantité de syllabes prononcées dans un laps de temps donné.
 - Le ton : manière de parler significative d'un état d'esprit, ou adapté à une situation.

La composante sociolinguistique : c'est le respect des règles qui régissent la parole pendant la communication : le statut, l'âge, le sexe, le rang social. Qui parle ? A qui ? Où ? Comment ? Pourquoi ? L'usage des formes de politesses et la variation des registres selon le contexte, c'est une reconnaissance culturelle.

La composante référentielle : elle renvoie à la culture générale, tel que : les institutions, les lieux, les faits, les personnes. Ces savoirs de la société, de la communauté et de la culture est un savoir socioculturel.

La composante pragmatique : elle comprend la connaissance l'organisation des phrases, à savoir la capacité de structurer le texte selon les conventions organisationnelles : comment argumenter, décrire, gérer et structurer les discours. Ce sont les types du discours dont le locuteur doit prendre en compte.

La composante stratégique : ce sont des stratégies qu'un locuteur utilise afin de rendre son discours efficace.

- **Stratégie interactive :** le locuteur fait recours à ces stratégies afin de communiquer et de transmettre son message à un auditeur autrement ou indirectement.

Paraphrase : l'utilisation des expressions d'approximation ; en qualifient les enfants de (filles et garçons), l'invention des mots nouveaux (râpeuse/râpe), hyper générique tel que truc, machin...etc.

Emprunt : l'adaptation d'un mot de la langue maternelle à la langue étrangère ex : couper la route ; pour traverser la route.

Evitement : le locuteur quand il évite de parler de quoi que ce soit, il fait passer la parole, soit il change de sujet ou même il garde le silence.

- **Stratégie psycholinguistique :** l'apprenant essaye de résoudre ses difficultés lui-même sans demander à son interlocuteur ; et cela à travers des stratégies pour accomplir un objectif communicatif.

Des variables temporelles : le locuteur ralentit son débit en ralentissant sa vitesse d'articulation, en introduisant des pauses d'hésitation, vocalisées (euh, hm) ou silencieuses, en rallongeant ses syllabes, en répétant certains phonèmes ou mots pour se donner le temps de : choisir le prochain élément lexical.

Des autocorrections : la composante stratégique ne vise pas seulement à pallier les lacunes par le moyen des stratégies de communication, elle cherche également à donner le plus possible d'efficacité au discours du locuteur avec des moyens et des techniques d'expression non moins importants que les moyens linguistiques ou prosodiques : « la communication non verbale ». En effet, la prise de parole est indissociable du corps. Schneuwly, (2005)

Ces moyens non linguistiques de la communication orale comprennent :

- **Les moyens para verbaux** : Ce sont les moyens qui accompagnent les moyens proprement linguistiques et qui sont transmis par le canal auditif.
 - **Les onomatopées** : on considère ces sons (ou syllabes) comme paralinguistiques car, s'ils véhiculent un sens codé, ils n'entrent pas dans le système phonologique de la langue. Par exemple : « Chut ! » pour demander le silence, « Bof » pour marquer l'indifférence, « Aïe » pour marquer la douleur...
 - **Les traits prosodiques** : ces traits sont paralinguistiques quand ils véhiculent un sens consensuellement admis traduisant un état d'esprit. Il s'agit de la qualité de la voix (étouffée, perçante...), du ton (grognon, plaintif...), du volume ou de l'intensité (chuchoter, murmurer...), de la durée ou de l'insistance (Très bien !)
 - **Des pauses**, des silences, la respiration, des rires, des soupirs...
- **Les moyens non verbaux** : Ces moyens accompagnent les activités langagières et sont transmis par le canal visuel.
 - **Les moyens kinésiques** : gestes de la main (le poing levé en signe de protestation), regard (un clin d'œil complice ou un regard sceptique), la posture (le corps baissé pour le désespoir ou projeté en avant pour marquer l'intérêt), le contact corporel (poignée de main) et mimiques (les expressions du visage)
 - **La proxémique** : selon la culture, le milieu ou les relations hiérarchiques, les distances varient, les zones se rétrécissent ou s'étendent.
 - **Les signes statiques** (aspect extérieur) : habits, coiffure, lunettes, propreté...

L'interaction

Les particularités de l'oral le rendent un élément crucial dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Après avoir exposé les concepts clés autour de l'oral et toutes ses caractéristiques, nous allons à présent aborder l'interaction.

L'approche interactionnelle :

L'interactionnisme s'est développé aux Etats-Unis, il s'est vu conférer une place imminente au cours des années 1920-1930 à l'université de Chicago, plus précisément au département de sociologie sous une autre appellation : « l'interactionnisme symbolique ». Cette approche vise à analyser des situations de communication orale de la vie quotidienne comme le discours émis par deux ou plusieurs interlocuteurs dans des situations de communication concrète. Pour cette approche l'interaction doit avoir lieu en présence de deux participants au minimum, ces derniers doivent être engagés dans l'échange et présenter les signes de leur engagement.

Définition de l'interaction :

Plusieurs définitions sont suggérées par les linguistes du mot interaction, nous tâcherons d'en donner quelques-unes :

Pour Traverso (1999 : 05) : « l'interaction correspond à ce qui se passe lorsque plusieurs personnes se trouvent réunies » autrement dit, parler d'interaction verbale dès que plusieurs personnes se trouvent en contact.

Kerbrat-Orrecchioni (1990 : 17) affirme que : « tout au long du déroulement d'un échange communicatif quelconque, les différents participants, que l'on dira donc des ''interactants'', exercent les uns sur les autres un réseau d'influences mutuelles-parler c'est échanger, et c'est changer en échangeant » autrement dit, on parle d'interaction dès que deux ou plusieurs personnes rentrent en communication dans un contexte déterminé qui engage l'espace et le temps, ces interactants exercent un réseau d'influence mutuelle.

De son côté, Goffman (1973 : 23) avance : « par interaction, on entend à peu près l'influence réciproque que les partenaires en présence exercent sur leurs actions respectives lorsqu'ils sont en présence physique immédiate les uns sur les autres ; par une interaction, on entend l'ensemble de l'interaction qui se produit en une occasion quelconque quand les membres d'un ensemble donné se trouvent en présence continue les uns sur les autres ; le terme une rencontre pouvant aussi convenir ». L'interaction pour lui, c'est mettre en présence physique plusieurs participants exerçant des influences les uns sur les autres lors d'un échange communicatif. C'est aussi le lieu où l'ensemble des actions a lieu.

Nous pouvons dire d'après ces propos, que l'interaction est l'action conjointe des interactants qui se réunissent dans un cadre spatio-temporel ayant un but donné véhiculé par les actes de langage et exerçant un réseau d'influence mutuelle au cours de l'interaction.

Le cadre de l'interaction :

Les participants : pour qu'une interaction se produise il doit y avoir au minimum deux personnes, montrant des signes de leur engagement.

Le temps : l'interaction se déroule dans un temps donné. Il faut disposer d'un minimum de temps pour échanger. Certaines situations favorisent cette disponibilité, d'autre l'inhibe.

Le lieu : l'interaction se déroule dans un lieu donné à une distance plus ou moins marquée.

L'objectif : tout échange verbal, toute conversation engage un objectif à atteindre de la part des participants.

Distinction entre interaction et conversation :

Perçue comme un type particulier d'interaction verbale totalement différente des autres types, la conversation désigne toutes les communications produites dans des situations informelles de la vie quotidienne. V. Traverso (1999 : 05) définit la conversation comme étant : « la forme de « l'interaction » la moins contraintes de la plus souple, celle où règne la plus grande liberté au niveau des thèmes, des rôles et d'organisations des échanges »

La conversation peut être donc définie comme les échanges informels produits par des interactants pour le plaisir d'échanger des idées, établir et renforcer les liens sociaux, tels que les conversations téléphoniques, les échanges entre camarades, entre voisins, etc. tandis que le terme « interaction » renvoie à toutes les autres formes d'échanges verbaux dans leurs différentes natures et formes. Celles-ci sont variables selon la situation de communication et les présupposés socioculturels : les interviews, les débats les entretiens...

Types d'interaction :

L'interaction se compose du verbal et du non-verbal :

L'interaction verbale : elle a sa propre organisation interne et ses propres modalités de fonctionnement. L'interaction se concrétise sous plusieurs formes qui sont : dialogue, débats, entretien ou interview.

L'interaction non-verbale : celle-ci recouvre tout le langage corporel ; ce qui correspond à l'expression du visage et aux postures du corps que l'on adopte lors de l'échange communicatif. Le langage non verbal et le langage para-verbal ne sont pas toujours adaptés avec le langage verbal. On peut signifier implicitement, ou dans le ton utilisé, par exemple, le contraire de ce que l'on dit à haute voix¹³

L'interaction verbale en classe de FLE

Dans une classe de langue, l'interaction peut avoir lieu entre l'enseignant et l'apprenant ainsi qu'entre les apprenants eux-mêmes. Il convient à l'enseignant de maîtriser la langue enseignée, que ce soit sur le plan de la prononciation ou de la finesse d'emploi syntaxique et lexical. Dans

¹³ <https://www.univ-montp3.fr/infocom/wp-content/REC-La-communication-non-verbale2.pdf>

l'approche interactionnelle, l'enseignant occupe une place centrale, en étant responsable de sa classe, il gère les échanges afin d'améliorer l'expression orale chez ses étudiants. L'interaction selon Goffman (2003) est : « un ensemble d'influences exercées mutuellement dans des situations de face-à-face, comme la conversation, le dialogue, etc. ».

Pour Kerbarat-Orecchioni (1990), l'interaction verbale se résume comme suit : « Tout au long du déroulement d'un échange communicatif quelconque, les différents participants, que l'on dira donc des interactants, exercent les uns sur les autres un réseau d'influences mutuelles. Parler, c'est échanger, et c'est échanger en échangeant. On considère donc que tout processus communicatif implique une détermination réciproque et continue des comportements des partenaires en présence, et que l'analyse vise à cerner la manière dont les agents sociaux agissent les uns sur les autres à travers l'utilisation qu'ils font de la langue ».

Selon la première citation, l'interaction verbale est un échange en parlant. Elle se fait par l'utilisation de la parole donc c'est agir par le langage qui a pour but d'influer sur l'autre et pas seulement d'exprimer un contenu. Quant à la seconde citation, lors des échanges verbaux, il est difficile de viser l'émetteur du récepteur et cela par la notion de réciprocité. Cette interaction se déroule dans un cadre social exigeant la coprésence des partenaires.

L'interaction en classe comme modèle de communication didactique

La communication didactique a une finalité d'amélioration des compétences des apprenants afin de le rendre plus savant. Cicurel (2011) admet que : « La communication didactique n'est pas liée uniquement au contexte éducatif. Des activités guidées dans un lieu touristique, peut comporter des finalités didactiques également. En effet l'interaction sociale peut être lieu de communication didactique, comme lors d'une conversation ordinaire quand un individu présente la capacité d'un locuteur savant, ou encore dans une communication exolingue quand l'un des interactants détient de plus grand savoir langagier, en tant que locuteur natif qui guide l'autre interactant. ». Ce concept de didacticité est traité de trois manières :

- **Selon la situation** : c'est d'y avoir un lien qui sera réservé à l'apprentissage tel qu'une école, université ; dont les participants à l'interaction seront les apprenants et le maître. La finalité de cette interaction sera connue par les participants.
- **Selon les marques linguistiques** : pour montrer la transmission du savoir lors d'une activité. « Tourner vers l'amélioration de la compétence langagière se traduisant pour l'apprenant par des reprises, des reformulations, des hésitations » Cicurel (2011)

- **Selon la visée pragmatique :** c'est une visée explicite qui se dégage à partir des échanges, visant à faire savoir convaincre par un locuteur savant. Selon Cicurel (2011), la situation d'enseignement-apprentissage permet la construction d'une logique interactionnelle en classe autour :
 - D'un thème suggéré par l'enseignant qui sera construit et enrichi par les apprenants.
 - D'un format et des règles, le discours doit être soumis à des directives.
 - Le respect des activités didactiques choisies et appliqués en classe.

Le dispositif de l'interaction dans le cadre pédagogique

- **Un cadre spatio-temporel :** les cours sont limités par une durée dans un cadre déterminé par l'institution. Ces rencontres permettent aux interactants de créer des liens et d'établir une histoire conversationnelle entre eux.
- **Un but fixé à l'avance :** afin d'atteindre les objectifs d'acquisition, l'enseignement se doit par un contrat didactique.
- **Un contenu/objet de discours :** l'apprentissage se réalise par des activités qui mettent en place des objets thématiques.
- **Un canal :** les formes de communication se relient à une forme dialoguée avec un recours aux ressources écrites ; un document à lire, la prise de note et l'écriture sur le tableau.

Le rôle et place des participants à l'interaction

- **Rôle interactionnel de l'enseignant**

Vu que l'enseignant est le seul en classe sa place est identifiable en tant que participant à l'interaction et se trouve détaché des autres participants. Cicurel (2011) trouve que la place de l'enseignant en classe : « est considérée comme « haute » dans la mesure où il est responsable de la manière de diriger les échanges, d'organiser les tours de parole, d'annoncer le thème et les activités didactiques à accomplir, la manière dont doit s'accomplir le travail de classe et d'évaluer le travail accompli. »

Le rôle de l'enseignant consiste à empêcher la déviation des interactions vers une autre finalité. Lorsque l'interaction devient libre ; il intervient afin de la maintenir et d'orienter les apprenants vers l'objectif tracé. L'enseignant dirige l'interaction, distribue la parole, évalue et juge les productions des apprenants par rapport à l'expérience d'enseignement.

- **Le rôle interactionnel de l'apprenant :**

Les apprentis en classe en tous un même rôle dans l'interaction et lors de l'interrogation de l'enseignant, ils sont tous concernés pour répondre. Les caractéristiques de l'apprenant lors de l'interaction selon Cicurel (2011) :

- L'obéissance à un contrat de parole mis par l'enseignant lors de la prise de parole.
- Compatibilité de la production langagière aux normes communicatives.
- Le respect du temps de parole accordé pour que les autres participent.

La communication :

Pour une communication efficace, l'émetteur se doit d'ajuster son message en utilisant un langage approprié à son destinataire, en utilisant un timbre de voix adéquat à la distance, avec une gestuelle correctement adaptée.

La communication peut ainsi être définie comme étant une forme de l'interaction car elle est assurée essentiellement par la langue. Pour Baylon et Mignot (1999), la communication : « c'est établir une relation particulière avec autrui dans différents buts, avec différentes motivations ». Autrement dit, pour la transmission d'un message, l'émetteur entre en relation avec les interlocuteurs pour atteindre un objectif visé ou réaliser une intention voulue. La communication peut être directe, dès lors les interlocuteurs sont face à face, elle peut être aussi indirecte et là, les interlocuteurs se trouvent à une distance les uns des autres.

La compétence de communication :

La production orale est désignée à partir de l'approche communicative par le mot compétence de communication. En ce qui suit quelques définitions de la compétence de communication :

D. Hymes pense que la compétence de communication est : « la connaissance des règles psychologiques, culturelles et sociales qui commandent l'utilisation de la parole dans un cadre social »¹⁴ Par ailleurs, la définition empruntée à D. Coste affirme que la compétence de communication comporte quatre composantes principales :

- **Une composante de maîtrise linguistique** : savoirs et savoir-faire relatifs aux constituants et aux fonctionnements de la langue étrangère.
- **Une composante de maîtrise textuelle** : savoirs et savoir-faire relatifs aux discours et aux messages en tant que séquences organisées d'énoncées.

¹⁴ <https://www.verbotonale-phonetique.com/actes-de-langage-enseignement-fle>

- **Une composante de maîtrise référentielle** : savoirs et savoir-faire touchant aux routines, stratégies, régulation des échanges interpersonnels en fonction des positions, des rôles, des intentions de ceux qui y prennent part.
- **Une composante de maîtrise situationnelle** ; savoirs et savoir-faire relatifs aux différents autres facteurs qui peuvent affecter dans une communauté et dans des circonstances données les choix opérés par les usagers de la langue.

S. Moirand ajoute deux autres composantes à savoir :

- **La composante discursive** : la connaissance des différents types de discours ainsi que la capacité de s'adapter à la situation de communication dans laquelle on se trouve.
- **La composante socioculturelle** : la connaissance des règles et des normes sociales de communication.

D'après ces définitions, nous déduisons que l'acquisition des conduites langagières orales est un processus complexe qui s'inscrit dans la durée. Ainsi l'acquisition d'une langue étrangère ne se limite pas à la connaissance linguistique, mais elle englobe aussi les autres composantes de la compétence de communication (référentielle, socioculturelle, etc.). Négliger ces facteurs peut freiner l'apprentissage de la langue étrangère chez les apprenants. De ce fait, il est nécessaire de tenir compte de tous ces éléments fondamentaux pour l'intercompréhension

Types de communication en classe de FLE

La classe pour Cuq et Gruca (2003 : 184) est l'endroit propice pour la promotion de la langue : « L'utilisation de la situation d'apprentissage comme situation de communication en classe constitue un des premiers supports de communication et les interactions en ont déjà montré les atouts : la classe reste un lieu privilégié d'un usage particulier de la langue et d'actualisation de discours divers propres à la langue et à l'apprentissage ».

En classe, Weiss (2002) distingue quatre types de communication, qui sont :

- **La communication didactique** : c'est un discours centré sur les formes de la langue. L'enseignant dirige la classe en posant des questions pour observer la compréhension des apprenants et leurs acquis et organiser le tour de parole pour les évaluer. C'est une communication qui vise l'apprentissage explicite pour l'orientation de la forme.
- **La communication imitée** : une forme d'apprentissage par cœur qui ne laisse pas la place à la créativité des apprenants ; c'est-à-dire, l'enseignant propose des exercices d'application en

classe tels : qu'un discours écouté ou lu aux apprenants et ces derniers vont les répéter ou les réciter.

- **La communication simulée** : suscite la créativité de l'apprenant en l'impliquant dans des débats dont il fera recours à son imagination et à ses connaissances antérieures afin de faire des dialogues. L'apprenant est appelé à donner son point de vue, son opinion à agir et réagir avec ses camarades. C'est une communication qui reflète l'interaction des apprenants en classe.
- **La communication authentique** : l'apprenant prendra la parole en toute liberté, comme dans une situation vraie et réelle. Cela favorise l'autonomie chez les apprenants.

Les fonctions de la communication

Les fonctions de la communication selon Meyer (2012) sont comme suit :

- **Souhait d'exprimer sa pensée** : objectivement, sans avoir l'intention d'influencer les autres, dans l'objectif de transmettre une information, un avis ou une explication.
- **Volonté de convaincre** : cette fonction vise à modifier la capacité ou le comportement d'autrui, elle est confrontée dans des situations de communication.
- **Besoin de s'affirmer** : le locuteur cherche à se faire reconnaître et à valoriser son image en attirant l'attention.
- **Désir de nouer des relations sociales** : ici, la communication est comme un prétexte pour s'engager un dialogue dans le but de tisser des relations avec d'autrui.

Comme l'expression orale en classe de langue constitue un véritable moyen d'interaction entre les apprenants eux-mêmes, et entre l'enseignant et ses apprenants, elle est censée favoriser la prise de parole. Pourtant quand il s'agit, pour un apprenant de s'exprimer oralement dans une langue étrangère avec un vocabulaire insuffisant et une syntaxe médiocre, il va fatalement se trouver dans une situation désagréable. Cette entrave, peut le démotiver, et le conduire à la crainte de prendre la parole, ce qui ralentira d'autant son apprentissage.

L'oral et la notion du genre discursif

La notion de « genre » a été donnée et intégrée dans le domaine de l'enseignement-apprentissage pour pallier aux insuffisances de la notion « type de texte ». A ce sujet, J.-M. Adam (1992 : 19) déclare qu'on « ne devrait parler ni de typologie de texte, ni de typologie de discours. Les typologies de discours doivent être remplacées par une réflexion sur les genres et la généricité. Les typologies de textes sont trop ambitieuses et impertinentes ». Il ajoute :

En dépit de ce que j'ai pu écrire encore au début des années 1980, sous l'influence des travaux anglo-saxons, pour moi d'un point de vue épistémologique et théorique, le concept de types de textes est plus un obstacle méthodologique qu'un outil heuristique (...) les classements par les genres me paraissent plus pertinents. Le croisement des grandes catégories de la mise en texte dominante et des genres de discours présente un intérêt non négligeable (2005 : 22).

Pour Chartrand (2008 : 23), le genre est « un ensemble de textes oraux ou écrits qui possèdent des caractéristiques conventionnelles relativement stables. C'est pourquoi, différents exemples d'un même genre peuvent être aisément reconnus par les membres d'une même culture commune appartenant à un genre ». Ainsi, le genre désigne toute production présentant des spécificités prosodiques, syntaxiques, discursives... la distinguant des autres genres. A cet effet, Dolz et Scheneuwly (1998 : 93) précisent que « le genre n'est plus seulement un outil de communication mais également un objet de travail scolaire ».

Les genres discursifs oraux sont répartis en différentes catégories, dont : les genres sociaux (conversation, discussion...) ; genres scolaires ou universitaires (exposé, synthèse orale...) ; genres professionnels (réunion de travail, entretien d'embauche...) ; genres journalistiques (interview, reportage...) ; genres littéraires et artistiques (conte, chanson...).

L'exploitation de différents genres discursifs oraux en classe de langue est bénéfique pour l'apprenant car il sera exposé à différentes situations de communication le préparant ainsi à affronter des situations pareilles dans son quotidien.

Les différentes communications que l'on trouve à l'oral

L'enseignement de la compétence de l'expression orale en classe de langue passe par de différentes manières ; et les situations d'expression orale varient en fonction des thèmes et des objectifs tracés par l'enseignant. Le tableau ci-dessous présente les activités de communication que l'on rencontre fréquemment à l'oral.

Activité de communication	Définition
Conversation	Échange de propos entre plusieurs personnes sur un ton généralement familier
Discussion	Échange de propos pour examiner une question.
Dialogue	Conversation/discussion entre deux ou plusieurs personnes sur un sujet défini.

Interview	Entretien avec quelqu'un, pour l'interroger sur ses actes, ses projets, afin d'en publier ou diffuser le contenu
Interrogatoire	Ensemble de questions posées à quelqu'un et des réponses qu'il y apporte.
Débat	Discussion, souvent organisée, autour d'un thème.
Confrontation	Action de confronter des personnes, de les mettre face à face, en présence : La confrontation d'un accusé avec des témoins
Entretien	Dialogue suivi avec une ou plusieurs personnes (suivi par une évaluation)
Entrevue	Rencontre concertée entre deux ou plusieurs personnes qui ont à parler ensemble (non évaluée).
Exposé	Développement explicatif, écrit ou oral de quelque chose ; analyse
Discours	Développement oratoire, sur un sujet déterminé, dit en public, et en particulier lors d'une occasion solennelle, par un orateur ; allocution.
Monologue	Discours de quelqu'un qui se parle tout haut à lui-même ou qui parle seul longuement.
Dispute	Discussion vive ; querelle, altercation, heurt.
Rapport	Exposé dans lequel on relate ce qu'on a vu ou entendu ; compte-rendu, souvent de caractère officiel, d'une question, d'une mission.
Compte-rendu	Rapport abrégé fait sur un événement, une situation, un ouvrage, etc.
Résumé	Forme abrégée du contenu d'un texte, d'un document, d'un film.
Synthèse	Exposé oral ou écrit réunissant divers éléments.
Commentaire	Exposé par lequel on explique, on interprète, on juge un texte ; notes et éclaircissements destinés à faciliter l'intelligence d'un texte
Critique	Examen détaillé visant à établir la vérité, l'authenticité de quelque chose.
Récit	Développement oral ou écrit rapportant des faits vrais ou imaginaires ; Action de relater, de rapporter quelque chose.
Aveu	Fait de reconnaître ou de déclarer qu'on est l'auteur d'une infraction, d'une action blâmable, ou simplement pénible à révéler
Confession	Action de confier, d'avouer à quelqu'un les erreurs qu'on a à se reprocher.
Sermon	Prédication faite au cours de la messe ; Remontrance importune, discours moralisateur et ennuyeux.
Serment	Affirmation solennelle de quelqu'un en vue d'attester la vérité d'un fait, sincérité d'une promesse, engagement de bien remplir les devoirs de sa fonction ; Engagement personnel vigoureusement exprimé.

Tableau N° 1 : activités de communication orales

Vers une autonomie langagière de l'étudiant

Rendre les apprenants autonomes dans leur apprentissage et garantir les conditions d'expression orale en classe est l'objectif ultime de tout enseignement. Il s'agit de les pousser à concevoir des images mentales, à construire du sens, à employer des langages complexes afin de fournir un produit bien fini qui est l'expression orale.

Parlant de l'autonomie, Cuq (2003 : 31) en distingue trois conceptions :

« Dans la première, autonomie fait référence à la capacité de l'apprenant de prendre en charge son apprentissage. Est autonome un apprenant qui sait apprendre, c'est à dire qui sait préparer et prendre les décisions concernant son programme d'apprentissage. Dans une seconde acception, le terme d'autonomie est parfois utilisé en référence à l'apprentissage. Un apprentissage indépendant, mené hors de la présence d'un enseignant. Un apprentissage pris en charge par l'apprenant. Pour lever l'ambiguïté, on préférera parler, dans le second cas, d'apprentissage autodirigé ou d'auto-apprentissage »

L'autonomie chez l'apprenant se réalise soit, par la capacité de prendre des initiatives dans son quotidien et en contexte scolaire, ici il possède des savoirs et des savoir-faire, lui permettant de prendre les décisions nécessaires relatives aux méthodes et objectifs d'apprentissage, Cuq et Gruca (2005 : 123) expliquent que « l'auto-apprentissage suppose que l'apprenant acquiert progressivement la capacité de prendre les décisions qui concernent son apprentissage ». Ainsi, il élabore son programme dans le temps, et à l'évaluation de ses acquis ; soit, par la capacité à gérer son apprentissage sans l'étayage d'un enseignant, dans une fin bien précise, mène son auto-apprentissage, le conduit vers la réalisation de la finalité initialement définie ; soit par la capacité langagière et communicative basée sur l'aptitude à oser formuler des énoncés en langue étrangère sans entraves, de façon spontanée dans une situation de communication authentique.

Conclusion

Ce chapitre s'est intéressé à l'expression, la production orale, à la communication et l'interaction en classe ; ainsi qu'aux genres de discours exercés en classe et pratiqués lors de la communication authentique du quotidien. Le chapitre suivant sera consacré à l'exposé comme l'une des activités de communication souvent pratiqué en classe.

Introduction

Le développement de l'expression orale constitue une des finalités importantes de l'enseignement de l'oral à l'université. Cependant de nombreux étudiants ont du mal à réaliser un exposé oral. Ce chapitre s'intéresse donc à l'exposé oral, sa définition, les objectifs de son apprentissage, ses techniques et son animation.

Origine

Selon de nombreux auteurs, Des Lierres (1985 : 3), l'exposé magistral remonte au Moyen-âge. À l'époque, cette méthode était utilisée pour former les jeunes dans le but qu'ils participent aux activités de l'Église. Il était surtout utilisé pour la politique et la religion. Au fil du temps, cette méthode a changé, mais l'objectif de transmission des connaissances est demeuré inchangé.

Lorsque Socrate exposait ses idées, cela prenait une forme magistrale. Bien que celui-ci voulait développer l'esprit critique chez les individus et que l'objectif n'était pas nécessairement la transmission des savoirs, l'enseignement était tout de même fait à la manière d'un exposé.

Définitions de l'exposé oral

Le Larousse dans sa version électronique (2014), définit l'exposé comme un développement explicatif, écrit ou oral de quelque chose. Il vise dans un contexte scientifique ou professionnel à présenter le résultat d'un travail de recherche, sur un sujet donné, devant un auditoire. Les objectifs sont d'instruire, de convaincre et de charmer votre public ; c'est pourquoi l'exposé oral est nécessairement visuel et expressif, voire théâtral.

D'après Chamberland, Lavoie et Marquis (2006) : « L'exposé est une présentation orale d'informations avec ou sans l'intervention des apprenants et avec ou sans l'utilisation de moyens audio-scripto-visuels ». C'est une méthode qui est sous le contrôle de l'enseignant, donc magistro-centrée, et que l'on qualifie de socio-centrée, puisqu'elle s'adresse à un groupe

Il est également défini par F. Laure (2018 : 92) comme une technique d'animation qui consiste à transmettre de l'information à un groupe de manière vivante et efficace. Le type le plus connu d'exposé est la conférence : un public vient apprendre quelque chose en écoutant un intervenant.

Blanc-Ravoto (2005) affirme que l'exposé oral est « un exercice qui se prépare. Il faut donc effectuer des recherches pour récolter les documents nécessaires, trier et classer les documents, mettre en forme un plan avant de présenter un dossier complet et bien articulé ».

Un exposé peut être soit formel ou informel selon le cas laissant place à des interventions ou non de la part des participants. Pour Chamberland, Lavoie et Marquis (2006), c'est surtout la grandeur du groupe et les possibilités d'interventions de la part des apprenants qui semblent définir véritablement l'exposé. Lorsque le groupe comporte beaucoup d'apprenants, l'exposé va être davantage formel. À l'opposé, si le groupe ne contient pas plusieurs apprenants, la méthode sera employée de manière informelle.

Selon Prigent (1990), un exposé formel fait plutôt référence à une conférence d'un seul professeur ou plus d'un. Un exposé informel va être ainsi en lien avec un exposé magistral informel, un exposé-démonstration, un exposé-présentation de cas ou encore un exposé fait par les étudiants.

Elaboration d'un exposé

Au milieu universitaire, l'exposé oral selon Schneuwly (2005), est un travail essentiel et complexe de planification qui exige à l'apprenant la construction et l'exerce du rôle d'un expert. L'élaboration d'un exposé oral consiste à passer d'un travail écrit à une communication orale. Cela permet à l'étudiant d'apprendre à faire des recherches sur un sujet, enrichir ses connaissances en les reliant au travail effectué auparavant.

Etapes de l'exposé

Un exposé se décompose en trois parties distinctes soient la préparation, la prestation et le débat.

Préparation

Les auditeurs ne doivent pas être surchargés avec une grande quantité d'information. Bien que l'exposé soit reconnu pour le transfert de beaucoup d'informations, l'exposant doit être conscient que plus le contenu est volumineux, plus la rétention de l'information risque de diminuer. De plus, les auditeurs peuvent ne pas saisir l'utilité de tous ces savoirs s'ils ne sont pas bien orientés lors de l'exposé. Le contenu doit alors être organisé en ayant un plan clair, détaillé et bien formulé. Il est aussi recommandé de se pratiquer tout seul (s'enregistrer, se chronométrer, etc.) avant la prestation (Legendre, 2005). D'autres dispositifs de préparation seront expliqués ultérieurement, dont la gestion du temps, de l'espace et du contenu.

Prestation

Dès le début de la prestation, l'exposant doit capter l'attention de son auditoire avec une question, une analogie, une anecdote, un problème à résoudre ou encore un questionnaire. Cette

introduction est essentielle pour engager et motiver les auditeurs dès le départ. Par la suite, le sujet est présenté, les objectifs le plan de l'exposé.

Pendant la prestation, les auditeurs doivent sentir que l'exposé magistral est personnalisé selon eux. Le présentateur doit donc adapter son discours en conséquence de l'auditoire et prendre en considération que l'attention diminue souvent après dix minutes d'écoute.

Le débat

Le débat est aussi crucial que l'exposé. C'est le moment de revenir sur les idées essentielles, les concepts ambigus et poser des questions pour un échange constructif.

Le débat peut s'engager par l'exposant et les auditeurs. Généralement, il peut être fait sous forme de questions cibles pour vérifier la compréhension des auditeurs par rapport aux notions données durant l'exposé.

Outils et médias utilisés

Les médias et outils technologiques pouvant être utilisés avec cette stratégie sont nombreux. Par exemple, on peut avoir recours aux suivants :

- Projecteur (Powerpoint)
- Schémas
- Images
- Graphiques
- Tableaux
- Objets

Des aspects à tenir en compte pendant l'exposé

Le langage verbal

L'exposé oral est l'une des formes de communication. Cela dit, des aptitudes en communication sont cruciales pour être en mesure de diffuser un message clair et précis à l'auditoire. On doit donc prendre en considération la diction, l'articulation, le débit et le volume. Il faut également avoir la capacité de s'adapter au langage de l'auditoire, c'est-à-dire, de se placer au même niveau qu'eux pour faciliter la compréhension. Les pauses, la reformulation et la répétition sont des trucs pour favoriser l'apprentissage lors d'un exposé.

Le langage non-verbal

Le langage non verbal a un impact significatif sur le public. Etant donné que 93% de la communication est non verbale selon la capsule YouTube : savoir bien présenter son exposé. Le contact visuel, les habitudes gestuelles, les déplacements, les expressions faciales sont autant de comportements porteurs de messages pouvant être perçus de différentes manières. Cela peut vouloir dire que l'exposant est enthousiaste, surpris, encourageant, convaincant, incertain, confiant ou autres.

A titre d'exemple, il se peut que l'exposant n'ait pas toutes les réponses aux questions du public. Toutefois, il est de mise que l'exposant fasse attention à son aspect non-verbal puisque les auditeurs peuvent mettre en doute la crédibilité de celui-ci. Pour gérer les questions dont le présentateur ne connaît pas la réponse, celui-ci peut donc les inscrire au tableau et y revenir plus tard lorsqu'il aura la réponse. D'un autre côté, lorsque l'exposant présente les informations avec conviction et répond aux questions avec justesse et exactitude, cela met en valeur son expertise. Les auditeurs ont ainsi confiance en lui et n'hésitent pas à poser des questions pour éclaircir certains points.

Règles et mécanismes pour réussir un exposé

Il est essentiel pour l'exposant de concevoir l'exposé en fonction de son auditoire, de sa maîtrise, de ses objectifs et idées et de la structure de son exposé. Ainsi, la préparation tient compte des supports et des contrôles préalables, tout en veillant à accrocher les auditeurs par la voix, les gestes et les regards. Parmi les dispositifs à prendre en compte :

Le temps et l'organisation matérielle

Il est sensé de bien gérer son temps en mesurant la durée attribuée. L'exposant peut aussi distribuer une documentation au profit de son auditoire pour gagner du temps.

L'organisation matérielle quant à elle consiste à déterminer le type de salle et la disposition des lieux pour les réorganiser selon les besoins de l'exposé. Par ailleurs, la vérification de l'état du matériel audio-visuel comme les connections doit se faire à l'avance. Il faut aussi prévoir une documentation claire est adaptée.

Définir les objectifs à atteindre

L'exposant est en mesure d'être au clair sur le contenu du message et sur ce que les auditeurs doivent retenir. Pour cela, les idées et les informations nécessaires sont à rechercher en :

- Se documentant avec des données fiables et actuelles, des citations et des références et des illustrations.
- Personnalisant ses propos
- Consultant les camarades et cela en provoquant des échanges, écoutant d'autres arguments et testant les siens.
- Effectuant des lectures appropriées au type du contenu désiré, prenant des notes et constituant une bibliographie.
- Mettant à jour ses propos s'il est en mesure de refaire le même exposé.

Tirer les informations et les idées

Ce moment consiste en la sélection des informations réunies selon les objectifs à atteindre et du temps attribué. D'ailleurs, l'exposé doit être articulé selon un fil conducteur préalablement annoncé de sorte de ne pas tout dire à l'assistance. L'exposant a intérêt d'être simple en se limitant à quelques idées principales.

Structurer l'exposé

L'introduction

Élément crucial dans l'exposé, elle éveille l'attention du public, souligne l'intérêt du sujet, situe le thème dans son contexte, indique les objectifs poursuivis, introduit le thème central et annonce le plan de l'exposé. L'introduction peut se faire de manière variée et peut contenir à titre illustratif une présentation d'une opinion personnelle ou une évocation d'un paradoxe...

Le développement

Il s'agit du corps de l'exposé. Il doit être structuré en parties, avec à chacune son idée principale. L'exposant doit entamer le développement par l'idée fondamentale qui se veut pertinente. Ensuite, faire des transitions entre partie, répéter et souligner les points primordiaux à chaque partie, mobiliser l'attention par le biais d'anecdotes et enfin faire une construction simple et logique.

Conclure

La conclusion découle du développement. Elle récapitule les idées principales pour en faire une synthèse avec une prise de position.

Clôture de l'exposé et débat

Il s'agit ici de remercier les participants de leur attention et leur demander s'ils ont apprécié l'échange. Éventuellement, faire une déclaration finale en s'appuyant sur une citation par exemple qui servira d'une ouverture en lien avec le début de l'exposé. Le débat met en évidence les points incompréhensibles ou ceux qui suscitent davantage l'intérêt de l'auditoire.

Différents plans de l'exposé

Le plan chronologique

Il permet de décrire un processus qui se déroule dans le temps, tel que les étapes d'une institution. Le but en est de faire comprendre son évolution. Le plan retrace sa naissance, l'installation des départements et la situation actuelle. Pour conclure, l'exposant doit restructurer le cheminement de son thème.

Le plan spatial

Utile lors de la description d'un endroit ou d'une situation géographique ayant des implications spatiales. À titre indicatif, lorsque le sujet porte sur les routes en Algérie, le but consiste à montrer le développement du réseau routier et le plan montre les régions du territoire. La conclusion vise à rééquilibrer les disparités régionales.

Le plan thématique

Ce genre de plan se veut d'aborder des points s'égal importance et montrer leurs relations. Ainsi, pour la pollution par exemple, l'exposé vise à informer sur ses effets. Le plan repose sur les conséquences sur l'environnement, les conséquences sur l'économie et les conséquences sur le pouvoir politique. La synthèse avance la nécessité de penser globalement et d'agir localement.

Le plan oppositionnel

Est le plus fréquent, il permet de contraster le discours et de faire apparaître les différents points de vue. Pour le sujet de l'Internet, l'objectif est d'informer de ses effets. Le plan recouvre les aspects positifs, les aspects négatifs et l'évolution future. La conclusion propose une sensibilisation des enfants à la gestion de cet outil.

Le plan causal

Ce plan permet de démontrer le lien étroit entre les choses. Si nous traitons le sujet de la guerre dans le monde, le but sera de prendre conscience du conflit. Le plan est de rendre compte de la mesure du problème et d'évoquer les causes et les répercussions. La conclusion suggère que tout le monde a une part de responsabilité dans cette question.

Le plan principe/application

Il permet de faire le lien entre les intentions et les réalisations. Ainsi, pour le thème traitant l'égalité des droits hommes/femmes, il vise à dresser l'état en situation. Le plan quant à lui aborde les principes de la loi, ensuite leur application dans les faits. La conclusion insiste sur le fait de poursuivre les efforts et de mieux informer.

Le plan problème/solution

Ce plan permet d'appuyer la démarche vers la recherche de solution. Le sujet de la violence à l'école à titre d'exemple vise la prise de conscience du problème. Le plan consiste en le rôle des parents, le rôle de l'enseignant et le rôle de la société. La conclusion souligne que c'est l'affaire de tous les partenaires.

Le plan traditionnel

Dit aussi plan ISA EDCA, à savoir : image, sujet, annonce, évolution, développement, conclusion, au revoir. Ce plan se compose de sept étapes. D'abord, l'image qui peut être une anecdote ou une affirmation plaisante. Comme la consommation excessive des pâtes chez les Algériens. En deuxième lieu le sujet, qui indique la ligne générale de ce qui va être annoncé : je vais vous parler de la production des pâtes. L'annonce souligne le message essentiel qui sera à retenir : je soutiens que la diversité et la concurrence dans cette production. Vient ensuite l'évolution, qui consiste à expliquer notre intérêt au sujet, en citant le contexte et l'historique : cette question a été l'une de nos préoccupations. Par la suite, le développement qui est structuré selon le type du plan. La conclusion récapitule les points et fait ressortir l'idée maîtresse. Enfin arrive Le « au revoir » sous la forme d'une idée pour la suite, d'un mot de la fin, un remerciement ou une déclaration amusante.

Les passages transitoires

C'est de fil conducteur qui sert à maintenir l'attention des auditeurs. Il s'agit ainsi de connecteurs d'extension pour ajouter des idées : également, par ailleurs, il convient de citer, de la même façon... Pour

exprimer l'opposition : cependant, en contrepartie, malgré, etc. Pour montrer qu'un élément découle d'un autre : il en résulte, par conséquent, etc. Pour insister : en effet, il est certain que, à vrai dire...

Afin d'illustrer, à utiliser : ainsi, à preuve, à preuve que, comme, entre autres, par exemple. Dans ce cas-ci, dans le cas présent, dans notre/son cas, en particulier, entre autres, essentiellement, notamment, par exemple, plus particulièrement, spécialement, pour illustrer, prenons le cas, prenons un exemple, si on prend l'exemple, voici un exemple entre mille, une bonne illustration serait, à titre d'exemple, à titre d'illustration, à titre d'indication, à titre illustratif, à titre indicatif, à titre de comparaison.

Pour la récapitulation, nous avons : bref, donc, en abrégé, en bref, en conclusion, en deux mots, en fin de compte, en quelques mots, en résumé, en substance, en un mot, cette recherche nous a permis de déterminer, comme je l'ai mentionné, comme nous l'avons dit/signé/etc., désormais nous savons que, il a été démontré, il a été prouvé, il ressort de cette étude, j'ai démontré, j'ai formulé, l'étude a révélé, nous avons constaté/défini/ identifié/observé/ remarqué, nous avons montré antérieurement, nous avons parlé de, nous avons vu plus haut, nous réalisons que, nous vous avons montré, on a démontré /vu, on aurait pu comparer, on vient de voir, rappelons brièvement, si je comprends bien, (si) je récapitule/résume, voilà pour.

En guise de préparation

Pour garantir le bon déroulement de l'exposé, des démarches sont à respecter. Parmi ces démarches :

- **Pour l'orateur :**

Se détacher du texte initial de l'exposé. Pour cela, il est sensé d'avoir l'essentiel du contenu sous forme de fiches numérotées ou un schéma arborescent. Le recours aux couleurs, aux gros caractères rend la lecture facilement ; utiliser seulement le recto et agraffer les documents pour les garder en ordre.

Il est également favorable d'utiliser l'enchaînement des figures pour guider le discours. Si l'exposant utilise la présentation PPT, il doit construire le contenu des diapositives d'une manière judicieuse.

- **Pour l'auditeur :**

Écrire au tableau ou distribuer sur papier le plan détaillé de l'exposé. Il est aussi utile de distribuer un résumé avec l'essentiel du contenu, notamment les figures et les parties nécessitant trop de notes et prêterit l'écoute. Les documents visuels, quant à eux, doivent suivre la règle

de Couleur Image Encadrement Lisibilité (CIEL). Ainsi, la couleur met en valeur l'image ou le texte, l'image attire, l'encadrement fait ressortir une partie primordiale et la lisibilité permet à l'auditoire de lire et de suivre même depuis le fond de la salle.

- **Les contrôles préalables**

Il s'agit de la salle et de l'équipement. L'exposant doit vérifier la disposition spatiale, les interrupteurs pour la lumière ou les stores et assurer le contact avec le technicien responsable de la salle pour les éventuels problèmes techniques. Pour les supports matériels, veiller au contrôle du rétroprojecteurs, câbles de connections, tableau, etc.

- **L'expression du message**

Il est essentiel pour l'orateur de visualiser préalablement la situation, et cela en passant en revue et par ordre d'importance ses anxiétés, ce qu'il pense être des obstacles. L'orateur est en mesure de se détendre en regardant le public, d'apprivoiser l'auditoire avant l'intervention, en imaginant des solutions aux éventuelles entraves, en commençant par celles qui sont moindres. Avoir du recul face à la situation permet de relativiser l'importance du moment par rapport à l'ensemble du parcours. Par ailleurs, l'exposant peut diminuer le trac en essayant de vivre par anticipation chaque situation.

- **L'aspect psychologique**

Pour vaincre la peur, l'intervenant doit se dire qu'il a déjà vécu des situations plus difficiles et qu'il les a surmontées. Il doit se persuader que son exposé est important et que le public sera très intéressé. Il doit aussi s'efforcer de rester calme dans la voix, dans les mouvements et dans la réflexion, car une défaillance est un fait ordinaire qui peut arriver à tout le monde.

- **L'attitude positive**

Avoir une attitude positive avant, au cours et après l'exposé est nécessaire pour le bon déroulement de cette activité. Ainsi, avant la conférence, l'exposant doit se rendre compte qu'il fait mieux et que l'auditoire ne lui demande pas la perfection. Il a le droit de présenter son point de vue, sachant qu'il ne pourra pas convaincre tout le monde. Pendant l'exposé, l'orateur peut s'accorder quelques moments de silence pour respirer à fond et regarder ses notes ou pour se réfugier dans une pensée agréable. Si le public a un comportement surprenant, ce n'est pas forcément en relation avec l'exposé. Après l'exposé, prendre l'intervention critique d'un auditeur pour une chance pour améliorer sa prochaine prestation et non pour un reproche.

- **Maîtriser les trous de mémoire**

Pour surmonter les trous de mémoire, il est préférable pour le conférencier de mettre de l'ordre dans ses notes, d'examiner le support, en demandant par exemple à l'audience si la voix est audible ou si le support est lisible depuis le fond de la classe.

- **L'importance du regard**

Faisant partie de la communication, le regard doit être pris en compte. En effet, éviter de ne pas regarder le public car cela témoigne de la peur et isole l'orateur du public. Un regard vague risque de ne pas accrocher l'auditoire. Il est également préférable d'éviter le regard sélectif qui se pose sur une seule personne ou va dans une seule direction. En contrepartie, opter pour un regard circulaire posé alternativement sur chaque personne présente ou dirigé en direction de différentes parties de l'assistance, tout en tâchant de ne pas oublier les personnes situées sur les côtés.

- **Le langage du corps**

Il est important de s'occuper de la respiration car une bonne respiration abdominale peut aider à surmonter les peurs et contribue à mettre l'orateur plus à l'aise et confiance avec son auditoire.

Les gestes, quant à eux sont à contrôler. Une gestuelle descriptive ou d'accompagnement peut renforcer un propos ou appuyer une idée, mais une gesticulation excessive détourne l'attention de l'auditoire. Il faut donc varier les mouvements sans pour autant en faire trop.

- **Maîtriser la voix**

Une voix bien posée nécessite une bonne respiration. Il vaut mieux s'exprimer à voix audible et intelligible, sans aller trop vite ou trop lent. Pour cela, il faut se donner le temps de bien articuler pour être bien compris. Pour la prosodie, une intonation variée avec des temps pause permet de mieux captiver l'attention de l'auditoire. Puisque l'exposant veut convaincre un public, il doit agir en conséquence et mobiliser toute son énergie.

- **Le contact avec l'auditoire**

Il est primordial de garder un bon contact avec les auditeurs d'abord avant l'intervention en établissant des contacts dès que possible, par exemple en les saluant à leur arrivée. Pendant l'intervention, maintenir des contacts par exemple en demandant l'avis de l'audience ou en évoquant les compétences de l'un d'eux. Après l'intervention, tâcher de ne pas craindre les

questions mais veiller à réserver un bon accueil aux intervenants voire les susciter. L'intervenant doit aussi respecter les points de vue des autres sans renier le sien, et reconnaître les erreurs et critiques signalées à son égard.

Il est également en mesure de recentrer le débat, au besoin ; de proposer une discussion ultérieure en aparté si la question est trop vaste ou compliquée dans le cadre donné. Cependant, il ne doit pas tolérer les remarques grossières et veille à s'adresser à tout le monde dans ses réponses sans mettre volontairement quelqu'un dans l'embarras.

Conclusion

Pour finir, nous pouvons dire que l'exposé comme technique de communication aide considérablement l'étudiant à libérer sa parole en s'entraînant à la diction, à la fluidité des propos, la bonne articulation et le souci de bien transmettre son message en essayant de l'adaptant au niveau de ses pairs. Néanmoins, l'exposé oral à l'université en tant que monologal pose problèmes pour l'auditoire qui reste passif. Voilà pourquoi, nous trouvons que le débat comme activité de communication faite au sein d'un groupe suscite plus la parole et l'interaction chez les étudiants en donnant l'occasion à tous les membres d'y participer. L'animation d'un débat sera donc le thème du chapitre suivant.

Ce chapitre a trait au débat comme communication orale et genre discursif, à ses objectifs, à son animation et à son rôle dans la promotion de la compétence de l'oral chez les étudiants. À l'instar des autres communications, le débat comporte diverses techniques que nous allons découvrir d'une manière exhaustive.

Etymologie et définition du débat

Le mot provient de l'ancien français débatre : lutter, se quereller, discuter, formé ainsi de battre (battre) et du préfixe dé-. L'approche linguistique moderne suppose que débattre est dérivé de battre avec le préfixe dé- exprimant l'intensité.

Débat, dans les dictionnaires de langue, vient du verbe débattre qui signifie plaider sa cause, ou défendre son opinion de manière subjective à l'aide d'arguments des deux locuteurs ou plus, présentés par un présentateur qui dévoile l'objet du débat.

Le petit Larousse électronique le définit comme « une discussion, souvent organisée, autour d'un thème ». Une définition simple qui peut être détaillée par celle de Dolz J et Schneuwley B (2009 : 163), qui trouvent que « Le débat serait un genre reconnaissable à l'immédiat par l'ensemble des interventions qui chacune apporte son éclairage à la discussion de la question il s'agira d'une construction conjointe, d'une réponse complète à la question comme un outil de réflexion qui permet à chacun des débatteurs de confirmer / infirmer sa position initial ».

Ces didacticiens de l'oral s'accordent sur le fait que le débat est « un genre immédiatement reconnaissable par tout un chacun. Constituant en effet, dans les sociétés démocratiques, l'une des formes courantes de délibération des affaires publiques, il se caractérise par une discussion sur une question controversée entre plusieurs partenaires qui essaient de modifier les opinions ou les attitudes d'un auditoire. Il peut être envisagé comme un moyen d'atteindre un consensus ou comme la manifestation d'un désaccord irréductible entre des adversaires. Généralement, il précède et prépare une prise de décision ».

Le choix du débat

Parmi les raisons qui motivent les enseignants à travailler avec ce genre en classe, selon ces deux écrivains sont le développement de l'esprit civique des apprenants où les médias influencent leurs opinions, la pratique du débat à de différents âges développe l'esprit critique des apprenants et l'entraînement à la participation de la vie sociale.

Ainsi, le débat permet autant à l'enseignant qu'aux étudiants « d'analyser les conditions sociales de production et de réception de l'oral » et « de s'approprier une stratégie argumentative » Dolz

et Schnewley (1998 : 164). C'est pourquoi, le débat se présente comme la forme la plus judicieuse pour développer l'argumentation orale chez les étudiants.

Ce genre permet de travailler plusieurs compétences argumentatives notamment mettre en jeu son opinion devant autrui, développer des arguments, modéliser un énoncé, intervenir librement, l'écoute et le respect de la parole d'autrui, suivre le fil de débat et l'intégrer à son propre discours. Les didacticiens Dolz et Schnewley (1998 : 166) avancent que : « le débat porte une question controversée, il fait intervenir plusieurs participants qui expriment leurs opinions en vue d'idéalement construire une solution commune à la question initiale ». Il est régulé par un modérateur qui gère le déroulement du débat.

Les objectifs du débat :

Pour mener un débat, l'enseignant doit éveiller l'intérêt des étudiants, maintenir leur attention et les impliquer. Le débat consiste à :

- Échanger et partager les expériences
- Faire ressortir les représentations
- Clarifier et approfondir les idées
- Impliquer les personnes
- Confronter ses idées
- Favoriser la rétention
- Moment privilégié pour établir un lien

Critères du choix des thèmes

Le choix du thème dans un débat est soumis à des critères. En premier lieu, il faut choisir un thème qui intéresse les étudiants. Plus le thème est proche de leur vie, plus il est source de motivation. Le thème choisi ne doit être ni trop simple, car les opinions s'épuiseraient rapidement, ni trop complexe car le débat requiert des connaissances.

Dolz et Schnowly (1998 : 37) ont défini quatre dimensions à prendre en compte pour choisir un thème. D'abord, une dimension psychologique qui repose sur l'intérêt des étudiants. Ensuite, une dimension cognitive qui renvoie à la complexité du thème. Puis, une dimension sociale qui désigne les potentialités polémiques de la question. Enfin, une dimension didactique qui exige que le thème puisse conduire à un apprentissage.

La question de controverse dans un débat

Selon les auteurs suisses (1998 : 166), pour que le débat ait une visée argumentative, il faut qu'une question puisse susciter une controverse parmi les participants, la question posée doit pouvoir créer des désaccords entre eux. Il faut que la question suscite suffisamment de positions différentes de sorte que les opinions ne soient pas identiques auquel cas le débat argumentatif serait vidé de sa substance.

L'argumentation

Il s'agit de l'un des principes du débat. Elle engage les interlocuteurs et est assurée par certains procédés dont : la modalisation, la reformulation, la réfutation. Le premier procédé nécessite l'expression d'un certain accord avant de démontrer le contraire. Autrement dit, il s'agit de reprendre et résumer les propos antécédents pour exprimer avec ces dernières le désaccord.

Le second qui est la modalisation nécessite une partie de la première pour ne pas être subjectif, mais avec une certaine modalisation comme les outils verbales qui feront en sorte que l'autre côté ne se sente en aucun cas jugé. Cette dernière par contre permet l'inspiration des idées de l'autre partie, de ce fait il sera garanti que chaque partie prenne en compte ce qui est dit, et cela signifie que la caractéristique de l'écoute est achevée.

L'intérêt de l'argumentation orale

Il convient de définir ce que recouvre l'argumentation orale afin d'identifier les objets d'apprentissages. Argumenter selon Joachim Dolz et Bernard Schneuwly (1998 : 167), signifie défendre une position, fournir une explication de son opinion. On peut considérer que les arguments sont la réponse à la question du pourquoi.

D'après les mêmes auteurs, l'argumentation comprend plusieurs mécanismes. L'identification de ces mécanismes permet de mieux identifier l'objet d'apprentissage sur lequel on souhaite faire progresser les étudiants. Parmi les mécanismes, les auteurs décrivent notamment la réfutation et la reformulation. La reformulation offre au débateur la capacité de reformuler le propos d'un participant. En reformulant, il s'approprie le discours et marque son accord ou désaccord. La réfutation sert souvent à exprimer d'abord un accord avant d'exprimer son désaccord. La réfutation peut représenter une attaque envers le débateur, une atteinte portée à son égard. Afin d'atténuer cette atteinte sans pour autant renoncer à son opinion, les auteurs conseillent d'apporter une nuance à l'opinion défendue.

L'écoute dans un débat

Le débat permet de développer des compétences d'écoute chez les étudiants. Pour pouvoir suivre le fil du débat, il est indispensable d'écouter les options des participants. Un débat s'anime lorsque les participants prennent en compte ce que disent les autres afin de se l'approprier et confronter son opinion. C'est précisément là que réside l'intérêt du débat : la confrontation de son opinion à celle d'autrui.

Le tour de rôle et l'écoute de l'autre

C'est-à-dire que chacune des deux parties a droit à une prise de parole que lorsque l'autre termine de parler avec un respect mutuel. Selon Dolz J et Schneuwly B (2009 : 163) « L'écoute et la référence à ce que dit l'autre est indispensable lors d'un débat et qualifient la prise en compte comme un moteur du débat ». L'écoute durant le débat peut s'effectuer de plusieurs manières dont :

- **L'écoute critique**

A travers cette écoute le débateur fera appel aux jugements et aux critiques. De ce fait, la distinction entre l'opinion et le fait sera réalisée ou élaborée.

- **L'écoute créatrice**

Après avoir procédé à l'écoute analytique et synthétique, le débateur sera capable de créer son argument à base de nouvelles solutions et idées.

Les temps dans un débat :

Un débat passe par quatre étapes, il s'agit de

- L'accueil
- L'introduction
- Le déroulement
- La synthèse

Le débat peut être lancé à travers une introduction saisissante : une histoire, une actualité, la projection d'un mot, d'une phrase, d'une vidéo ou d'une image provocante. Cependant, il faut rendre compte des rôles de l'équipe d'animation et les postures de l'animateur.

Les rôles :

Le modérateur

Il anime les échanges tout en veillant au bon déroulement de la séance en donnant la parole aux participants et à l'équipe d'animation et en respectant le temps de parole de chacun. Il rythme le débat, reformule les questions et valorise les apports des participants.

Les débatteurs

Ceux sont les deux parties locutrices constituant d'une part les partisans de la thèse qui défendent leur opinion à l'aide d'arguments positifs pour confirmer cette dernière. D'une autre part les opposants qui contrairement aux premiers ôtent la thèse, autrement dit, ils constituent une anti – thèse en cherchant des arguments nocifs aux thèmes dans le but d'infirmier et de démentir.

Le témoin

Il s'agit du partenaire invité. Il intervient au fur et à mesure des échanges pour apporter son expérience et/ou des éclairages nécessaires pour la bonne appropriation et compréhension des débats.

Le rapporteur

C'est le gardien des échanges. Il sert à écouter et de synthétiser les débats aux étapes clés de la séance. Il appuie le modérateur et assure le secrétariat.

Les caractéristiques du débat

La présence des opinions différentes

Il s'agit d'une thèse et d'une antithèse d'une autre manière, le « non » est la clé du débat de ce fait le désaccord est la condition essentielle pour un débat réussi.

Gestes et regard

Les débatteurs se confrontent face à face c'est-à-dire les yeux de l'un face aux yeux de l'autre accompagné de certains gestes des mains pour permettre la gestion de la salle de débat. Ainsi que certains gestes mimiques tels le visage souriant qui reflète la tranquillité et la confiance en soi, et la garantie de la fiabilité des arguments et la sûreté de l'opinion.

Le vouvoiement

Ce concept permet la distinction entre une conversation et un débat. En effet, ce dernier exige le respect et implique que quel que soit le degré du rejet de l'attitude de l'autre une limite et mise au point pour éviter de sortir du cadre du débat.

La posture de l'animateur à adopter :

Le modérateur est censé motiver, reformuler, cadrer, s'enrichir, gérer la répartition de la parole, modérer, questionner, ne pas intervenir, gérer le temps et ne pas juger. L'animateur s'exprime verbalement mais étaye aussi sa prestation par les gestes.

L'expression verbale :

Le modérateur lors de sa prestation verbale doit :

- Avoir une voix audible
- Parler avec un ton, un débit et une articulation variés et adaptés
- Utiliser un vocabulaire varié et adapté
- Construire des phrases structurées et courtes
- S'adresser à tout le monde

L'expression non verbale :

Celle-ci exige de l'intervenant de :

- Garder le contact visuel avec le public : un regard circulaire
- Garder le sourire
- Être détendu et enthousiaste : l'attitude
- Éviter mouvements de nervosité, ne pas triturer un objet : la gestuelle
- Occuper l'espace

Le questionnement

Il existe différents types de questions : ouverte, fermée, subjective, alternative, etc. C'est en les connaissant qu'on peut mettre en place les stratégies de questionnement :

Ainsi, pour ouvrir l'éventail des réponses ou obtenir le maximum d'informations, nous sommes en mesure de poser des questions directes. Afin de préciser des points évoqués, nous utilisons les questions miroir et aux questions d'approfondissement. Les questions fermées servent à obtenir

des informations factuelles et précises et pour valider des informations et obtenir un accord, nous procédons à la reformulation et la synthèse.

Voici quelques exemples sur la différence entre la question directe, la question en relai, la question à la cantonade et la question miroir.

- Question directe : Qu'en pensez-vous, X ?
- Question en relai : X me pose cette question, et vous Y qu'en pensez-vous ?
- Question à la cantonade : Que pensez-vous de ce qui vient d'être dit ?
- Question miroir : (À celui qui interroge) Mais vous-même X, qu'en pensez-vous ?

Lors du débat, il est important d'impliquer les participants et cela en leur demandant à titre d'exemple de proposer des exemples, de décrire une expérience personnelle, d'exprimer un point de vue en quelques phrases et de suggérer quelques aspects du thème/sujet... Il est par ailleurs conseillé de valoriser les apports du public et le remercier.

Afin de préparer un débat, il faut veiller à :

- La préparation des questions pertinentes pour susciter des échanges.
- La création d'un climat de confiance et de respect mutuel
- L'implication des participants pour qu'ils se sentent concernés.

Ainsi, il faut donner assez d'éléments pour que les participants puissent argumenter. Pour réguler ; il est essentiel pour l'animateur de :

- Utiliser un témoin de parole (objet pour passer la parole dans la salle)
- Noter les mains qui se lèvent pour intervenir puis distribue la parole.

Un co-animateur doit tâcher de :

- Ne pas couper la parole, à laisser de la place à l'autre, à vous regarder, à vous écouter
- Ne pas contredire un collègue devant le groupe

Les différentes formes du débat

Une fiche récapitulative d'un stage organisé par l'inspection des écoles d'enseignement français d'Afrique occidentale (2016) rend compte des différentes formes de débat, tout en les illustrant, en citant les objectifs et les démarches. Les détails figurent dans le tableau suivant :

Forme de débat	Objectifs généraux	Objectifs spécifiques
Le débat régulé	Intellectuels : Prendre une position informée	Apporter une question commune à la question initiale : rechercher un compromis
La méthode de clarification des valeurs	Dépasser la simple défense d'idées reçues Apprendre à penser sa pensée, à réfléchir son savoir Déterminer la nature précise de l'opposition ou du rapport entre deux hypothèses	Développer la capacité d'analyse, de confrontation des points de vue à partir de situations-problèmes Rechercher les critères de validité des jugements moraux, pour prendre des décisions de façon autonome. Différencier faits, opinions et choix, choix et stéréotypes, intérêts particulier et intérêt général
Le dilemme morale	Assurer la présence d'un lien logique ou conceptuel entre les idées Civiques :	Distinguer entre valeurs (objets de préférences personnelles) et normes (qui ont force d'obligation) : faire réfléchir les étudiants à des questions qui mettent en tension le juste et le bien
La discussion à visée philosophique	Prendre en compte la pensée d'autrui Ecouter l'autre Développer les aptitudes à la réflexion critique et à la décision	L'examen des opinions : c'est la problématisation : c'est apprendre à distinguer la question du problème L'argumentation : c'est apprendre à penser la difficulté dans un effort de cohérence rationnelle du discours. La conceptualisation : c'est passer du mot à l'idée
Le questionnement mutuel	Pratiques Apprendre à utiliser les outils langagiers et de communication Assurer la présence d'un lien logique ou conceptuel entre les idées.	Approfondir une question Produire des idées, les articuler précisément et clairement Produire des questions subsidiaires et y répondre
La narration		Discerner la parole implicite, le non-dit d'une analyse Passer à tout moment du discours narratif au discours analytique, de la question de l'affirmation, de l'analyse à la méta-analyse, de l'exemple concret au sujet abstrait, de son propre discours à celui de l'autre et inversement.

Tableau N° 1 : Formes et objectifs du débat

Démarches liées aux formes de débat

Le débat réglé

Le processus de ce débat passe par trois étapes. D'abord, effectuer des recherches sur le problème posé, élaborer un argumentaire et anticiper des contre-arguments. Ensuite, mettre en place des règles de fonctionnement, aménager l'espace en forme U ou en cercle et choisir le positionnement. Enfin, dresser un bilan réflexif, s'autoévaluer et faire un bilan collectif.

Le dilemme moral

Celui-ci requiert des étudiants de produire les raisons et les motivations de leurs choix sans préjuger du bon choix. Pour cela, ils doivent respecter trois critères formels : un court scénario

avec un personnage principal, une question exprimée ou sous-entendue et faisant appel au jugement, un choix et une justification demandé à l'étudiant. Individuellement et par écrit, les étudiants rapidement aux dilemmes choisis. Ensuite, ils sont invités à discuter leur choix.

La méthode de clarification des valeurs

Les étapes se résument en ce qui suit :

Partir d'une situation-problème initiale réelle ou fictive.

- Repérer les valeurs en jeu et expérimenter des choix possibles : des questions en nombre restreint sont posées aux étudiants d'une manière individuelle. Pour distinguer la clarification des valeurs d'un exercice du jugement moral, des questions dépassent le cas particulier évoqué et portent sur le comportement personnel à valoriser à terme.
- Une discussion sur les choix effectués peut ensuite s'engager.
- La conclusion des échanges définit la valeur en jeu, clarifie et ordonne ce qui a été dit, dans le cadre d'une phase d'institutionnalisation construite avec les étudiants.

La discussion à visée philosophique

Il s'agit en premier lieu d'explorer des idées en permettant aux étudiants d'identifier la source de leurs représentations, d'en interroger leur valeur de les confronter à celles des autres. En second lieu, les étudiants sont invités à confronter leurs idées. Cela en triant, classant, à en repérant les différents éléments qui fondent leurs discours. Ce travail de la langue comme lieu d'émergence de la pensée s'effectue soit à partir des mots soit à partir de distinctions sur le sens des mots qui mettent en œuvre l'opposition ressemblance/différence. En troisième lieu, vient la structuration des idées. Cela se fait par une recherche commune de sens : c'est organiser la pensée pour passer du particulier au général ; et analyser les pensées en repérant quelques invariants communs.

Le questionnement mutuel

Les étudiants sont conviés à présenter une idée initiale sur un sujet donné, plus ou moins étayée, selon l'exigence formelle déterminée par l'enseignant. Les étapes à suivre sont :

- Formuler une hypothèse
- Questionner l'hypothèse
- Valider une question
- Objecter à l'hypothèse
- Répondre à la question

- Relier les hypothèses
- Poursuivre le travail

La narration

Il s'agit tout d'abord de choisir et d'articuler un sujet, sous la forme d'une question, d'une affirmation ou d'un simple thème. Un temps de travail peut être utilement consacré uniquement à la rédaction d'un tel exemple.

- Production d'une narration
- Choix de la narration
- Etude de la narration

L'animation d'un débat

Afin d'engager le débat, de permettre aux participants de s'exprimer, d'échanger autour d'arguments, de rechercher des zones d'accord, il existe des méthodes favorisant cette expression collective. Pour cela, quelques idées nous ont été proposées (2009). À titre d'exemple, inviter un étudiant à venir devant ses camarades et donner son avis, son argument à la question posée. L'animateur propose à une personne d'ajouter un détail ou de donner un argument opposé. Et là, un autre étudiant volontaire se lève remplace le premier étudiant. Une autre alternative consiste à demander à trois étudiants de venir devant les participants et chacun présente tour à tour ses arguments.¹⁵

Une autre idée selon laquelle l'animateur propose une question. Sur papier chacun écrit cinq propositions par rapport au thème ou à la question. Ensuite, en groupe de deux, les étudiants doivent sélectionner cinq propositions parmi les dix. Puis en groupe de quatre, les participants doivent sélectionner cinq propositions parmi les dix, ainsi de suite. La restitution peut se faire en arrêtant les regroupements ou jusqu'à arriver à la totalité de l'effectif. Dès lors, lire les propositions des groupes et les débattre. Cette technique permet à tous les éléments d'y participer.

L'animateur peut encore poser une question à ses pairs, qui choisissent et montrent leur réponse au groupe. Des papiers avec des mots clés peuvent être préparés à cet effet. Les questions à poser sont autour de mots clés cruciaux, tels que le sujet, ses avantages et ses inconvénients, son utilité.

¹⁵ [Recettes fare TICE 01 presentation animation.pdf \(upf.pf\)](#)

Par ailleurs, d'autres techniques plus élaborées sont proposées aux étudiants. En ce qui suit, nous allons en citer quelques-unes :

1. Bâton de parole

La parole est symbolisée par un bâton. L'étudiant qui détient le bâton est le seul à pouvoir s'exprimer, les autres ne doivent pas l'interrompre. Quand il a fini, il transmet le bâton de parole à qui le demande, et ainsi de suite. Cette forme permet de visualiser la circulation de la parole, et les éventuelles monopolisations.

2. Tour de parole

Un des participants se propose pour noter les tours de parole. Qui désire la parole doit le signifier en levant la main. La personne qui note les tours de parole rajoute alors la personne qui a levé la main sur la liste des personnes qui ont demandé d'intervenir. Chacun attend son tour pour parler. Cette forme permet d'éviter les échanges ; permet à chacun de prendre le temps de bien réfléchir son intervention ; d'éviter de reprendre ce qui a déjà été dit ; de construire une réflexion collective en fonction de là où chacun en est au moment où il intervient.

3. Ticket de parole

Chaque participant détient un nombre déterminé de tickets. A chaque intervention même brève, le participant doit donner un ticket. Quand il n'y a plus de ticket, il n'y a plus de droit de parler. On peut également décider d'une durée limitée d'intervention.

4. Tour de table

Chaque participant s'exprime le temps qu'il veut sur le sujet du débat, à tour de rôle, jusqu'à ce que tous les participants aient pris la parole.

5. L'écoute active

Une technique réservée à la discussion de deux personnes. Ces deux personnes sont face à face : l'une exprime une position, un ressenti « je pense que... », d'une manière claire et concise. L'autre écoute attentivement et reformule ce qu'elle a compris : « tu penses que... ». Une fois que la première personne a terminé. Celle-ci ne réagit pas à la reformulation et se contente de préciser sa pensée lorsque son interlocuteur a fini « non, ce que je veux dire, c'est plutôt que... ». Quand elle a reprécisé, la deuxième personne reformule ce qu'elle a de nouveau compris « Ah ! en fait tu veux dire que tu penses que... ».

Ainsi de suite, jusqu'à ce que la personne qui a énoncé l'idée dise à son partenaire : « c'est bon, tu m'as bien compris ». Ensuite, les rôles sont inversés. C'est au tour de la seconde personne d'énoncer une idée, et une seule, d'une manière pertinente. Et l'échange se construit ainsi progressivement. Outre le fait d'être vraiment dans une pratique d'écoute et d'entraînement, cet outil peut être intéressant à développer lorsqu'il y a conflit dans un groupe et qu'on reste sur des incompréhensions, tant au niveau de la réflexion que du ressenti.

6. Le petit axe

Destinée à six personnes, sur une feuille au milieu de la table, un repère est dessiné avec des propositions à chaque bout : « j'ai l'impression d'être entendu » / « je n'ai pas l'impression d'être entendu » ; « je me sens proche des institutions » / « je me sens loin des institutions ». Chaque participant colle une gommette le représentant à l'endroit où il se positionnerait par rapport aux axes du repère. Chacun à son tour explique au reste du groupe pourquoi il s'est mis à cet endroit : « je me sens proche de l'institution parce que je suis élu mais je n'ai pas l'impression d'être entendu parce que je fais partie d'un groupe politique très minoritaire ».

Cet outil permet d'impliquer les participants en les faisant rentrer dans le vif du sujet par un positionnement personnel. Il permet donc de faire connaissance en lien avec la problématique du débat.

7. Banque de question

Une technique pour six à vingt participants, où une problématique ou un sujet est proposé à l'ensemble des étudiants. Chaque participant prend cinq minutes, seul pour écrire une question en rapport avec le sujet. Ensuite les participants se retrouvent en grand groupe et toutes les questions sont déposées dans une boîte. Chaque participant tire au sort une des questions (si c'est la sienne, il en prend une autre). Une personne commence par lire la question qu'elle a piochée. Le but du jeu n'est pas d'y répondre mais d'essayer d'exprimer comment on comprend les questions que cela nous évoque.

Les autres écoutent. Si un participant trouve que ce qui vient d'être exprimé rejoint la question qu'il a piochée, il prend la parole et à son tour exprime comment il comprend sa question. Et ainsi de suite jusqu'à épuisement des questions. Cette forme permet de déblayer une problématique, de l'approfondir, d'en formuler d'autres plus pertinentes pour le groupe en fonction de ce qu'il a exprimé.

8. Le grand axe

Une technique valable pour dix à cent personnes. Un repère orthonormé est dessiné sur le sol avec des propositions au bout de ses axes : « légitime/pas légitime » ; « je participe/ je ne participe pas »). L'animateur exprime une action : manifester contre la guerre, par exemple. Chaque participant va se positionner dans l'espace en fonction de ce qu'il pense. L'animateur demande à certaines personnes d'exprimer pourquoi elles se sont positionnées à l'endroit où elles sont. En fonction de ce qu'exprime la personne, les autres participants ont la possibilité de se repositionner. Il n'y a pas de débats, ce sont des points de vue différents qui s'expriment. Par contre si quelqu'un veut absolument exprimer sa position, il peut demander la parole.

Ensuite, l'animateur exprime une autre action et les participants se placent de nouveau. Cet outil permet de visualiser la position du groupe par rapport à certains sujets. Il est important de formuler les propositions liées aux axes sans jugement de valeur pour ne pas considérer que ce soit bien ou mal quand on se positionne à un endroit.

9. Brainstorming

Pour une dizaine de personnes. Il s'agit d'une « tempête de cerveau ». Tous les participants disent tout ce qui leur passe par la tête sur une question ou un thème donné. Une personne inscrite sur une affiche tout ce qui est dit sans distinction. Dans une deuxième phase, les participants peuvent regrouper les propositions en créant des familles. Ceci permet d'exprimer les idées les plus curieuses et d'envisager le problème sous des angles complètement inattendus.

10. Théâtre-forum

Valable pour vingt à cinquante personnes. Devant une assemblée, des personnes interprètent une saynète représentant une situation conflictuelle. Les personnes constituant le public peuvent prendre la place d'un des comédiens pour proposer d'autres réactions, d'autres arguments pour faire évoluer la situation. Cette forme est complexe car elle fait appel aux ressorts du spectacle. Il faut un animateur se sentant de diriger ce moment de sorte de ne mettre personne en difficulté.

11. Débat circulaire ou débat butiné

Pour douze à soixante personnes, cette méthode permet une participation maximale des participants et un aperçu de tous les arguments développés par l'ensemble du groupe. Elle constitue une performance collective et s'anime tel un jeu de débat.

Des groupes de quatre à six personnes, dont un rapporteur, débattent entre six à quinze minutes. Au bout du temps imparti, tous les rapporteurs changent de groupe dans le sens des aiguilles d'une montre. Chaque personne arrivant d'un autre groupe va synthétiser ce qui vient de se dire dans son précédent groupe pour faire rebondir la discussion. Tous les groupes désignent un nouveau rapporteur et débattent le même temps. Puis les nouveaux rapporteurs changent de groupe et ainsi de suite jusqu'à ce que toutes les personnes de tous les groupes aient changé de table une fois. Le rythme imposé et les rotations garantissent une dynamique de groupe.

12. Boule de neige ou flocon de neige)

Dite aussi flocon de neige. C'est une technique qui inclue seize à quarante-huit personnes. L'assemblée se divise en petits groupes de deux personnes qui débattent de la même problématique pendant dix minutes. Chaque couple rejoint un autre couple et il y a débat à quatre personnes du sujet pendant quinze minutes. Ensuite, chaque groupe de quatre en rejoint un autre et débattent à huit pendant vingt minutes. Après quoi, chaque groupe de huit fait une retransmission de son débat au reste de l'assemblée. Pour le flocon de neige, on commence par prendre un temps seul, puis à deux, quatre, huit. Ceci est une méthode de maturation progressive. Cette forme peut servir à l'élaboration d'une charte de vie collective par exemple. Après la restitution collective, il peut s'en suivre une discussion sur les points de désaccord.

13. Rivière ou débat de position

Conçue pour vingt à cent participants. Cette technique qui vise à permettre l'échange, à partir d'une affirmation polémique, on invite les participants à se positionner *pour* ou *contre*. Cette méthode offre l'avantage d'ouvrir la discussion à un nombre important de participants : de douze à trente. L'objectif est d'arriver à répartir la parole entre ces participants.

Les participants sont au milieu de l'aire de débat. Le meneur propose une affirmation. Les participants, après quelques instants de réflexion, se positionnent sur une rangée de chaises : à gauche s'ils sont *pour*, à droite s'ils sont *contre*, restent au milieu s'ils sont indécis. A partir de là, les échanges d'arguments se déploient et chacun vise à amener les indécis à rejoindre son camp, voire à faire changer d'avis les gens qui sont dans le camp opposé. On peut changer de camp autant de fois qu'on veut : cela signifie qu'on vient d'entendre un argument pertinent. Lorsqu'on change de place, il faut expliquer pourquoi, ce qui donne l'occasion à des gens qui parlent peu de s'exprimer.

Cette technique peut être mise en place pour évoquer différents sujets, qu'il s'agisse de débats de société ou de choses plus concrètes. L'important est de travailler sur les affirmations, d'avoir une

problématique de base suffisamment polémique pour dynamiser le débat. Ensuite, les arguments émergent souvent à profusion.

14. Etoile

Destinée à douze à cinquante personnes. Elle consiste en la formation de quatre petits groupes, qui discutent chacun dans un coin d'une pièce de la même problématique pendant trente minutes. Avant de débattre, chaque groupe a désigné une personne « interface » qui représentera le groupe dans la phase suivante. « L'interface » synthétise les propositions du petit groupe. Dans la phase suivante, les quatre « interfaces » se retrouvent au centre de la pièce, expriment la synthèse de leur groupe et essaient de trouver un consensus. Pendant ce temps, toutes les autres personnes écoutent attentivement, prennent des notes et ne réagissent pas pendant vingt minutes. Ensuite chaque « interface » retourne dans son petit groupe. Ce dernier désigne une nouvelle « interface » et rediscute pour faire d'autres propositions en prenant en compte ce qui vient de se dire pendant quinze minutes.

Les quatre nouvelles « interfaces » se retrouvent au centre et essaient de trouver un consensus avec ces nouvelles propositions pendant quinze minutes. Elles retournent dans leurs groupes respectifs qui désignent une nouvelle « interface » pendant quinze minutes. Les dernières « interfaces » finalisent au centre la proposition pendant quinze minutes. C'est une forme qui permet la prise de décision. Il est important que tous les participants soient dans une démarche de consensus.

Finalités de la pratique du débat en société

Il s'agit de l'apport du débat aux étudiants en tant qu'individu sociaux qui se définit par :

- L'apprendre à vivre en communautés
- Le respect et l'écoute de l'autre
- Faire part d'un point de responsabilité
- Le partage de la culture du même et l'acquisition de la culture de l'autre

Conclusion

Ce chapitre nous a montré combien le débat peut être utile quant à la prise de parole en classe et en public à long terme. Afin de mener à bien le débat en classe, les étudiants doivent s'impliquer vigoureusement dans la préparation minutieuse de cette activité avant même d'arriver en classe.

A part l'exposé et le débat, sur lesquels nous avons centré notre attention, d'autres techniques sont à mettre en œuvre par l'enseignant, à l'instar du dialogue, les simulations qui consiste en l'acquisition des connaissances, la réflexion en groupe, l'amélioration du travail d'équipe et la confiance en soi ; et l'interview comme modèle emprunté aux médias.

Le chapitre suivant sera lié à l'évaluation comme activité indissociable de celle de l'apprentissage. Ainsi, les étudiants auront une idée sur la façon dont l'enseignant évalue leurs travaux, et pourront même procéder à l'autoévaluation des activités de compréhension et d'expression orale.

Introduction

Toute activité didactique est suivie d'une évaluation pour voir si les savoirs et les compétences ont bien été assimilés. L'oral comme l'une des compétences de base dans l'enseignement-apprentissage du FLE n'échappe pas à cette procédure pédagogique. Ce chapitre est réservé à l'acte de l'évaluation, son étymologie, sa définition, ses types, ses raisons et ses moyens.

Définitions et représentations de l'évaluation

Le Petit Larousse Illustré (2016) définit l'évaluation comme étant une « *estimation de la valeur, du nombre, de la grandeur des choses* ». Dans le domaine de l'enseignement, comme « *mesure à l'aide de critères déterminés des acquis d'un élève, de la valeur d'un enseignement* ». Au cœur de la pédagogie se trouve l'élève, la construction de son savoir et le développement de sa personnalité et de son intelligence. L'évaluation est au centre de problématiques diverses en didactique qui n'en font pas moins qu'elle est inévitable dans tout apprentissage. Elle peut se manifester, se concevoir et être accueillie de façons diverses. Elle apparaît toutefois comme une démarche qui se veut rigoureuse et formatrice.

Etymologie :

Racine : Value : détermine la valeur, le prix de quelque chose (évaluation : action d'évaluer)

Quelques Synonymes : appréciation, comparaison, examen, expertise, approximation, estimation, vérification. Antonymes (évaluer) : déprécier, discréditer, dévaluer¹⁶

Représentations et perceptions des spécialistes

L'évaluation est une démarche qui vise à donner de la valeur, prendre au recul, émettre un constat sur une situation et prendre des décisions, au regard des objectifs de départ et des finalités. Charles Hadji (2009 : 45) indique qu'évaluer consiste à : « attribuer une « valeur » à une situation réelle à la lumière d'une situation désirée, en confrontant ainsi le champ de la réalité concrète à celui des attentes ». Cela veut dire établir une comparaison entre les résultats obtenus et les résultats attendus.

En effet, l'évaluation est un processus qui permet de rassembler les informations sur l'apprentissage, et les analyser et ainsi de porter des jugements sur ces informations qui permettent de prendre une ou des décisions. J.P Cuq (2007 : 90) avance qu'en didactique, l'évaluation est : « une démarche que consiste à recueillir les informations sur les apprentissages,

¹⁶ [L'évaluation au service de l'apprentissage | Cefedem \(cefedem-aura.org\)](http://cefedem-aura.org)

à portes des jugements sur les informations recueillies et à décider sur la poursuite des apprentissages compte tenu de l'intention de l'évaluation de départ »

Une définition de l'évaluation scolaire peut être tentée en s'interrogeant sur ses objectifs. Jean Cardinet (1998) en définit quatre, fondamentaux, à savoir : « améliorer les décisions relatives à l'apprentissage de chaque élève, informer sur sa progression l'enfant et ses parents, décerner les certificats nécessaires à la société et améliorer la qualité de l'enseignement en générale. ». Les **fonctions** sont donc les suivantes : sélection, formation, stimulation, sanction, adaptation

Dans le système scolaire, l'évaluation est envisagée comme un moyen utilisé pour fournir des informations à différents destinataires : l'enseignant, l'apprenant, les parents, l'administration scolaire, la société...surtout en vue de prendre des décisions, proposer des activités de soutien et de remédiation ; décerner un diplôme ou certifier ; transformer les méthodes, les modalités de l'enseignement, etc.

Encore pour Cuq et Gruca, l'évaluation serait une cinquième compétence, transversale aux quatre autres. Pour ces auteurs (2003 : 149), « toute communication implique l'évaluation. Quand on parle, quand on écrit, l'auditoire ou les lecteurs évaluent notre production. Quand on lit ou quand on écoute, on évalue la production des autres. Accent, débit, particularités de la syntaxe et du vocabulaire, tout dévoile l'origine provinciale ou étrangère, l'appartenance sociale, les intentions... La compétence évaluative est donc, au même titre que les quatre compétences classiques, une composante fondamentale de la communication ».

L'évaluation, qui n'est pas une simple routine de contrôle selon Tagliante (2011 : 19), permet de suivre la progression de l'apprenant tout au long de son parcours de formation, d'identifier les problèmes et les difficultés rencontrés durant une activité.

Néanmoins, Cauquil (1997 : 10) souligne : « une évaluation n'a de sens que si elle produit du changement tout en produisant de la connaissance ». L'évaluation n'a de sens que si elle permet aux apprenants de progresser et d'évoluer en leur permettant de comprendre et d'appréhender leurs erreurs.

Les types de l'évaluation

Il existe plusieurs types d'évaluation qui font partie intégrante dans le processus d'apprentissage, de ce fait on peut citer trois grands types d'évaluation. Ainsi, elle peut être diagnostique, formative ou sommative/certificative. Celles-ci interviennent à des moments bien précis de l'apprentissage. La première forme se pratique généralement au début de chaque projet

d'apprentissage. Elle a pour but d'identifier les prérequis des apprenants et de dégager leurs besoins spécifiques. Ceci permet d'orienter l'enseignant vers un programme de formation adapté. La deuxième forme présente tout au long du projet d'apprentissage permet de mesurer les acquis des apprenants et, de repérer les insuffisances et d'y remédier. La troisième forme se situe à la fin de l'action pédagogique, elle contrôle les acquis ou teste le savoir acquis au cours d'un semestre ou d'une année d'apprentissage (Cuq et Gruca, 2003 : 210).

Les raisons d'évaluation de l'oral

Selon Garcia-Debanc et Delcambre, (2001 : 9) L'oral nécessite d'être évalué car :

- Les enjeux de sa maîtrise sont immenses.
- Son évaluation implique une réflexion sur la norme.
- Son statut dans la classe est un analyseur du mode de travail pédagogique et de la conception de l'apprentissage.
- Son évaluation objective permet :
 - de mettre en œuvre un étayage efficace.
 - de définir une programmation efficace de son enseignement.
 - aux apprenants comment savoir progresser.

L'importance de l'évaluation

Christine Tagliante (1991 : 134) conçoit l'évaluation comme « d'une part comme une aide à l'apprentissage et par ailleurs comme un objet de mesure et d'appréciation de l'évaluation des compétences des élèves ». Elle procure, donc, les moyens qui assurent la progression de l'apprentissage, ce qui permet à l'enseignant de mener sa tâche d'une manière bienséante et aide l'apprenant à acquérir le savoir. En outre, elle apporte des jugements sur les compétences de l'apprenant, Ce qui lui donne la possibilité d'accéder à un rang supérieur ou obtenir un diplôme.

Pour Courtillon (2003 : 159), : « L'évaluation doit être considérée comme la pierre angulaire de l'apprentissage ; parce qu'elle le conditionne, elle permet de se poser les bonnes questions : Où est-ce que je vais amener les étudiants ? Est-ce que les moyens utilisés les y entraînent ? ». A cet effet, l'évaluation se veut le soubassement de l'apprentissage, elle intervient à tout moment afin de vérifier les acquis et apporter de l'aide en cas de nécessité. Dès lors, elle régularise l'apprentissage et permet d'atteindre les objectifs assignés.

Selon le rôle que joue l'évaluation, Halté (1992 : 118) la définit ainsi : « Elle recueille ses données non seulement en évaluant de façon savante les produits de l'activité, mais aussi en

essayant de reconnaître les processus dont ils sont les résultats. Elle guide l'action didactique en ce qu'elle repère les problèmes de toutes natures survenus en cours d'apprentissage, et permet le déclenchement des projets d'apprentissage dans les projets de faire ».

D'après cette citation, Halte a montré l'importance de l'évaluation dans le processus de l'enseignement-apprentissage de la langue en classe de sorte qu'elle permet de tirer les lacunes des apprenants afin de les renforcer dans le but d'une progression des connaissances. D'ailleurs c'est ce qu'a prouvé Tagliante (1991 : 123) dans ce qui suit : « L'évaluation ne doit pas être envisagée comme une sanction mais plutôt comme un outil dont on se servira pour construire l'apprentissage, dans la durée, en sachant vraiment où l'on va ».

Les difficultés d'évaluation de l'oral

Dans la communication orale, la compréhension de l'oral est étroitement associée à la production orale. Si la compréhension de l'oral et la compréhension de l'écrit ont un certain nombre de caractéristiques communes, la compréhension de l'oral pose des défis spécifiques, qui la rendent sans doute plus difficile à évaluer que la compréhension de l'écrit.

La question qui persiste autour de l'évaluation de cette compétence est celle de savoir comment elle doit être pratiquée. La compréhension de l'oral étant souvent évaluée à l'aide de tâches (questions, items), il est important d'avoir conscience que la difficulté de ces dernières n'est pas « fixe » et qu'il est possible de la faire varier en modifiant les caractéristiques des tâches et du discours.

Par ailleurs, de nombreux enseignants jugent que l'évaluation de l'oral est une activité difficile. Comme le souligne Garcia-Debanc (1999 : 195) : « On voit mal comment évaluer à chaud une interaction orale dans sa complexité et ses implications affectives. C'est peut-être pour cela que les principaux outils d'évaluation que l'on peut trouver portent sur des situations de « prestations orales », comme la récitation ou la lecture orale, qui n'engage pas l'ensemble de la personne et focalisent l'attention sur le débit, l'articulation ou les mouvements du regard. »

Selon elle, ce qui rend difficile l'évaluation de l'oral réside dans les points suivants :

La pratique de l'oral est transversale à toutes les disciplines et à toutes les situations.

- L'oral implique l'ensemble de la personne.
- L'oral est difficile à observer et complexe à analyser
- L'oral est profondément par les pratiques sociales de référence.

- L'oral ne laisse pas de trace et nécessite pour son étude des enregistrements techniquement exigeants.
- L'évaluation de l'oral nécessite beaucoup de temps.
- L'évaluation de l'oral suppose un détour par l'écrit par le biais de transcription.
- L'oral est souvent mal connu.
- Les indicateurs de maîtrise de l'oral ne sont pas clairement synthétisés.

Les facettes de l'évaluation de l'oral

Avant de procéder à l'identification des types d'évaluation de l'oral, nous allons d'abord découvrir comment s'effectue l'évaluation des compétences de l'oral, la compréhension et l'expression.

L'évaluation de la compréhension orale

Tout comme celle de l'écrit, l'évaluation de la compréhension de l'oral pose de nombreux défis. En effet, ces deux compétences, qui impliquent des processus internes, ne peuvent être mesurées qu'à l'aide d'échantillons de comportements externes, verbaux et/ou non verbaux. Les processus en question étant très complexes, il est difficile de concevoir des tâches permettant d'obtenir des preuves pertinentes de compréhension. Celle-ci est renforcée par une méthode d'écoute. Évaluer cette compétence c'est de munir d'outil permettant le repérage d'informations à l'écoute d'une chaîne sonore en fonction des objectifs recherchés. Or, malgré son importance dans l'acquisition d'une langue, cette compétence reste la moins travaillée et évaluée.

La compréhension orale peut-être évaluée par le moyen de tâches : des activités d'écoute sont proposées aux étudiants, suivies de questionnaires ou items auxquels ils doivent y répondre pour vérifier s'ils ont compris ou non le contenu du document sonore. Ses exercices sont mesurables et adaptable à tous les niveaux pour la compréhension globale et détaillée. L'enseignant peut ajouter un barème aux réponses attendues et attribuer des points pour chaque élément de réponse.

Pour garantir l'objectivité et l'efficacité de l'évaluation aussi bien de l'expression que de la compréhension orale, il importe aussi de s'appuyer sur des critères d'évaluation comme le soulignent Cuq et Gruca (2005 : 216) en ces propos « L'évaluation se fait généralement par l'intermédiaire de grille que chaque enseignant ou institution élabore en fonction des tâches plus au moins complexe que l'on demande à l'apprenant de réaliser »

L'évaluation de l'expression orale

L'évaluation de l'expression orale (en continu ou en situation d'interlocution) est une tâche difficile et délicate. Ceci peut être expliqué par le caractère insaisissable de l'oral d'une part et par la complexité de la production orale et aux paramètres qui y interviennent d'autre part.

Cette évaluation comprend à son tour deux types d'évaluation :

L'évaluation immédiate :

L'enseignant intervient au cours des échanges sous forme de reprises ou de reformulations. Selon les dires de Desmons et al. (2005 : 32). Nous y comptons cinq modalités verbales d'évaluation, à savoir :

- L'évaluation positive directe : la production des apprenants est prise telle quelle accompagnée de termes évaluatifs tels que « oui », « bien », « d'accord », etc.
- L'évaluation positive indirecte : l'enseignant reprend l'énoncé de l'apprenant sans marques de satisfaction ;
- L'évaluation négative indirecte : reprise de l'énoncé fautif de l'apprenant en le corrigeant, mais sans jugement ni marqueurs négatifs ;
- L'évaluation négative directe : c'est la même que la précédente à laquelle on ajoute des commentaires ;
- L'absence d'évaluation : l'enseignant n'intervient pas dans les échanges verbaux. Il n'intervient qu'à la fin de la prise de parole.

L'évaluation différée

Ce type d'évaluation permet à l'enseignant d'avoir du recul par rapport aux apprenants, il évite ainsi d'interrompre celui qui parle. L'évaluation différée favorise la mémorisation et encourage la prise de parole parce qu'elle a l'avantage de ne pas interrompre la production des apprenants lorsque l'enseignant organise l'évaluation avec tout le groupe classe.

Généralement il y a trois formes essentielles de l'évaluation de l'oral qui sont : l'évaluation diagnostique, l'évaluation formative et l'évaluation sommative ou certificative dont l'évaluation critériée fait partie.

L'évaluation critériée vérifie si les étudiants ont les connaissances attendues à une étape spécifique de leur enseignement. Ces types d'évaluations sont utilisés pour évaluer un ensemble particulier de connaissances ou de compétences. Elle se fait par le biais d'une grille contenant

des points importants que l'enseignant doit prendre en considération pour voir si le niveau de ses apprenants s'est amélioré.

Les aspects à évaluer

En se référant au livret 5 de l'enseignement destiné à la didactique de la compréhension et de l'expression orales, les différentes compétences à évaluer en classe sont :¹⁷

- Pragmatique : le savoir et l'appropriation de comportement dans la société.
- Discursive : l'utilisation de différents types de discours en fonction d'une situation donnée.
- Linguistique : l'utilisation de structure (lexème, grammaire ...etc. d'une langue).
- Référentiel : la connaissance du monde et la relation spatiotemporelle.

Pour remédier à la difficulté d'évaluer l'oral, plusieurs outils d'évaluation sont mis en place, parmi lesquels, nous citons l'entretien, la grille d'évaluation...

Outils et moyens d'évaluation

Au cours des dernières années, plusieurs recherches en didactique de l'oral, et on permit d'ouvrir des nouvelles voies de recherches en ce qui concerne l'évaluation de l'oral, et surtout les outils et moyens qui permettent d'observer la progression des apprentissages. L'oral qu'il soit ou non enseigne, il doit être évalué, notamment dans les examens ou les entretiens. Et le recours à ces outils est vraiment nécessaire.

Ainsi l'enseignant, autant qu'évaluateur, doit les élaborer en prenant en considération les objectifs d'enseignement définis dans le programme, ainsi que les différentes situations de production orale. Comme le confirment Cuq et Gruca (2003) : « l'évaluation se fait généralement par l'intermédiaire de grille que chaque enseignant ou institution élabore en fonction des tâches plus ou moins complexes que l'on demande à l'apprenant de réaliser ».

On trouve aussi d'autres outils qui sont utilisés dans tous les niveaux : la vidéocassette, la cassette vidéo, travail de préparation de l'étudiant. L'évaluation par les pairs, leur faire aux élèves une autoévaluation, et bien sur la prise de note pendant la production orale.

¹⁷https://www.ifadem.org/storage/drupal/ressources/Haiti-Livret_5-didactique-oral.pdf

Grille d'évaluation

La grille d'évaluation est parmi les outils les plus fréquemment utilisés dans l'enseignement supérieur lorsque les étudiants ont à réaliser des tâches complexes. Pour Scallon (2004), la grille d'évaluation est un document subdivisé en critères et en éléments observables, chacun étant accompagné d'une échelle. L'échelle consiste en une succession d'éléments gradués qui correspondent à divers degrés de possession de la qualité visée par le critère. Ces éléments se nomment échelons et leur nombre peut varier. Elle permet de porter un jugement sur la qualité d'une production ou d'un produit, l'accomplissement d'une prestation ou d'un processus qui ne peuvent être jugés tout simplement bons ou mauvais comme dans le cas d'une question à correction objective.

Par ailleurs, il convient de noter que les critères d'évaluation appliqués au cours de cette tâche sont relatifs au genre de l'oral. Ces critères tournent autour de trois grandes compétences : la compétence linguistique (voix : diction et éléments prosodiques, lexicale et morphosyntaxe) ; la compétence discursive (organisation du discours, séquences discursives...) ; compétence communicative (registre de langue, interaction, communication non verbale).

Les critères d'évaluation sont profitables pour l'évaluateur car ils renseignent sur ce qu'on attend de l'apprenant/auteur de la production orale. C'est à partir également de ces indicateurs explicités et mis à la disposition des apprenants que ces derniers ou les enseignants peuvent effectuer une évaluation objective

Critères d'évaluation de la production orale

Dans son ouvrage *Elaborer un cours de FLE* (2003), Courtillon souligne que l'évaluation de la capacité de l'apprenant en production l'oral exige avant tout que celui-ci soit placé dans une situation authentique ou quasi authentique de production, cependant, cette évaluation est la plus difficile à évaluer du fait de son caractère éphémère.

Deux grands critères sont impliqués dans l'évaluation d'une production orale :

- Les critères linguistiques
- Les critères paralinguistiques

Les critères linguistiques

- Les idées : L'enseignant vérifie si les idées exprimées sont en adéquation avec le sujet et l'objectif de la production.

- La compétence sociolinguistique : L'enseignant vérifie si le niveau de langue utilisé est adapté à l'âge et au statut social du destinataire.
- La structuration : L'enseignant tient compte de la manière dont l'élève présente les idées ; de leur cohérence et de leur cohésion. Un bon usage des connecteurs permet au locuteur de donner plus de clarté à son discours.
- Le langage : L'enseignant évalue l'étendue et la précision du vocabulaire utilisé ainsi que le niveau syntaxique. En effet, dans une communication courante, le locuteur doit avoir le souci de se faire comprendre. De plus, il s'agit de contrôler la prononciation de celui qui parle

Les critères paralinguistiques

L'enseignant évalue principalement les stratégies utilisées pour captiver l'attention et / ou l'adhésion du reste de la classe.

- L'attitude Un élève détendu et souriant attire l'attention de son public et enchaîne aisément ses idées.
- La voix En expression orale, le volume et le débit de la voix sont révélateurs de la facilité ou de la difficulté de l'élève à s'exprimer en public.
- Le regard C'est lui qui permet d'établir et de maintenir le contact avec le public.
- Les pauses et les silences Ils révèlent le cheminement de la réflexion

L'enseignant procède généralement à l'évaluation par l'intermédiaire de grilles qu'il élabore en fonction des tâches plus ou moins complexes que l'on demande à l'apprenant de réaliser. Les différents facteurs précédents peuvent donc permettre d'établir une grille d'évaluation de la compétence de communication orale. Le tableau suivant présente un exemple sur une grille d'évaluation de la production orale.¹⁸

Critères	Très bien	Bien	Assez bien	Insuffisant
La production est en rapport avec le sujet /2 points				
Le niveau de la langue est adapté. /1 point				
Le discours est clair et a du sens. /3 points				
Correction de la langue (vocabulaire, construction des phrases, prononciation et intonation). /3 points				
Recours aux gestes, mimes et mimiques, expressions du visage. /1 point				
Total /10 pts				

Tableau N 1 : grille d'évaluation modèle

¹⁸ Cet exemple de grille d'évaluation proposé est tiré de livre de Haiti-livret 5(2005 : 17)

À ces critères d'évaluation s'ajoute l'appréciation des autres camarades. En effet, les réactions du reste de la classe lors de la production d'un élève ou d'un groupe permet de savoir si les difficultés rencontrées sont propres à ces derniers ou si elles concernent l'ensemble de la classe.

D'autres grilles sont préconisées par les didacticiens afin de noter les productions sur la base de critères bien définis. La formulation des critères proposés par Schneuwly (2005) sont jugés comme les plus importants dans l'évaluation de la production orale. Les critères sont mis en évidence dans le tableau suivant :

Les critères d'évaluation							
Cohérence	Contenu	Contexte	Structuration	Intonation	Volume	Respiration	Débit

Tableau 2 : les critères d'évaluation de l'oral proposés par Dolz et Schneuwly cité par (Bothuyne, 2012).

En ce qui est de l'exposé oral, une grille est proposée tenant compte de la forme et du contenu. Pour la communication orale, il s'agit de juger l'aspect verbal, non-verbal et relationnel. Le contenu, quant à lui est lié à la structure, la qualité des informations et le support. En ce qui suit les détails de la grille.

Critères d'évaluation			Acquis	En cours d'acquisition	Non acquis	Points	Points positifs, pistes pour progresser
Communication orale	Verbale	Elocution, articulation, aisance				/3	
		Débit, tonalité, volume					
		Style, vocabulaire					
	Non verbale	Distance par rapport aux notes				/4	
		Attitude générale (dynamique, investie)					
		Respect du temps de parole					
	Aspects relationnels	Prise en compte du public (le regarder, le faire participer, accueillir ses remarques)				/3	
Compréhension des questions posées							
Pertinence des réponses							
Contenu	Structure de l'exposé	Annonce du plan				/4	
		Introduction, conclusion					
		Problématique, objectifs clairs					
		Bibliographie, sources					
	Qualité des informations données	Définitions et vocabulaire précis,				/4	
		Sujet traité dans sa totalité					
		Connaissances maîtrisées					
Support	Document(s) présenté(s), expliqué(s)				/2		

Tableau 3 : Modèle proposé de grille d'évaluation d'un exposé oral¹⁹

Mis à part l'évaluation, l'auto-évaluation des compétences à l'université est un acte primordial pour assurer l'autonomie dans l'apprentissage.

¹⁹ [grille.evaluation.expose.pdf \(lepetitjournaldesprofs.com\)](http://grille.evaluation.expose.pdf(lepetitjournaldesprofs.com))

L'autoévaluation de la production orale

Pour J.- P. Cuq (2003), l'autoévaluation est « une évaluation interne, et donc non certifiant qui permet à l'apprenant, d'une part, d'apprécier les résultats, en termes d'acquisition, de ses efforts d'apprentissage, et, d'autre part de porter un regard critique sur son apprentissage en tant que tel pour déterminer le degré de pertinence de ses choix didactiques. Ces appréciations constituent le feed back dont s'alimente la gestion du processus d'apprentissage (objectifs, modalités, moyens à mettre en œuvre) ».

Ce type d'évaluation est pris en charge par l'étudiant dans la mesure où elle lui laisse une part de liberté pour réfléchir à propos de son propre travail dont les appréciations et les jugements portés lui permettent de prendre conscience de ses erreurs et les remédier. Doyon et Juneau (1996) dénombrent quatre phases distinctes dans le processus d'autoévaluation, à savoir la planification, la réalisation, la communication et la prise de décision.

L'importance de l'autoévaluation

L'autoévaluation est importante dans la mesure où elle donne à l'étudiant une conscience et une compréhension accrues de lui-même, la possibilité de savoir dans quel stade il est quel stade il souhaite atteindre. L'autoévaluation lui permet de fixer ses objectifs d'apprentissage personnels, de devenir autonome dans son apprentissage, de mesurer les différents savoirs, ainsi que de porter un œil critique sur soi et envisager des stratégies pour évoluer.

La grille d'autoévaluation

C'est un moyen d'évaluation qui peut aider à porter des jugements sur les apprentissages réalisés par l'apprenant. Cette dernière prend souvent une forme d'un tableau, elle est composée de critères préétablis accompagnée d'une échelle avec des possibilités de réponses. En outre, elle permet non seulement à l'apprenant de prendre conscience de ce qu'il a acquis jusqu'au moment de l'autoévaluation et surtout de savoir ce qu'il devrait être fait pour atteindre les objectifs finaux.

L'élaboration d'une grille d'autoévaluation

L'élaboration d'une grille d'autoévaluation passe par cinq étapes :

- La sélection des critères d'évaluation.
- Le choix de l'échelle d'appréciation permettant la collecte des réponses.
- La justification du jugement global.

- L'assemblage de la grille et son expérimentation.

Les critères d'une grille d'évaluation

Selon le centre national de ressources textuelles et lexicales, le critère est « un élément auquel on se réfère pour porter une appréciation, un jugement : un principe, un caractère, un modèle, une valeur »²⁰

Un modèle de grille d'autoévaluation suggéré par K. Saadi (2018 : 270) pour la pratique du débat. Cette grille contient douze critères qui s'organisent comme suit :

	Critères	Oui	Non	Pas encore
1	Production d'un message claire et fluide (sans passage à vide)			
2	Articulation et prononciation claire selon le français standard			
3	Emploi de termes précis au regard de la situation de communication			
4	Utilisation d'un vocabulaire thématique			
5	Utilisation des phrases complètes			
6	Emploi de structures de phrases qui répondent aux règles de la langue			
7	Respect des accords en genre, en nombre ou en personne			
8	Utilisation des articulateurs logiques			
9	Production d'un discours structuré et cohérent			
10	Emploi suffisant d'arguments pour convaincre l'interlocuteur			
11	Le temps de parole : une minute minimum			
12	Compréhension de la question ou le sujet			

Tableau N° : un modèle d'une grille d'autoévaluation

Un autre exemple de la grille d'autoévaluation est inspiré d'une grille proposée sur un site canadien. En voici les détails :

Je peux	Oui	Un peu	Non
Poser des questions courantes pour obtenir des renseignements			
Écouter les autres sans les interrompre			
Utiliser le langage corporel approprié lors d'une conversation			
Discuter en détails des questions liées aux études			
Poser des questions complexes pour obtenir une information pertinente.			
Exprimer ses idées et ses opinions d'une manière claire et concise.			
Reformuler l'information qui est présentée verbalement			
Traiter d'un sujet difficile en utilisant des exemples détaillés			
Convaincre les autres d'envisager différentes options.			
Faire une présentation devant un grand groupe de personnes inconnues.			
Total			

Tableau N° : un modèle d'une grille d'autoévaluation

²⁰ <https://www.cnrtl.fr/definition/critere>

D'autres modèles de grille peuvent être conçus par les étudiants avec la collaboration de l'enseignant. Ces grilles peuvent contribuer par extension au développement de l'autonomie de l'apprentissage, voire à la décentration²¹.

Conclusion

Dans ce chapitre, l'attention est portée à l'évaluation comme activité indispensable pour l'accomplissement de l'apprentissage de l'oral. Il est cité les types d'évaluation, la difficulté d'évaluer l'oral chez les étudiants vu le caractère délicat de cette compétence. De plus, des outils ont été proposés pour faciliter l'évaluation, tels que les items pour la compréhension et les grilles pour l'expression. Le chapitre s'achève par montrer l'importance de l'autoévaluation pour un auto-apprentissage optimal de l'oral.

²¹ Les étudiants peuvent se mettre à la place de l'enseignant pour comprendre son mécanisme d'évaluation.

Conclusion générale

Au cours de ce document, nous avons pu voir la place dont jouit l'oral au sein de la didactique des langues étrangères, notamment celle du FLE. En effet, nous avons réalisé que l'oral est sollicité en tant qu'outil au service des apprentissages, si l'accent est mis sur le contenu disciplinaire en jeu dans ces situations : il s'agit pour l'étudiant de mettre au point un exposé en français ou en sciences, de discuter avec ses pairs pour trouver la meilleure manière de réaliser un montage en technologie, de débattre pour promouvoir son interprétation d'un texte ambigu par exemple, ou de se faire le porte-parole d'un groupe de travail pour en transmettre les conclusions.

Par ailleurs, l'oral devient objet d'apprentissage si ces situations donnent lieu à des conseils, des observations ou des analyses, faites par l'enseignant ou par les étudiants en vue d'améliorer la qualité et l'efficacité des prestations orales. On apprend alors à repérer des failles ou des points forts dans une argumentation, à rester dans le thème, à le resserrer ou l'élargir, à identifier les caractéristiques d'un genre de discours, à adapter son lexique, à se rendre audible.

Outre ces situations mixtes dans lesquelles deux niveaux sont intriqués, celui d'un apprentissage disciplinaire qui fournit le thème et le but, et celui de l'activité méta-discursive, il existe des situations d'enseignement purement dédiées à l'oral, par exemple celles dans lesquelles on apprend à formaliser des règles de communication, à dire les textes, à utiliser au mieux sa voix, à arbitrer un débat par exemple.

Ce cours a pu mettre le point sur la nécessité de multiplier les entraînements et redoubler les efforts en dehors de la classe, que ce soit à l'écoute ou à l'expression, pour pouvoir maîtriser efficacement l'oral. Là, les étudiants doivent prendre en compte l'élément de la gestion du temps, de l'espace et des comportements appropriés à cette pratique : savoir écouter l'autre, estime de soi, prise de parole au moment propice, etc.

Par ailleurs, appréhender l'oral nécessite une approche pragmatique, et cela en considérant l'oral comme un instrument pratique de communication dans des situations concrètes, avec des enjeux concrets : convaincre, argumenter, négocier, s'expliquer, s'informer. Il s'agit de maîtriser les actes de parole en pratique plutôt qu'en théorie.

En outre, Perrenoud (1988) insiste sur le fait que la maîtrise de l'oral doit être intégrée à une compétence de communication qui suppose, au-delà de la maîtrise de l'instrument linguistique, la maîtrise des situations d'échange, tant d'un point de vue socioaffectif et relationnel (oser

Références bibliographiques

- Adam J-M. (2005), « La notion de typologie de textes en didactique du français : une notion « dépassée » In Recherches, n°42, pp.11-23.
- Aslim-Yetis, V. (2010). Le Document authentique : un exemple d'exploitation en classe de FLE. Synergies Canada. Numéro 2. <https://www.erudit.org/fr/revues/synergies/2010-n2-synergies07043/1089753ar.pdf>
- Bailly, D. (1998). Didactique de l'anglais (2) la mise en œuvre pédagogique, Paris : Nathan.
- Barker, L. (1971). Listening Behavior. New Jersey: Englewood Cliffs & Prentice-Hall service.
- Barrière, I. (2003). Exploitations pédagogiques de documents. Disponible sur : <http://www.edufle.net/Exploitation-pedagogique-de> (page consultée le 18 juin 2010)
- Baylon, Ch., Mignot, X. (1999) la communication, Nathan, Paris, p.11
- Berdal-Masuy, F. & Briet, G. (2010). Stratégies pour une écoute efficace. Présenté à : Le français de demain : enjeux éducatifs et professionnels. Colloque international, Sofia.
- Blanche-Benveniste C. (2000), Approches de la langue parlée en français, Paris, Ophrys.
- Blanc-Ravotto, M. (2005). L'expression orale et l'expression écrite en français. Ellipses.
- Buck, G. (2001). Assessing Listening. UK: Cambridge University Press.
- Carles, A. (2015). L'utilisation de documents authentiques au Palier 1 du collège en classe de langues. Mémoire de Master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation Second degré. https://anglais-pedagogie.web.ac-grenoble.fr/sites/anglais-pedagogie.web.ac-grenoble.fr/files/lutilisation_de_documents_authentiques_au_college.pdf
- Cauquil, G. (1997) Informations sociales, action sociale est-elle efficace ? N° 57
- Chamberland, G., Lavoie, L., et Marquis, D. (2006). 20 formules pédagogiques. Sainte-Foy, Québec, Canada : Les Presses des Universités du Québec.
- Cicurel, F. (2011). Les interactions dans l'enseignement des langues. Agir professoral et pratiques de classe. Paris : Didier.
- Cord-Maunoury, B. (2000). « Analyse du site Polar FLE », Alsic, 3, n°2, pp.239-254. http://toiltheque.org/Alsic_volume_1-7/Num6/cord/alsic_n06-log2.htm
- Cormier, S. (1995). La communication et la gestion. Sainte-Foy : Université du Québec.
- Courtillon, J. (2003). Elaborer un cours de FLE, Paris, 2003, p : 159

- Cuq J.-P. et Gruca, I. (2003). Cours de didactique du français langue étrangère et seconde.
- Cuq, J.-P. et Gruca, I. (2006). Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Cuq, J.-P. (2003). Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, asdifle, Paris
- D'Halluin, C. (2012). Un document authentique en classe de langues. Education. pp.9-14.
- Delcourt Th., et Fontaine J.-M., (1995). La conservation des documents audiovisuels. In : Oddos J.-P. dir., La conservation : principes et réalités, Paris, Ed. Du Cercle de la Librairie
- Des Lierres, T. (1985). L'enseignement magistral : guide pratique : cours magistral. pp. 3-19.
- Dolz J et Schneuwly, B. (2009). Pour un enseignement de l'oral, initiation aux genres formels à l'école.
- Dolz, J. et Schneuwly, B. (1998). Pour un enseignement de l'oral, éd. ESF, Paris.
- Doyon, C., Juneau, R. (1996). Faire participer l'élève à l'évaluation de ses apprentissages (2ème édition). Montréal : Beauchemin.
- Ferroukhi, K. (2009). La compréhension orale et les stratégies d'écoute des élèves apprenant le français en 2ème année moyenne en Algérie, Synergies Algérie, n° 4, 273-280. In : <https://gerflint.fr/Base/Algerie4/ferroukhi.pdf>
- Flowerdew, J. (1994). Academic Listening, England & New York: Cambridge university press.
- Garcia-Debanc, C. (1999) Évaluer l'oral, pratiques, n° 13/104. Disponible sur [Persée \(persee.fr\)](http://www.persee.fr)
- Goffman, E. (1974), les rites d'interaction, Minuit, Paris.
- Goffman, E. (2003). Cité par J.P. Cuq dans, Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde. Paris : Cle international.
- Goh, C. (2000). A cognitive perspective on language learners' listening comprehension problems. System, vol. 28(1), pp. 55-75: <https://repository.nie.edu.sg/bitstream/10497/18662/1/S-28-1-55.pdf>
- Hadji, Ch. (2009). Guide méthodologique en évaluation pédagogique. Paris
- Halté, J-F. (2002). Pourquoi faut-il oser l'oral ? Cahiers Pédagogiques, n° 400. Paris.

Harmer, J. (2001). *The Practice of English Language Teaching* (3e éd.). London: Pearson Longman ELT.

Holec, H. (1990). Des documents authentiques, pour quoi faire ? *Mélanges Pédagogiques*. Vol. 66. pp. 66-73.

http://soda.ustadistancia.edu.co/enlinea/SandraMilenaRodriguez_Listening/the_nature_of_listening_nunan_2001.html

Ifadem, (2012), ressources éducatives : Livret 4, Mieux comprendre à l'oral et à l'écrit pour mieux communiquer, Madagascar.

Julié, K. et Perrot, L. (2008). *Enseigner l'anglais*, Paris : Hachette éducation.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1990). *Les interactions verbales*. Armand Colin/Masson, Paris.

Lafontaine, L. (2001). Enseigner le français oral au Québec : vivre la variété des usages et des normes. In *Le F.D.L.M. Oral : variabilité et apprentissages*. Paris, CLE International, 175-182.

Laure, F. (2018) *Techniques d'animation*. Collection : Management-Leadership. Édition Dunod. pp. 91-107

Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3e édition). Montréal : Guérin.

Lhéréty, A. (2010). Le document authentique en classe de langue. pp. 1-15

Nunan, D. (2001). *Listening in language learning - The Nature of Listening*. Disponible sur :

O'Malley, J. M., Chamot, A. U., et Küpper, L. (1989). *Listening Comprehension Strategies in Second Language Acquisition*. *Applied Linguistic*, Vol. 10(4), 418–437. Disponible en ligne : <https://academic.oup.com/applij/article-abstract/10/4/418/201226>

Perrenoud, P. (1997) *Construire des compétences dès l'école*. Paris : ESF

Perrenoud, P. (2000) *Gérer le temps qui reste : l'organisation du travail scolaire entre persécution et attentisme*. Université de Genève, FAPSE In *Le temps en éducation : regards multiples*, Grenoble : PUG

Pietro J-F. et Wirthner M. (1998), « L'oral, bon à tout faire ? Etat d'une certaine confusion dans les pratiques scolaires » in *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, n°17, pp. 21-40. https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_1998_num_17_1_2245

- Prégent, R. (1990). Le choix d'une ou plusieurs méthodes d'enseignement. La préparation d'un cours. Montréal : Éditions de l'École Polytechnique de Montréal. pp. 89-116.
- Puren, Ch. (1988) Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues. Nathan-clé International
- Rixon, S. (1986). Developing Listening Skills, London: Macmillan Education Ltd.
- Robert, J-P. (2008). L'essentiel français : Dictionnaire pratique de didactique du FLE. Paris.
- Rost, M. (1990). Listening in Language Learning. London: Longman.
- Saadi, K. (2018). Le rôle des grilles d'autoévaluation dans le développement des compétences orales chez les étudiants de licence de français. Revue Afaq. Vol 10, N°3
- Scaillon, G. (2004). L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences, Saint-Laurent, Éditions du renouveau pédagogique.
- Schneuwly, D. (2005). Pour une didactique globale de l'oral : l'apprentissage de l'élocution dans l'exposé oral. Paris : L'Harmattan.
- Tagliante, Ch. (1991). L'évaluation, Edition clé Internationale, Paris.
- Tagliante, Ch. (2005). L'évaluation et le Cadre Européen Commun. Paris.
- Traverso, V, (1999). L'analyse des conversations. Nathan. Paris
- Underwood, M. (1989). Teaching Listening, London & New York: Longman.
- Vandergrift, L. (1999). Facilitating Second Language Listening Comprehension: Acquiring Successful Strategies. ELT Journal, vol. 53(3), pp.168-176.
- Vion, R. (2008). La communication verbale : l'analyse des interactions. Édition Hachette.
- Weiss, F. (2002). Jouer, communiquer, apprendre. Paris : Hachette.
- Wolvin, A. D., & Coakley, C. G. (1979). Listening Instruction. Urbana, Illinois: Eric Clearinghouse on Reading and Other Communication Skills.