

Quelle méthodologie faut-il adopter pour l'enseignement/apprentissage de l'oral ?

Elie ALRABADI
Université du Yarmouk
Département de Langues Modernes
elierabad@yahoo.fr

Recibido: junio 2010
Aceptado: marzo 2011

RÉSUMÉ

L'oral constitue une principale production langagière quotidienne mais il reste obscur, mal considéré et fait peu l'objet d'un véritable enseignement. Considéré comme insaisissable, éphémère, il bénéficie d'une image négative par rapport à l'écrit, auquel il est constamment comparé et auquel il sert le plus souvent de support. L'enseignement/apprentissage de l'oral reste, pour bon nombre d'enseignants de langue, une pratique conflictuelle, floue et mal cernée dans la classe de langue, se réduisant à des pratiques globales et parfois incertaines.

Le but de cette recherche est de valoriser la notion de l'oral et de montrer que l'acquisition d'une compétence de communication orale peut constituer, indépendamment de l'écrit, un objectif à part entière en classe de langue étrangère.

Il s'agit aussi de proposer une méthodologie de l'enseignement/apprentissage de l'oral et de son évaluation qui tient compte de ses variations et de ses spécificités.

Mots-clés : Oral/écrit, enseignement/apprentissage, compétence de communication, évaluation.

¿Qué método se debe adoptar para la enseñanza/aprendizaje de la comunicación oral?

RESUMEN

Aunque la comunicación oral constituye una importante producción del lenguaje cotidiano, todavía permanece oscura, mal interpretada y además no se enseña de forma eficaz. Considerada como efímera e incontrolable, la comunicación oral tiene una imagen peyorativa en comparación con la comunicación escrita, con la que es continuamente comparada y a la cual se supedita. La enseñanza/aprendizaje de las destrezas orales es un tema polémico entre los enseñantes de lenguas extranjeras, siendo en la clase tratadas de forma incierta, general y vaga.

Este estudio tiene como objetivo rehabilitar este concepto de comunicación oral y probar que la adquisición de destrezas orales comunicativas pueden ser independientemente de la comunicación escrita un pleno objetivo en la clase de lenguas extranjeras.

También tiene como objetivo este trabajo proponer una metodología de enseñanza/aprendizaje y evaluación de la comunicación oral ateniéndose a sus características específicas.

Palabras clave: Destrezas oral/escrita, enseñanza/aprendizaje, destrezas comunicativas, evaluación.

Which methodology should be used to teach/learn oral skills?

ABSTRACT

Spoken language, though it represents important daily language production, is still obscure and badly understood. In addition, it is not effectively taught. Being ephemeral and uncontrollable, the oral dimension of language has a negative image compared to the written one and only used to support it. The teaching/learning of oral skills is a controversial issue among foreign language teachers. It is vague, unintelligible and not widely practiced.

This study attempts to rehabilitate this concept of oral skills and to prove that the acquisition of oral communication skills can be, independently from writing, a full objective in the foreign language classroom.

It also aims to suggest a methodology of teaching/learning and evaluating the oral performance which takes into consideration its specific characteristics.

Keywords: Spoken/written skills, learning/teaching, communication skills, evaluation.

SUMARIO : Introduction. 1. Oral/écrit : deux entités complémentaires ? 2. Objectifs de l'enseignement/apprentissage de l'oral. 3. Spécificités de l'oral. 3. 1. Les traits de l'oralité. 3. 2. Le jeu social 3. 3. Le corps. 4. Compréhension orale. 5. Expression orale. 6. Évaluation de l'oral. 6. 1. Évaluer la compréhension orale. 6. 2. Évaluer l'expression orale. 6. 2. 1. l'évaluation immédiate. 6. 2. 2. l'évaluation différée. 7. Conclusion. Bibliographie.

INTRODUCTION

L'homme acquiert l'oral avant d'aller dans une structure d'apprentissage. La communication orale, évidemment, précède toujours l'écrit. Les enfants apprennent à parler la langue maternelle bien avant d'apprendre à écrire et possèdent une bonne maîtrise de l'oral avant même d'aller à l'école. Pareillement, les apprenants d'une langue étrangère se trouvent confrontés immédiatement à la langue orale dès le début de leur apprentissage et souhaitent être, le plus rapidement possible, capables de communiquer oralement et donc acquérir une compétence de compréhension et d'expression.

En didactique de français langue maternelle *FLM* mais aussi de français langue étrangère *FLE*, l'oral a toujours fait partie, d'une manière ou d'une autre, des pratiques d'enseignement : lecture à haute voix, conversation, dialogue entre apprenants, récitation, élocution, etc. Mais la pratique de l'oral cherche encore une véritable place dans l'enseignement. Les enseignants peinent encore à considérer l'oral comme objet d'enseignement à part entière. C'est peut-être la raison pour laquelle il fait davantage l'objet de recherches depuis quelques années.

Dans cette recherche, nous essayerons de répondre à un certain nombre de questions liées à l'introduction de l'oral en classe de langue qui sont les suivantes : quelles seraient les raisons qui sous-tendent cette situation de l'oral ? Quelles seraient les relations entre l'écrit et l'oral ? Comment définir l'oral comme objet ? Quelle place

pourrait-il avoir dans les pratiques de classe ? Que serait une didactique de l'oral ? Quelles seraient ses caractéristiques et ses objectifs ?

Nous mettrons l'accent par la suite sur les deux composantes de la compétence de communication orale (expression/compréhension) et sur leur évaluation.

1. ORAL/ECRIT : DEUX ENTITES COMPLEMENTAIRES ?

Les travaux sur la communication montrent que les deux composantes oral/écrit et expression/compréhension sont en étroite corrélation et qu'il est difficile de les dissocier. L'apprentissage de l'une sert à développer l'autre : bien lire implique bien écrire, bien entendre et écouter, bien parler implique bien comprendre et s'exprimer.

Toutefois, le langage oral diffère du langage écrit, les processus engagés par les actes de compréhension et d'expression sont également différents. De ce fait, dans la communication en classe de langue étrangère, on essaie de reproduire les traits authentiques de la communication de la vie de tous les jours.

Cette distinction entre l'oral et l'écrit et entre la production et la compréhension permet de mettre en place des objectifs de formation en fonction des besoins langagiers des apprenants.

Le problème de l'introduction de l'oral en classe et des liens qu'il entretient avec l'écrit se posent en français langue maternelle comme en français langue étrangère. La méthodologie du FLE a pour objet l'enseignement/apprentissage du français à des non natifs de cette langue. Mais le Français Langue Etrangère n'échappe évidemment pas lui-même aux difficultés qui se posent aux méthodes d'enseignement de l'oral. Les apprenants ont besoin d'apprendre à *bien* communiquer, donc à expérimenter différentes situations de communication dans la langue. Expériences qui peuvent leur servir aussi bien à communiquer au niveau de leur environnement immédiat qu'à un niveau plus large (communication dans l'entreprise, relations internationales). Ils ont besoin, dans tous les cas, d'établir des relations avec l'Autre.

Par rapport à l'écrit, l'oral a longtemps été minoré dans l'enseignement des langues étrangères, notamment du FLE. Les méthodes traditionnelles s'occupaient exclusivement du texte et de la langue écrite. Elles ne recouraient à l'oralité que pendant les séquences de lecture à haute voix et quelques exercices grammaticaux, comme le note Rosier (2002, 87), quand il dit que « l'histoire de la didactique montre le mépris de la méthode grammaire/traduction envers l'oral, toujours rangé du côté du spontané, du ludique, de l'expression débridée, source de chahut ». L'oral serait donc vu comme une source de chahut, c'est-à-dire une source de désordre par rapport à l'écrit qui est considéré comme normatif, où s'inscrit un ordre.

Selon Suffys (2000, 29), l'oral en classe, « sous la forme des interactions langagières nécessaires à l'apprentissage, ou la forme plus codée de la parole attendue, heurte de plein fouet la morale et la norme [...]. L'oral plonge celui qui parle dans l'immédiat et l'instantané. Tout se passe en direct, très souvent en urgence ».

Les méthodologies audio-orales et les méthodes audio-visuelles accordaient à l'oral une place importante dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères.

Cependant, elles faisaient de lui un moyen d'enseignement plus qu'un objectif. Les structures de la langue étaient visées plus que les fonctionnements oraux de la communication et leurs implications linguistiques. L'oral lui-même était pris en compte par le biais d'exercices de correction phonétique.

Depuis les années 1970, avec les approches communicatives, l'oral est devenu un objectif à part entière en mettant en œuvre de nouvelles techniques comme, par exemple, les jeux de rôles et les simulations globales. De nouveaux aspects non verbaux sont pris en compte comme les éléments paralinguistiques, les gestes, les mimiques etc.

Pourtant, dans les pratiques de classe, l'écrit prend le dessus sur les activités de l'oral employé comme une passerelle pour l'apprentissage de l'écrit. « Les activités reposent sur des écrits oralisés ou ritualisés, qui somme toute ne sont qu'un pâle reflet du français parlé. En somme, on efface l'apprenant derrière un français parlé artificiel ou stérile et qui n'offre pas l'occasion d'en saisir les variations, ni son fonctionnement ». (Weber, 2005, 32).

En effet, l'oral est bien présent en classe, dans ses variantes et ses *normes* au service de la structure formelle écrite de la langue. L'oral, dans les pratiques de classe, semble donc être un support de l'écrit. Ce qui explique peut-être le besoin de donner une légitimité à l'oral qui reste beaucoup moins valorisé que l'écrit.

L'oral est perçu négativement, par opposition à l'écrit qui est attaché à la norme. Face à un écrit valorisé qui représente la norme, l'oral semble être de l'ordre de l'insaisissable, de l'éphémère, de l'abstrait, quelque chose qu'on ne peut matérialiser.

Mais de quel oral s'agit-il ? Doit-on parler de l'oral ou des oraux ? Il faut dire, avertit Nonnon (2000, 83), qu'« une clarification préalable s'impose sur le bien-fondé de parler d'oral au singulier en l'opposant à l'écrit. Revendiquer la légitimité de son étude contre une linguistique centrée sur l'écrit a amené historiquement à le constituer comme objet spécifique, en soulignant les différences entre l'ordre de l'oral et celui de l'écrit ». L'oral ne serait donc pas une langue en tant que telle, mais une variété de pratiques de la langue. De plus, l'oral connaît des variations selon les locuteurs et les contextes dans lesquels il est pratiqué.

Cependant, la dichotomie oral/écrit ressort en permanence, montrant qu'il y aurait comme une forme d'interdépendance entre les deux. Selon Cuq (2003 : 182), les critiques du concept de norme ont mis fin à quelques

assimilations simplistes : à l'écrit les registres standard et soutenu, à l'oral la familiarité. Or l'examen des productions a tôt fait de révéler tout un continuum de productions orales (des oraux plutôt qu'un oral), allant de formes familières à des discours très élaborés (oral de la conférence, par exemple), et de montrer que cette diversité existe aussi à l'écrit.

Comment donc appréhender l'oral, le saisir comme objet et, surtout, comment l'enseigner, l'évaluer, développer des stratégies didactiques dans ce sens ? C'est sans doute la raison pour laquelle il pose problème aux enseignants.

En France, Rosier (2008, 88) montre que la scolarisation des « genres oraux » rencontre des réticences. On est réticent à l'idée d'un tel enseignement parce que, peut-être, on n'arrive pas encore à définir quel enseignement mettre en place, pour quelle

didactique, dans quel contexte, etc. ? Il précise qu'on « ne peut nier les difficultés de l'enseignement de l'oral oscillant entre la généralisation et la pratique occasionnelle » (Rosier, 2008, 88).

Face à cette conception de l'oral dépendant de l'écrit, certains défendent une vision de l'oral « pur », indépendant de toute intervention de l'écrit. Elle semble très difficilement soutenable dans le cadre de l'enseignement où les formes d'interaction entre l'oral et l'écrit sont multiples.

Dans ce contexte, Dolz et Schneuwly (1998, 62) montrent que « l'analyse des formes d'interaction entre l'oral et l'écrit semble donc bien différente en fonction de situations de communication et des objectifs poursuivis ». Les auteurs ajoutent que, « plus généralement, l'observation du travail en classe montre que l'alternance des activités orales et écrites est très fréquente dès qu'on se donne comme objectif la production d'un texte oral ou écrit relativement complexe ». (Dolz et Schneuwly, 1998, 62). Lors des activités de classe, les deux activités de l'oral et de l'écrit sont donc souvent simultanées.

Defays (2003, 66) observe pour sa part que, de nos jours et de manière générale, l'écriture ne doit plus être assimilée à une simple transcription de l'oral, ni l'oral à une simple articulation de l'écrit. Selon lui, l'utilisation des nouveaux médias (téléphone portable, courrier électronique, etc.) est en train de changer les rapports entre les deux, tant au niveau des formes qu'ils prennent qu'à celui des rôles qu'ils jouent.

2. OBJECTIFS DE L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DE L'ORAL

Qu'est-ce qu'on entend précisément par le terme *oral* ? En didactique des langues, l'oral désigne « le domaine de l'enseignement de la langue qui comporte l'enseignement de la spécificité de langue orale et son apprentissage au moyen d'activités d'écoute et de production conduites à partir de textes sonores, si possible authentiques » (Robert, 2008, 156). Par conséquent, parler d'une didactique de l'oral, faisant de l'oral un objet explicite d'enseignement, semble possible.

On peut parler aussi, selon Nonnon (2000, 79), de « conduites langagières », dans le sens où il s'agit « d'activités de discours » qui structurent le rapport au monde et à l'expérience, en plus qu'elles concrétisent l'apprentissage scolaire.

Cependant,

l'essentiel, pour une didactique qui se pose la question du développement de l'expression orale, n'est donc pas tant de caractériser l'oral en général et le travail exclusif sur les aspects de surface de la parole, mais plutôt de connaître diverses pratiques langagières orales et les rapports très variables qu'elles entretiennent avec l'écrit. (Dolz et Schneuwly, 1998, 62).

Il s'agirait ainsi de se pencher sur différentes variétés de l'oral, ou, plus justement, sur les différentes stratégies de la communication orale, sachant qu'elles varient selon les locuteurs et les contextes.

Il s'agirait donc de définir et de développer l'oral dans ses diverses possibilités pratiques, de distinguer les différentes matières de l'oral et leur didactique. En effet, la constitution de l'oral comme objet légitime d'enseignement exige une clarification des pratiques langagières orales comme référence pour une exploitation pédagogique et une caractérisation des spécificités linguistiques et des savoir-faire impliqués dans ses pratiques. Mais la question reste toujours posée : quelle méthodologie pour une telle variation ?

Maurer (2001, 69) soulève un autre aspect de la question quand il parle du problème que rencontre la didactique de l'oral. Un problème qui, selon lui, se pose à l'institution scolaire dans son ensemble et qui concerne « l'articulation entre les savoirs scolaires et les savoirs sociaux ». C'est-à-dire que la question de l'oral dans le cadre scolaire a besoin d'être travaillée en liaison avec la communication dans la société. D'ailleurs, pourrait-il en être autrement, sachant qu'on apprend la langue pour communiquer dans la société, et que les apprenants *introduisent* évidemment la pratique sociale de la langue dans le cadre scolaire.

Dans ce cadre, précise Nonnon, (2000, 75) « derrière la demande relative à l'oral, se dit le besoin de mieux réguler la communication scolaire, les échanges entre personnes, groupes, mondes culturels pour que la société scolaire puisse fonctionner sans trop de conflits d'exclusion et assurer les apprentissages dans de bonnes conditions par le plus grand nombre ».

C'est dire que la question de l'enseignement de la langue a aussi, d'abord, pour objectif une bonne gestion de la communication au sein du contexte scolaire lui-même.

Le travail de l'oral permettrait donc de favoriser une bonne communication entre l'enseignant et les apprenants et par la même le déroulement dans de bonnes conditions de l'acte pédagogique.

Mais, note Rosier (2002, 87), tout dépend bien sûr des objectifs que vise tout enseignement : quand l'objectif est de développer les capacités orales chez les apprenants, certains exercices doivent être mis en œuvre pour entretenir des « liens étroits avec les pratiques sociales de référence ». Lors de l'apprentissage de l'oral, les exercices sont donc en partie aussi liés aux besoins de communiquer en société.

Ces exercices devraient, selon Dolz et Schneuwly (1998, 100-101), présenter les aspects suivants :

1. amener l'apprenant à « se représenter la situation de communication » : il apprend à envisager le but visé (convaincre, expliquer ou autre). Il apprend à se représenter le destinataire du texte, à l'identifier et à se représenter aussi son propre statut en tant qu'auteur : parle-t-il en tant qu'apprenant ou autre ?
2. « élaborer et connaître des contenus » : le problème des contenus se pose selon des activités langagières envisagées. Certaines activités amènent l'apprenant à connaître les techniques et les méthodes pour élaborer des contenus, d'autres le conduisent à utiliser des contenus déjà maîtrisés. D'autres activités le mènent vers une oralisation de l'écrit. Dans ce cas, le contenu et la structure des textes à dire doivent être parfaitement connus et compris par l'apprenant.

3. « organiser et planifier l'activité » : une activité orale « publique » demande une préparation qui diffère fortement selon les cas.

4. « mettre en texte » : l'apprenant est amené à choisir les moyens langagiers les plus efficaces pour être compris par les auditeurs. Ainsi, il doit apprendre à utiliser le vocabulaire approprié en fonction de la situation de communication dans laquelle il est engagé sans oublier l'implication corporelle que suscite le mode oral et la prise en compte de ses spécificités.

3. SPECIFICITE DE L'ORAL

Par rapport à l'écrit, la première particularité de l'oral est son caractère éphémère. Lorsqu'on est devant un texte écrit, on a toujours la possibilité de relire ou de modifier. Concernant l'oral, lorsqu'on est en situation de communication de la vie courante, on peut demander à l'interlocuteur de répéter toutefois il est impossible de le faire tout le temps. Par contre, s'il s'agit de comprendre une information diffusée à la radio ou à la télévision, il est impossible de recourir à la répétition.

Pour parler de système oral, il faut tenir compte de plusieurs facteurs issus tant du discours émis que de la situation de communication dans laquelle il est émis. Ces facteurs, qui ont un rôle très important dans l'intercompréhension, peuvent être regroupés, d'après les auteurs de l'ouvrage « Enseigner le FLE : Pratiques de classe » (2005, 21-25) en trois catégories :

3. 1. « Les traits de l'oralité » :

Ces traits propres à l'oral ont des fonctions syntaxiques et sémantiques variées.

- les traits prosodiques (les pauses, les accents d'insistance, les modifications de courbe intonative, le débit).
- les liaisons et les enchaînements.
- les contractions : les professeurs de français veillent à enseigner une langue grammaticalement correcte. Cependant, dans la conversation avec des natifs, les raccourcis sont fréquents « y a pas », « chai pas », « t'as vu » etc.
- les hésitations et les ruptures.
- les interjections et les mots de discours.
- les parasitages dans la conversation.
- les interruptions de parole et les conversations croisées.

3. 2. « Le jeu social » :

Il regroupe les accents régionaux et sociaux, les registres de langue et les implicites culturels.

3.3. « Le corps » :

La gestuelle, les mimiques et la proxémie, c'est-à-dire la distance entre les personnes et les contacts physiques entre les locuteurs, jouent un rôle très important dans la communication orale.

En effet, apprendre et communiquer en une langue étrangère impliquent à la fois la parole et l'écoute. Tout travail de l'oral amène à prendre conscience de la nécessité de considérer les deux aspects de l'oral à la fois : la compréhension et l'expression.

4. COMPREHENSION ORALE

La compréhension est la seule activité que nous ne contrôlons pas complètement : nous décidons de lire ou d'écrire, de prendre la parole, mais nous pouvons être interpellés à tout moment, dans la classe comme dans la rue, sans que nous puissions le prévoir.

Dans les années 1970, avec l'introduction des documents dits authentiques en classe de langue, la compréhension de l'oral a commencé à occuper un rôle primordial. Celui-ci est considéré aujourd'hui comme un objectif d'apprentissage à part entière.

De nos jours, remarque Tagliante (2006, 99) « les documents sonores *authentiques* sont utilisés dès le début de l'apprentissage, dès la leçon zéro. La prise de contact avec la langue cible, parlée par différents locuteurs natifs, est immédiate ». En effet, les approches communicatives s'intéressent davantage à la mise des apprenants en contact direct avec les différentes formes orales. Elles exposent les apprenants aux situations de communication les plus courantes de la vie quotidienne dans une société donnée.

La compréhension orale n'est pas seulement une simple activité de réception d'un message à décoder et le développement de cette compétence réside dans l'interaction des savoirs et des savoir-faire requis. La bonne compréhension exige la reconnaissance de la signification d'un discours ou d'une phrase et l'identification de leur fonction communicative (fonction référentielle, expressive, conative, phatique, métalinguistique et poétique).

Autrement dit, soulignent Cuq et Gruca (2003, 151) :

la compréhension suppose la connaissance du système pédagogique ou graphique et textuel, la valeur fonctionnelle et sémantique des structures linguistiques véhiculées, mais aussi la connaissance des règles socioculturelles de la communauté dans laquelle s'effectue la communication, sans oublier les facteurs extra-linguistiques qui interviennent notamment à l'oral comme les gestes, les mimiques ou tout autre indice qu'un locuteur utilise inconsciemment.

La compréhension nécessite ainsi l'assimilation des fonctionnements de la langue, de la culture qu'elle exprime et du contexte de la communication.

La compréhension orale exige la distinction entre les deux types de discours les plus fréquents :

1. les situations de face à face : dans ces situations l'auditeur est directement impliqué dans la communication. La présence d'autres éléments, comme par exemple la gestuelle, la mimique qui accompagnent la parole et la possibilité d'intervenir auprès des locuteurs pour demander de répéter ou de préciser, contribuent à la construction de la compréhension globale.

2. les situations dans lesquelles l'auditeur n'a aucune prise. Cette catégorie englobe tous les documents sonores, comme par exemple les enregistrements ou les émissions audio ou audiovisuelles.

En classe de langue étrangère, l'enseignant doit développer chez les apprenants deux aptitudes :

A. la perception auditive :

Elle est considérée comme l'une des difficultés dans l'accès au sens de l'oral pour un apprenant débutant, la perception auditive réside dans la découverte de la signification à travers une suite de sons. Généralement, on ne peut percevoir que ce que l'on a appris à percevoir. Par conséquent, cette habilité évolue en cours d'apprentissage jusqu'à la maîtrise du système phonologique de la langue étrangère en question et le développement des compétences linguistiques et langagières.

En effet, expliquent Cuq et Gruca, (2003, 154-155) « identifier la forme auditive du message, percevoir les traits prosodiques ainsi que la segmentation des signes oraux et y reconnaître des unités de sens sont des opérations difficiles, d'autant plus que l'on est conditionné par son propre système phonologique pour apprécier les sons d'une langue étrangère ». Ce sont là des réalités techniques du langage qui demandent une didactique et une pédagogie spécifique, appropriées, qui aident l'apprenant dans sa compréhension et son utilisation de la langue.

Afin d'*apprivoiser*¹ l'oreille des apprenants, l'enseignant devra mettre en place des activités, comme la reconnaissance des voix, le nombre de locuteurs, le repérage des pauses, etc. En effet, ces activités qui favorisent le temps d'exposition à la langue étrangère, permettent d'éduquer l'oreille et « contribuent à une meilleure discrimination auditive² ».

B. l'écoute :

Apprendre à parler une langue implique, d'abord, un travail sur l'écoute. En fait, on apprend une langue en développant évidemment, d'abord, une écoute importante. L'écoute, qui est évidemment une activité de la vie quotidienne, occupe une place fondamentale dans l'apprentissage d'une langue étrangère. On constate tous les jours en

¹ Lebre-Peytard M. (1982) : *Décrire et découper la parole 2*, p. 136.

² Cuq J.-P., Gruca I. (2003), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, p. 155.

classe de langue combien des élèves prennent difficilement la parole, n'ayant pas confiance en leurs moyens de comprendre et de répondre à l'interlocuteur.

Quand on écoute, si l'on ne s'exerce pas à parler, à apprendre les mécanismes de production dans la langue, on ne saura évoluer convenablement dans l'apprentissage de cette langue. Un apprenant qui n'ose pas parler de peur qu'on lui réponde est un apprenant qui hésite à entrer en interaction dans la langue cible. Or, on ne saurait apprendre efficacement une langue sans dialoguer.

L'écoute, à la différence de la perception auditive, est une pratique volontaire. Dans les activités d'écoute, plusieurs éléments entrent en jeu, comme par exemple le type de document choisi, sa longueur et la voix enregistrée. Ces éléments, si importants, attirent et soutiennent l'intérêt de celui qui écoute ou, au contraire, le bloquent et désorientent son attention.

L'écoute comporte des obstacles spécifiques : l'intonation, l'accent, le débit, le rythme etc. Il s'agit de ce que les linguistes appellent le sentiment d'insécurité dans la pratique d'une langue. Ce sentiment peut entraver l'apprentissage d'une langue étrangère. Travailler l'oral implique aussi de travailler sur cet aspect du problème.

L'enseignant d'une langue étrangère est censé développer chez les apprenants une *écoute active* qui est, selon Lhote (1995, 51), « une écoute consciente, effectuée dans la vigilance, et qui met en jeu le double fonctionnement de la perception de parole, c'est-à-dire un traitement de parole selon deux modes, l'un de type global, l'autre de type analytique ». Généralement, l'écoute se fait d'une manière rapide et efficace dans la langue maternelle. Dans le processus d'apprentissage d'une langue étrangère, elle devient difficile et risquée, voire impossible. Elle est extérieure à l'individu qui doit fournir un effort, un travail assez important pour la comprendre et pour la parler.

Les objectifs d'écoute dans une situation d'apprentissage d'une langue étrangère sont, d'après Lhote (1995, 69-72) : écouter pour entendre, pour détecter, pour sélectionner, pour identifier, pour reconnaître, pour lever l'ambiguïté, pour reformuler, pour synthétiser, pour faire et enfin pour juger.

En classe de langue étrangère, l'enseignant doit veiller à développer et à activer les différents types d'écoute que l'auditeur natif utilise inconsciemment et qui sont, selon Cuq et Gruca (2003, 156), les suivants :

- « l'écoute de veille » : elle se déroule d'une manière inconsciente et qui vise à attirer l'attention.
- « l'écoute globale » : elle vise à découvrir la signification générale du document ;
- « l'écoute sélective » : elle vise le repérage de certaines informations cherchées par l'auditeur ;
- « l'écoute détaillée » : elle consiste à reconstituer entièrement le document.

Tous ces types d'écoute servent à déclencher la motivation et à focaliser l'attention sur un objectif précis.

Il est indispensable de placer l'apprenant d'une langue étrangère dans une situation d'écoute active en lui donnant des tâches précises avant l'écoute du document. On peut aussi le préparer à l'écoute par une discussion sur les thèmes ou les aspects culturels

abordés. Il est également nécessaire de varier les types de documents choisis et de varier également les activités afin de mettre les apprenants en contact avec les différents types de discours et de les amener à développer une bonne stratégie de compréhension pour les conduire à l'autonomie.

Avant de vérifier la compréhension de l'apprenant, le document oral ne doit être ni expliqué ni traduit. Cela aide les apprenants à développer la capacité de déduire le sens d'un mot d'après le contexte.

Par ailleurs, il nous semble très important d'utiliser des activités de difficulté progressive dans le but de rassurer les apprenants. Dans un premier temps, l'enseignant doit choisir des documents qui comportent un contenu déjà connu par les apprenants. Le rythme des activités doit donc être dynamique avec des modalités de travail variées qui motivent les apprenants et évitent la monotonie et la passivité.

Dans le but de renforcer la compréhension d'un document sonore, Tagliante (2006, 101-103) propose une approche globale qui consiste en deux étapes :

1. « le repérage de la situation » de communication : l'enseignant doit poser aux apprenants un certain nombre de questions afin de les aider à identifier un certain nombre d'éléments nécessaires à la compréhension du document entendu, comme par exemple : combien de personnes parlent, de quoi ils parlent, où se trouvent-ils, comment s'appellent-ils ? Ce repérage permet aux apprenants de comprendre le contexte, les relations entre les personnes et leurs intentions de communication, donc le contexte de cette communication.

Une fois que les apprenants ont compris ou repéré la situation de communication, on leur demande de relever les indices sur le contenu, puis de faire leurs premières hypothèses sur le sens.

2. « le repérage des mots, l'observation de l'organisation du discours » : la prise de parole en classe de langue étrangère n'est pas toujours évidente notamment lorsqu'il s'agit d'une prise de parole spontanée. En fait, demander aux apprenants de repérer l'organisation du discours leur permet de faire des hypothèses et de les confirmer ou de les réfuter. Cela encourage les apprenants à prendre la parole en les mettant dans une attitude d'écoute active.

En somme, comme l'objectif de l'apprentissage d'une langue étrangère est évidemment d'aider l'apprenant à devenir usager de cette langue, il faut satisfaire au désir de communication orale des apprenants. Pour ce faire, il est nécessaire de les impliquer dans des activités langagières similaires au contexte naturel en recréant les conditions de celui-ci en classe.

Nous proposons donc une méthodologie qui s'appuie sur l'utilisation des documents authentiques (utilisation des médias : radio, télévision, enregistrements, cinéma, etc.) ce genre de documents est un moyen qui permet aux apprenant de se rapprocher du contexte naturel de la langue. En effet, produit à des fins de communication, ils s'occupent d'utiliser la langue sans se préoccuper de l'appareil grammatical et ses règles qui sont parfois dissuasif pour l'apprenant et le retiennent de parler la langue. De tels documents permettent donc de travailler directement sur la communication afin de

favoriser une bonne compréhension de la langue, avec ce que cela implique comme développement de compétences de spontanéité et créativité dans la communication. Ils permettent aussi de développer chez les apprenants des aptitudes perceptives/auditives, des aptitudes linguistiques, sémantiques et cognitives, de favoriser la compréhension et l'expression.

5. EXPRESSION ORALE

La compétence d'expression orale présente selon Veltcheff et Hilton (2003 :124) deux spécificités au regard de l'évaluation :

- elle met en jeu des aspects particuliers [...] du savoir être des apprenants-la timidité ou le caractère extraverti d'un individu entrant irrémédiablement en compte ;
- elle présente une vraie difficulté dans la réalité quotidienne de l'évaluateur. Souvent, par manque de temps, cette compétence est moins systématiquement évaluée que les autres.

Le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues stipule que, dans n'importe quelle situation de communication, « l'utilisateur de la langue joue alternativement le rôle du locuteur et de l'auditeur ou destinataire avec un ou plusieurs interlocuteurs afin de construire conjointement un discours conversationnel dont ils négocient le sens suivant un principe de coopération » (2005, 60). Autrement dit, dans une situation de communication orale, on joue le rôle du locuteur et de l'auditeur en même temps.

L'expression orale, qui constitue un objectif fondamental de l'enseignement des langues étrangères, a connu un grand engouement avec la méthodologie SGAV, et la didactique des langues met actuellement la communication orale au premier plan de ses priorités.

En effet, l'objectif de tout processus d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère est l'acquisition d'une compétence de communication afin de rendre les apprenants capables de se débrouiller dans différentes situations de communication. Cela nécessite de la part des apprenants l'appropriation des moyens linguistiques et non linguistiques pour agir et réagir de façon appropriée dans différentes situations de communication.

L'acquisition d'une compétence de communication nécessite l'acquisition des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être. L'apprenant développe progressivement des savoirs et des savoir-faire au niveau linguistique, socioculturel et des stratégies de la communication. L'acquisition des conduites langagières orales est un processus complexe qui s'inscrit dans la durée et ne se limite pas à la connaissance de la composante linguistique. Elle englobe les autres composantes de la compétence communicative (référentielle, socioculturelle, cognitive, etc.). Négliger ces facteurs peut être source de blocage pour les apprenants étrangers. Par conséquent, il est nécessaire de tenir compte de tous ces éléments fondamentaux pour l'intercompréhension.

L'expression orale est la composante qui pose le plus de problèmes à certains apprenants mal à l'aise en prenant la parole en classe. Or, la tâche principale du professeur consiste à faire parler les apprenants, c'est-à-dire à favoriser cette prise de parole. Il peut alors utiliser des activités ludiques qui détendent l'atmosphère entre les apprenants. Il peut aussi organiser des conversations à deux ou à trois qui rendent plus facile le dialogue, la prise de parole y étant plus aisée que devant l'ensemble de la classe. Il s'agit ici de sortir de l'interaction enseignant/apprenant en suscitant aussi des interactions apprenant/apprenant et en créant les conditions d'une communication qui minimisent (dans la mesure du possible) tout ce qui inhibe la prise de parole devant les autres.

D'un point de vue méthodologique, il s'agit d'encourager les apprenants à prendre la parole en classe et à valoriser leurs productions : faire des exposés, jeux de rôle, chants, parler spontanément, lecture à haute voix, etc. Ainsi les pratiques de classe se diversifient, que ce soit au niveau de la compréhension ou à celui de la production. On utilise des entretiens, des simulations qui impliquent des résolutions de problème ou des décisions à prendre. On utilise aussi les émissions de radio, les courtes informations *flashes*, les bulletins météorologiques, le récit, etc. (Marinez, 1996, 91).

Dans ce cadre, la lecture à haute voix ou l'oralisation de l'écrit joue également un rôle fondamental dans l'acquisition de la compétence d'expression orale. D'après Vald (2008, 38-39), « la lecture-modèle de l'enseignant permet de fournir des bases d'apprentissage de la prononciation correcte en langue étrangère, elle propose une segmentation du texte, segmentation qui va servir de base à l'explication, elle sert enfin pour les questions d'ancrage pour les questionnements qui vont suivre ». La lecture présente ainsi un moyen très intéressant pour un travail sur la langue dans ses différents aspects : prononciation, prosodie, élocution, compréhension, vocabulaire, discussion, interaction, analyse, résumé, synthèse, etc.

La lecture à voix haute est un moyen pour les apprenants de préciser leurs représentations orthographiques et phonologiques des mots. Elle est considérée comme support à l'apprentissage, à l'évaluation et à la compréhension du texte. La lecture est ainsi une base de travail assez pertinente pour travailler différents aspects et fonctions du langage.

Quant à la phonétique, selon Cuq et Gruca, (2003, 175), elle « ne constitue plus un moment de la classe : elle est intégrée à chaque phase et est contextualisée ». L'enseignement de la prononciation a connu aussi un regain d'intérêt à partir des années 1990 et toutes les méthodes de FLE comportent des activités de prononciation. La phonétique reste la base de l'acquisition d'une compétence de communication et conditionne la compréhension et l'expression orales.

Dans le domaine de la prononciation, les apprenants ne sont pas tous sur un plan d'égalité. Il est très important de corriger certaines *erreurs* dès le début de l'apprentissage pour qu'elles ne soient pas ancrées. Certaines techniques de correction phonétiques permettent d'atténuer ces erreurs de prononciation comme, à titre d'exemple, l'utilisation des exercices de discrimination auditive. Il est également préférable que l'enseignant connaisse le système phonique de la langue maternelle des

apprenants afin d'élaborer, au mieux, des exercices adaptés aux particularités de ce système.

Pour certains élèves jordaniens (arabophones), il est difficile de percevoir la différence entre deux énoncés tels que *je voudrais prendre un pain* et *je voudrais prendre un bain* (confusion [P] vs [b]), le son [P] n'existant pas dans le système phonétique arabe. Certains apprenants ne repèrent pas facilement leurs erreurs phonétiques et peuvent être convaincus d'avoir produit [P] alors qu'ils ont produit un [b]. On doit donc essayer de leur faire distinguer les deux phonèmes pour ensuite les reproduire.

Après avoir analysé les deux composantes liées à l'enseignement/apprentissage de l'oral en classe de langue, il nous semble indispensable d'aborder la question de leur évaluation.

6. EVALUATION DE L'ORAL

Selon Rosier (2002, 92), les enseignants n'abordent pas de façon satisfaisante l'enseignement de l'oral car ils manquent d'instruments qui leur permettraient d'aborder « de façon satisfaisante la grammaire du français parlé [et de] moyens de comprendre, dans les textes des élèves, l'origine de certains agencements syntaxiques qui trouvent leur pertinence dans une logique de l'oralité ». Il n'est donc pas facile pour les enseignants d'évaluer les aspects de l'oral qui influencent les productions langagières en classe.

En effet, les études sur la didactique de l'oral signalent la difficulté de son évaluation. Soit, suivant l'argument le plus courant, à cause du nombre des apprenants qui dissuade l'enseignant d'évaluer leurs productions, soit à cause du caractère de l'oral lui-même comme objet; car, tel que le note Maurer (2001, 64), « la communication de l'oral serait un processus complexe difficilement critériable, ne pouvant être soumis, contrairement à d'autres activités, à des procédures d'évaluation ». Ce qui renvoie l'enseignant à son incompétence dans l'évaluation, qui est pourtant au centre de son domaine de travail, et n'incite pas l'élève à s'investir dans une matière où il ne sera pas évalué.

Cependant, Maurer (2001, 64) parle d'une approche qui « place au cœur des apprentissages certains actes de parole jugés importants dans la réussite de la communication orale ». Cette approche a pour but la maîtrise des moyens linguistiques et métalinguistiques permettant d'accomplir ces actes en fonction des situations et des intentions de communication. Il s'agit alors de susciter des productions, donc des compréhensions langagières correspondant à différentes situations de communication, et de provoquer des réflexions sur les moyens langagiers utilisés dans la parole.

Lafontaine avance, à ce propos de l'enseignement du français oral au Québec, que l'oral en classe de français « présente une problématique particulière en ce qui concerne les variétés du langage oral ». (Lafontaine, 2001, 175). Si les instances pédagogiques officielles et les manuels scolaires prescrivent « l'utilisation d'un registre de langue et d'un vocabulaire appropriés à la situation de communication » (Lafontaine, 2001, 175),

l'auteur constate que les enseignants utilisent deux registres de langue. D'une part, lors des situations de communication menant à des évaluations sommatives, les enseignants préfèrent mettre de l'avant des activités d'oral et des pratiques langagières formelles qui exigent l'utilisation d'un registre de langue standard, et d'autre part, lors des activités formatives, lorsque par exemple se présente une situation de communication spontanée en classe, ils favorisent l'utilisation d'un registre de langue plus familier. Les enseignants dispensent ainsi leur enseignement selon les besoins en matière d'évaluation.

L'auteur remarque en effet chez l'enseignant une distinction, dans l'utilisation, entre les pratiques formelles et les pratiques spontanées. Elle souligne un paradoxe :

un maître qui jugerait qu'un élève peut s'exprimer de façon populaire dans un exposé pourrait l'évaluer en ce sens, ce qui serait conforme aux instructions ministérielles. Cependant, les enseignants travaillent avec les manuels scolaires qui proposent plutôt le contraire, à savoir des activités favorisant un registre de langue standard. (Lafontaine, 2001, 176).

Lafontaine précise que les grilles d'évaluation dans ces manuels se consacrent au registre de langue standard, ne contiennent pas d'activités d'oral spontané ou d'un registre familier de la langue.

Lors des pratiques formelles, les enseignants font pratiquer des exercices tels que les discussions, les comptes-rendus, les débats et, le plus souvent, l'exposé oral, suivant le registre de langue standard et la méthodologie classique introduction-développement-conclusion, respectant ainsi les objectifs des manuels scolaires ; mais tout en demandant aux élèves l'utilisation d'« une variété de la langue, celle de l'école et de la société, qui n'est évidemment pas la leur ». (Lafontaine, 2001, 176). L'auteur précise que « cette exigence ne fait pas l'objet d'explication » et se demande, dans ce cas, les élèves sont « censés tirer des conclusions positives de cette imposition implicite de la norme ». Cependant, note Lafontaine, dans leur évaluation des productions, les enseignants se basent sur les « critères qu'ils jugent ceux de la langue standard ». (Lafontaine, 2001, 176). Mais l'auteur constate qu'en réalité « la référence utilisée était une langue proche de la langue écrite » et que les enseignants exigent un travail précédant ou accompagnant l'exposé oral [s'attendant] ainsi à ce que l'élève (s'exprime en texte écrit) à l'oral ». (Lafontaine, 2001, 177).

Les pratiques d'oral spontané concernent, elles, toujours selon Lafontaine, des « discussions informelles sur un évènement ou sur un sujet donné, interactions entre maître et élève, questions des élèves, débats non préparés, etc. » (Lafontaine, 2001, 177). Lors de ces activités, « les enseignants sont en même temps d'accord pour dire que la langue à exiger en classe de français est un registre langue standard, celui de l'école et de la société ». (Lafontaine, 2001, 177). Ils estiment que pour apprendre à bien utiliser ce registre, « nécessaire pour fonctionner de manière adéquate en société, il faut partir de la façon dont ils s'expriment [dans] leur langage familier, voire populaire ». (Lafontaine, 2001, 178).

Bien sûr, dans toutes ces situations, on suscite des réflexions sur les pratiques langagières afin d'améliorer la connaissance sur la langue et sur les différentes pratiques dont elle peut faire l'objet.

En contexte jordanien, notre expérience d'apprenant et de professeur de FLE, au niveau scolaire et universitaire, nous a montré que l'écrit est pris en considération plus que l'oral. L'oral et ses variétés ne sont visés qu'à travers le support écrit qui représente la *norme*. On s'intéresse seulement à la langue standard. Ainsi, l'évaluation de l'oral porte sur des critères proches de l'écrit et tout ce qui s'éloigne de ces critères est perçu comme *erreur* à corriger.

Les apprenants jordaniens, même ceux qui ont un *bon niveau* en français, sont souvent surpris lorsqu'ils entendent des natifs en interaction ; ils se demandent *pourquoi les Français ne parlent pas le français comme eux l'ont appris ?* Ce décalage entre la langue standard qu'ils ont apprise en classe et la langue utilisée dans les situations de communication authentique démotive les apprenants. Perplexes, ils se demandent *à quoi cela servirait d'apprendre le français si l'on ne peut pas comprendre très bien les Français et si l'on ne peut pas parler comme eux ?* Leur souhait est donc d'apprendre le français parlé, proche de la vie réelle, avec toutes ses variétés.

Les apprenants se plaignent également du manque de spontanéité lors des interactions avec des natifs ou des francophones. Notre propre expérience d'étudiant en France, nous a fait vivre des remarques de type : « *on a l'impression que vous parlez comme un livre* ». Aujourd'hui, nous constatons que nos apprenants jordaniens parlent effectivement comme s'ils lisaient dans un livre. Ce type de remarques pourrait bloquer les apprenants et les dissuader de s'engager dans une interaction, donc de ne pas prendre la parole. Une évaluation adéquate les mettrait en situation de pratiques de l'oral dans ses différentes variétés.

6. 1. Évaluer la compréhension orale

La compétence de réception orale est la plus difficile à acquérir et la plus indispensable. Son absence met l'apprenant dans une sorte d'« insécurité linguistique ». (Porcher, 1995, 45). Or, en termes d'évaluation, la compétence « écouter » est « la mal aimée » et est « souvent minorée » dans les pratiques de classe (Veltcheff et Hilton, 2003, 80).

En termes d'apprentissage, la compétence de compréhension est renforcée par une méthode d'écoute dans un but précis : il s'agit d'écouter pour comprendre une information globale, particulière, détaillée ou implicite.

Évaluer la compréhension orale, c'est se doter d'outils qui permettent le repérage d'informations à l'écoute d'une chaîne sonore en fonction des objectifs recherchés. Pour cela, on peut faire des « exercices d'écoute », comme par exemple les QCM, le texte d'appariement ou les textes à trous. Ces exercices présentent deux avantages : ils sont mesurables (pas d'ambiguïté dans la réponse) et adaptables à tous les niveaux pour la compréhension globale ou détaillée.

Ce type d'évaluation comprend l'emploi de documents authentiques (radio, télé, cinéma, etc.) travaillant sur l'écoute en habituant les apprenants à entendre parler des

natif en situation de communication réelle, à comprendre les accents, le ton, de dépit, la compréhension des interactions, des enregistrements, des émissions de radio, etc. ainsi on peut demander leur demander, selon l'objectif visé par l'évaluation, de comprendre une information globale, particulière, détaillées, l'implicite du discours, et de vérifier des réponses. On peut, par exemple, faire écouter un texte et demander aux apprenants de préparer des questions auxquelles les autres qui écoutent vont répondre, engagent ainsi l'ensemble de la classe dans la compréhension et la production.

Mais ce travail sur la compréhension dépend bien sûr du travail sur la phonétique, décisif dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Selon nous, cette compétence se travaille à la fois en classe et dans le laboratoire. Etant donné que le but de l'apprentissage d'une langue étrangère est d'approcher la compétence d'un natif, l'acquisition de la prononciation permet à l'apprenant d'être compris sans difficulté et sans ambiguïté. Une production correcte des sons permet une production appropriée du sens. Sans cette capacité phonétique, un énoncé est difficilement compris même si les mots sont bien choisis et que la syntaxe est correcte. Le travail sur la phonétique en classe aide, par exemple à élucider certains problèmes d'interférence phonétique comme la confusion [p]/ [b].

L'acquisition de la compétence phonétique, qui englobe également l'intonation, l'accent et le rythme, motive l'apprenant à prendre la parole en classe et à participer à de vraies situations de communication. Donc, pendant l'enseignement/l'apprentissage d'une compétence orale les aspects phonétiques sont à placer au premier rang.

A côté de l'évaluation des productions des apprenants il est possible de mettre ceux-ci en situation de s'évaluer mutuellement (donc à chacun d'entre de s'auto-évaluer implicitement) en les incitant à dialoguer entre eux, surtout lorsqu'ils sont en situation exolingue et qu'ils n'ont que rarement la possibilité de pratiquer la langue apprise en classe.

6. 2. Evaluer l'expression orale

C'est la plus difficile à évaluer du fait de son caractère éphémère. Il existe deux types d'évaluation :

6. 2. 1. 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), on compte cinq modalités verbales d'évaluation :

- « 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.

6. 2. 2. *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'enseignant peut organiser l'évaluation avec tout le groupe classe.

Étant donné la sensibilité particulière que présente l'évaluation de l'oral en ce qu'elle implique l'image de l'élève, l'évaluation différée nous semble la plus pertinente car elle a l'avantage de ne pas interrompre la production des apprenants. En effet, l'évaluation au cours de la production les bloque et les dissuade de prendre la parole. Cette correction-évaluation est prétexte à révision, reformulation de la langue et des manières de dire. Elle favorise la mémorisation et encourage la prise de parole.

Il est déterminant de ne pas interrompre la production des apprenants sauf si la communication est bloquée. La correction des fautes ne doit intervenir qu'à la fin de l'activité, évitant de couper la communication. Cette évaluation associe aussi les apprenants qui sont amenés à repérer et corriger leurs fautes, les interprètent et s'auto-évaluent. Ainsi chaque apprenant a la possibilité de situer son niveau par rapport au groupe et de s'inscrire dans une démarche d'autoformation.

Pendant l'évaluation, l'enseignant veille à ce que le jugement soit nuancé, prévenant tout caractère négatif et systématique pour ne pas décourager les apprenants. Cette phase est importante pour motiver ceux-ci et leur permettre de progresser.

En somme, évaluer n'est pas seulement chercher des fautes pour les corriger, c'est faire régulièrement le point sur ce qu'on a acquis. De même, ce n'est pas une activité qui se situe en dehors de celui qui apprend : c'est à lui qu'il revient de *surveiller* constamment son acquisition.

En définitive, d'un point de vue méthodologique, nous pensons que l'oral, avec ses spécificités et ses caractéristiques, doit être enseigné indépendamment de l'écrit. Il doit être conçu comme moyen et objectif à part entière en classe de langue étrangère. Afin de mettre les apprenants en situation de se familiariser avec la pratique de l'oral et ses différentes variétés, il est possible de s'appuyer sur les documents authentiques (radio, télévision, cinéma, internet, etc.) et de susciter des échanges entre eux. Ainsi, l'oral est à la fois un objet d'apprentissage et outil d'apprentissage.

7. CONCLUSION

La didactique des langues étrangères s'intéresse aujourd'hui davantage à l'oral qui fait l'objet de nombreuses recherches au niveau de la méthodologie d'enseignement. Quelques-uns des principaux problèmes de l'enseignement/apprentissage de l'oral

sont : la variation qu'offre celui-ci, le problème de sa définition, de son évaluation et de sa relation avec l'écrit.

La puissance du modèle de l'écrit fait toujours largement partie de l'imaginaire des apprenants et des enseignants. L'écrit domine encore les pratiques de classe et continue à être utilisé dans l'enseignement même de l'oral. Cependant, il est à souligner qu'il est possible de, suivant les dires de Weber (2006, 33), « dépasser ce cloisonnement de l'écrit oralisé qui n'est pas de l'oral vivant : sortir du circuit de l'écrit, ce n'est pas être condamné à s'inscrire dans un procès de dévalorisation » de la langue apprise. Bien au contraire, la prise en compte de l'oral dans tous ses aspects et ses variations peut être un élément enrichissant et valorisant de la langue.

Quoiqu'il en soit, l'exercice de l'oral devient de plus en plus important. Le développement de la communication et de ses méthodes, sa mise en valeur de plus en plus prégnante dans la société, notamment dans le domaine professionnel (besoin de maîtriser les techniques de l'entretien d'embauche, d'admission aux grandes écoles, à certaines universités, à des concours, etc.) rendent le développement de la didactique de l'oral de plus en plus importante, surtout en matière quand d'apprentissage d'une langue étrangère.

Nous pouvons dire, en guise de conclusion, qu'il est tout à fait légitime d'enseigner l'oral comme objet à part entière en classe de langue, de façon à ce que les apprenants prennent en charge leurs propres apprentissages et que l'enseignement de l'oral ne demeure plus un fardeau ni pour les enseignants ni pour les apprenants.

Pour conclure, il est à noter que l'enseignant doit guider les apprenants dans le processus d'acquisition d'une compétence de communication orale et leur fournir les moyens qui [leur permettent] d'auto-apprendre. Dans ce sens, il faut s'intéresser davantage aux nouvelles technologies de l'information et de la communication et voir quel rôle elles peuvent jouer dans l'autonomisation de l'apprentissage et de l'évaluation.

BIBLIOGRAPHIE

- CUQ, Jean-Pierre (2003) : *Dictionnaire de didactique du français. Langue étrangère et seconde*, Paris, CLE International.
- CUQ, Jean-Pierre et GRUCA Isabelle (2003) : *Cours de didactique du français. Langue étrangère et seconde*, Grenoble, PUG.
- DEFAYS, Jean-Marc (2003) : *Le Français Langue Etrangère et Seconde. Enseignement et apprentissage*, Belgique, Mardaga.
- DESMONS, Fabienne et al. (2005) : *Enseigner le FLE. Pratiques de Classe*, Paris, Belin.
- DOLZ, joaquim et SCHNEUWLY, Bernard (1998) : *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*, Paris, ESF.
- LAFONTAINE, Lizanne (2001) : « Enseigner le français oral au Québec : vivre la variété des usages et des normes », en *Le Français dans le Monde*, CARTON F.

- (coord.), n°spécial : *Oral : variabilité et apprentissages*, Paris, CLE International, 175-182.
- LEBRE-PEYTARD, Monique (1982) : *Décrire et découper la parole 2*, Paris, BELC.
- LHOTE, Elisabeth (1995) : *Enseigner l'oral en interaction*, Paris, Hachette.
- MAURER, Bruno (2001) : *Une didactique de l'oral. Du primaire au lycée*, Bertrand-Paris, Lacoste.
- MARTINEZ, Pierre (1996) : *La didactique des langues étrangères*, Que sais-je n°8757, Paris, PUF.
- NONNON, Elisabeth (2000) : « La parole en classe et l'enseignement de l'oral : champs de référence, problématiques, questions à la formation », en *Recherches*, 33, Presses de l'université Charles-de-Gaulle Lille3, 75-90.
- ROBERT, Jean-Pierre (2008) : *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, Paris, Orphrys.
- ROSIER, Jean-Maurice (2002) : *La didactique du français*, Que sais-je ?, n°2656, PUF, Paris.
- SUFFYS, Séverine (2000) : « Un oral, des « oraux », et autres voies orales » en *Recherches*, 33, Presse de l'université Charles-de-Gaulle, Lille3, 29-59.
- TAGLIANTE, Christine (2006) : *La classe de langue*, Paris, CLE International.
- VELTCHEFF, Caroline, STANLEY, Hilton (2003) : *L'évaluation en FLE*, Hachette, Paris.
- VLAD, Monica (2008) : "La lecture à haute voix en FLE au niveau avancé. Etude sur un corpus de programmes et de manuels roumains pour le lycée (1970-2000) ", in CORTIER C., BOUCHARD B. (coord.), en *Le Français dans le Monde*, 43, janvier, CLE International, Paris, 38-49.
- WEBER, Corinne (2006) : « Pourquoi les Français ne parlent-ils comme je l'ai appris ? » en *Le Français dans le monde*, 345, Paris, CLE International, 31-33.