



بسم الله الرحمن الرحيم

science and technology Sudan University of
College of graduate studies
College of languages



**Rôle de L'exposé Oral en tant que Stratégie D'enseignement
/Apprentissage dans le Développement De l'expression Orale en FLE.
(Etude Descriptive – Analytique)**

دور العرض الشفهي إستراتيجية لتعليم وتعلم تطوير المهارات الشفوية في فصل اللغة الفرنسية
« دراسة وصفية تحليلية »

**The Role Of Oral Presentation As Teaching And Learning Strategy In
Developing Oral Skills In The French Language Classroom
(Descriptive And Analytical Study)**

**Thesis submitted in partial fulfillment for the
requirement of M.A degree in French language**

BY:Khalid Altayb Ali Abuhallima

Supervisor:

Dr. Abdelrahman kamaledin Hassan Shomeina

2022

Dédicace

Je dédie ce travail à l'âme de mon père, ma mère et celle de mon frère (Imam). A ma femme qui m'a aidé pendant la durée de l'élaboration de cette recherche.

Remerciement

Je remercie premièrement, Alla qui m'a aidé à accomplir ce travail. Je voudrais aussi chaleureusement remercie Dr. Abdelrahman kamaleldin qui m'a consacré de son temps avec patience pour réaliser ce travail. Je remercie aussi ceux qui m'ont bien enseigné pendant le programme de master Dr. Mohamed Tahir, Dr. Zaki Abdelkrim, Dr Ahmed Hamid. Je remercie particulièrement tous mes amis, tous mes collègues qui m'ont aidé beaucoup. Finalement je voudrais adresser mes sincèrement remerciements à ma famille pour leur soutien qui m'a permis à bien études dans de meilleures conditions.

Résumé

Cette recherche est arrivé sous le titre du rôle de l'exposé orale en tant que stratégie d'enseignement /apprentissage dans le développement de l'expression orale en FLE français langue étrangère. Le questionnement principal dans cette recherche se déroule sur les bonnes stratégies que les enseignants et les apprenants peuvent opter et utiliser pour les développements l'amélioration de l'expression orale. Pour trouver la réponse logique et scientifique à ce questionnement nous avons fait un questionnaire pour des enseignants universitaires du FLE et les résultats et l'analyse des donnés nous avons opté les méthodologies descriptive /analytique et statistique. Après l'analyse scientifique des donnés nous avons abouti les résultats qui ont montré que la plupart des professeurs avaient des cours consacrées à l'expression orale dans leurs cours du FLE de l'exposé oral.

Abstract

The research came under the title of; the role of oral presentation as strategic means of developing oral presentation skill in teaching French language as second language.

The main problem of the study is focuses on the ideal strategies which can be used by teachers and learners to develop the oral presentation

In order to obtain a logical and scientific answer to this problem we have made a questionnaire to some of the universities French language instructors and we used boththe descriptive and analytical method.

After the scientific analysis of the data we found that most of the teachers uses ideal strategies of oral presentation in their teaching of French language as a second language.

مستخلص

جاء هذا البحث تحت عنوان دور العرض الشفوي إستراتيجية لتعليم وتعلم تطوير مهارة التعبير الشفوي في تدريس الفرنسية كلغة اجنبية .
التساؤل الرئيسي في هذا البحث يدور حول الاستراتيجيات المثلى التي يمكن للمعلمين والمتعلمين أن يختاروها ويستخدموها لتطوير وتحسين التعبير الشفهي.
للحصول على إجابة منطقية وعلمية لهذا التساؤل قمنا بعمل استبيان لأساتذة اللغة الفرنسية بالجامعات ، اخترنا المنهج الوصفي التحليلي والاحصائي للحصول على النتائج وتحليل البيانات .
بعد التحليل العلمي للبيانات توصلنا إلى النتائج و التي أظهرت أن معظم المعلمين يستخدمون استراتيجيات مثلى لمهارة التعبير الشفوي في محاضراتهم لتعليم اللغة الفرنسية كلغة اجنبية .

1-Introduction générale

Cette recherche le rôle de l'exposé oral en tant que une stratégie d'enseignement /apprentissage dans le développement de l'expression orale en F. L. E.

Communiquer c'est produire et interpréter des indices, établir des relations avec les autres, transmettre quelques chose à quelqu'un, faire passer une formation, une connaissance, émotion, etc.

La compétence orale est une compétence très importante et nécessaire dans l'apprentissage de la langue française. Elle aide les apprenants à bien s'exprimer les idées oralement c'est la raison pour laquelle nous avons choisi cette recherche.

2-La problématique de cette recherche :

En tant que chercheur en langue française depuis quelques années nous avons remarqué que l'exposé oral joue un grand rôle dans le développement de l'expression orale.

3-Les questions de la recherche :

Nous allons mettre des questions qui seront notre point de départ de cette recherche :

- Qu'est-ce qu'un oral ?
- Quel est le rôle de l'exposé oral dans l'expression orale ?
- Pourquoi il y a des difficultés à s'exprimer oralement chez les apprenants du FLE ?
- C'est quoi la stratégie d'enseignement du français ?

4-Les objectifs de cette recherche sont :

- Donner un nouveau statut à l'oral, l'actualiser et prendre ainsi en compte son rôle de soutien à l'apprentissage.
- Savoir le rôle de l'exposé dans le développement de la compétence orale.
- Montrer l'importance de l'exposé oral dans la communication orale et même dans la maîtrise de cette compétence.

5-La méthodologie de cette recherche :

Nous allons suivre deux méthodes : descriptive pour aborder le cadrage théorique et analytique pour aborder le cadre pratique et statistique à la fois dans la présentation des résultats.

6-La méthode et le public visé :

C'est un questionnaire destiné aux enseignants de la langue française aux universités soudanaise à l'état de Khartoum pour s avoir le rôle de l'exposé oral dans le développement de la compétence orale.

7-La constitution de cette recherche :

Cette recherche se divise en trois chapitres :

Le premier chapitre est un cadre général qui traitera de la compétence orale, les compétences textuelles et linguistiques et les composantes de la langue. Le deuxième chapitre est un cadre théorique qui contient la notion de l'exposé oral et les méthodes de l'enseignement. Le troisième chapitre est un cadre pratique dans lequel nous allons présenter notre échantillon et nous allons analyser un questionnaire aux enseignants de la langue française à l'Etat du Khartoum.

Nous terminerons par une conclusion qui reprend brièvement ce qui a été développé tout au long des trois chapitres et donnera des perspectives pour des études futures.

Chapitre 1

Les compétences linguistiques

Dans ce chapitre, nous allons aborder les notions principales qui ont des relations directes avec notre recherche et elles nous aident à analyser le cadre pratique de cette recherche.

1-1-Performance et compétence

Ce sont des individus qui se servent de la langue, à un moment précis dans le temps, dans un lieu particulier et dans une situation bien définie. Chaque utilisation individuelle d'une langue est un exemple de performance. Le plus souvent, on utilise ce terme pour désigner la production linguistique, mais en fait il s'applique tout aussi bien à la réception.

Puisque la performance se fait au niveau individuel, elle est sujette à des contraintes *hic et nunc* qui l'influencent. Ces contraintes peuvent être d'ordre psychologique (facteurs de mémoire ou d'attention), physique (questions de voix, de niveau sonore, de rapidité du discours) ou physiologique (questions de muscles, de perception). Dans la vaste majorité des cas, tout fonctionne bien: c'est même cela qui est surprenant dans la langue, sa résistance aux effets extérieurs (voir le concept de redondance plus loin). (Marfed Overmann : 11)

Par contre, il arrive que l'un ou l'autre des facteurs empêche le bon fonctionnement de la langue. Il se produit alors ce qu'on appelle une **erreur de performance**. En voici quelques exemples:

*C'est petit -- je veux dire grand.

*C'est celui-là qui me l'a donné -- j'ai oublié son nom.

*Il les voient.

*C'est toit qui a fait ça.

*[š pRã de Riks]

Notez la convention linguistique qui consiste à mettre un astérisque devant un mot ou une phrase considéré comme fautif.

Les erreurs de performance peuvent nous renseigner sur la structure de la langue: en fait, on ne se trompe pas de façon aléatoire. Le plus souvent, il y a un système derrière de telles erreurs.

Très souvent, quand on se trompe, on est capable par la suite de reconnaître l'erreur. C'est que nous avons dans nos têtes une compétence individuelle. Il s'agit de connaissances pour la plupart implicites. Si on demande à un locuteur natif «*c'est-à-dire, quelqu'un qui a appris une langue comme sa langue maternelle*» (Marfed Overmann : 12), d'expliquer pourquoi il ou elle parle de telle ou telle façon, on entend le plus souvent des réactions comme: "Mais ça sonne mieux comme ça". Il ne faut pas l'oublier: l'accès aux règles de grammaire est le plus souvent secondaire: la plupart des locuteurs francophones auraient de la difficulté à expliquer ce que c'est qu'une préposition, mais tous utilisent des prépositions à tous les jours. (Ibid. P12)

Malgré la diversité individuelle, il reste beaucoup d'éléments communs entre les locuteurs d'une langue. À cause de cela, les linguistes peuvent dans certains cas faire abstraction des variations individuelles pour étudier ce qu'on appelle la compétence idéale ou tout simplement la compétence. Il s'agit d'une abstraction: c'est un ensemble des règles implicites qu'on suppose présentes dans la tête d'un locuteur idéalisé, sans limites de mémoire, sans erreurs de performance. Ce concept nous permet d'étudier la langue à l'extérieur de la tête, en quelque sorte, mais il ne faut jamais oublier que c'est bien une construction théorique. Il ne faut jamais la prendre pour la réalité.

Malgré cela, ce concept nous permet de préciser ce que nous savons sur la langue. Voyons un exemple. Quelle serait la phrase la plus longue qu'on pourrait faire en français? Supposons un locuteur qui se met à parler, et qui s'exclame en répétant: *Je suis fâché, fâché, fâché...* On tomberait bientôt sur une limite supérieure de performance: il faudrait respirer, manger, etc. et à la fin de la vie, on arrête de parler. Mais on ne peut pas

nommer une limite maximale théorique. Un locuteur idéal pourrait faire une phrase de la sorte pendant des siècles, et elle serait tout aussi grammaticale qu'une phrase de 5 mots (même si ça commencerait à manquer d'intérêt au bout de quelques minutes). En d'autres termes, le concept de compétence idéale nous a permis de saisir le fait que la phrase n'a pas de limite supérieure théorique. (Ibid.).

Cela nous conduit d'aborder les termes les plus importants dans ce chapitre : la langue, la parole et le langage et de savoir la différence parmi les trois termes.

1-2-Langue, parole et langage :

Dans la tradition linguistique française, il existe une autre opposition terminologique, entre langue et parole. La langue désigne deux choses différentes:

Un système linguistique partagé par un groupe social, comme la langue française, la langue anglaise, etc.,

Le concept même de système linguistique partagé. Ainsi, le français et l'anglais sont des langues, mais ils ont en commun un certain nombre de caractéristiques qui nous permettent de faire abstraction des différences entre les deux pour parler de la langue dans les deux cas.

La parole désigne aussi deux choses distinctes:

L'activité qui consiste à se servir d'une langue dans une situation particulière. On parle ainsi d'un acte de parole. Notez bien que ce terme désigne l'activité qui consiste à parler mais aussi l'activité qui consiste à écrire. Quand j'écris ce manuel, je fais un acte de parole. Quand je dis à mon voisin: "Il fait beau, hein?" je fais un autre acte de parole.

Le terme parole désigne aussi le produit d'un acte de parole. On utilise aussi le terme de discours dans ce sens. Le discours écrit ou oral d'un individu peut être étudié, comme nous verrons par la suite.

Le terme langage s'emploie, lui aussi, dans deux contextes différents.

Cela signifie ou bien:

La capacité d'apprendre une langue humaine. Cela s'appelle la faculté du langage. Ainsi, un enfant exposé à une communauté linguistique apprendra la langue parlée dans la communauté. Cela est d'autant plus surprenant quand on considère que les données auxquelles l'enfant est exposé sont souvent limitées et défectueuses.

1-3-La distinction parmi Le langage, la langue et la parole

Le langage	La langue	La parole
Aptitude innée à communiquer propre à l'être humain.	Produit acquis : instrument de communication ; code constitué en un système de règles communes à une même communauté.	Utilisation individuelle du code linguistique par un sujet parlant

Les langues ne sont pas tout à fait un produit de la nature dans le sens qu'un enfant ne peut pas acquérir une langue sans être plongé préalablement dans un bain linguistique spécifique ; mais les langues ne sont pas non plus un produit de la culture car on ne peut pas changer le système d'une langue par décret.

Les langues naturelles sont appelées ainsi car elles n'ont pas été inventées par les humains, contrairement aux langues artificielles que sont les langues fabriquées par les utopistes comme l'esperanto ou le langage informatique.

Axe paradigmatique et axe syntagmatique

La langue est un phénomène qui se déroule dans le temps. Quand on parle, on prononce un mot, suivi d'un autre, et d'un autre, et ainsi de suite. La série des mots qu'on prononce définit un axe ou ligne qu'on appelle l'axe syntagmatique. L'existence de cet axe a une influence fondamentale

sur le fonctionnement de la langue. Si on veut relier deux éléments dans l'axe syntagmatique, il faut le faire en fonction de la linéarité, soit en les rapprochant dans la chaîne, soit en les reliant par un autre mécanisme, comme l'accord. En même temps, le choix des éléments dans l'axe syntagmatique se fait en général élément par élément. Prenez les phrases suivantes :

1. Cette salle de classe A une porte et cinq fenêtres.
2. La salle de classe A une porte et cinq fenêtres.
3. Cette Chambre A Une porte et cinq fenêtres.
4. Cette salle de classe Possède Une porte et cinq fenêtres.

Notez les colonnes. On a remplacé un seul élément de la première phrase par un élément dans une autre phrase. L'axe des substitutions s'appelle l'axe paradigmatique. Cet axe fonctionne au niveau des sons, au niveau des mots, et même au niveau des phrases. (Ibid.).

Comme nous avons parlé de la langue, la parole et le langage, nous allons parler ci-dessous de la compétence linguistique et textuelle qui nous aide à se communiquer très bien cette langue.

1-4-Compétence linguistique et compétence textuelle

Définie comme la capacité à produire – voire comprendre – un nombre infini de phrases dans une langue donnée, la compétence linguistique reste limitée. En didactique des langues et en pragmatique on insiste aujourd'hui sur la compétence communicative qui prend en compte l'appropriété sociale des énoncés, c'est-à-dire la capacité à produire et comprendre l'énoncé dans son contexte social. On tutoie son copain, mais pas une vieille dame qu'on ne connaît pas. Au-delà de cette illustration triviale, il y a le postulat que le langage ne peut pas se réduire à un système de signes, à la grammaire, que le langage, en tant que totalité pragmatique, sollicite outre la compétence grammaticale (ou linguistique

au sens strict du terme) d'autres compétences : communicative, discursive et ... textuelle.

La compétence textuelle ressortit à une compétence plus large, technique, est capacité à distancier l'activité, à soumettre l'activité de représentation à une activité de notation. L'argument peut sembler quelque peu abstrait et mérite une illustration.

Quand je veux raconter une histoire (avec des faits, des évènements) ou donner un point de vue (avec des idées), je peux « sortir » ce que je sais, ce dont je me souviens, ce que j'ai sur le coeur, ce que je pense. Il suffit pour cela de le manifester par la parole ou l'écriture. Le produit de cette activité sera une suite et aussi un « tas », c'est-à-dire un capital accumulé et mis à disposition par l'activité linguistique. Tout le monde est capable de faire cela, mais cette activité ne garantit pas l'émergence d'un texte.

« Il faut, comme on dit familièrement, savoir raconter, non seulement savoir, mais aussi savoir faire. Le texte est de l'ordre du savoir faire, d'un savoir-faire qui donne de la cohérence à une suite de phrases. » (Combette, 1990-65).

La nécessité de cohérence impose au texte une mise en forme contraignante, avec notamment une gestion de la durée. Le scripteur doit résister à la pression de l'instant, doit penser son texte comme un ensemble. Même averti, le scripteur est souvent pris en défaut. C'est ainsi qu'un étudiant de la maîtrise FLE, dans un mémoire rédigé en mai 2001, en haut de sa page 47, annonce 3 remarques, propose pour les indexer un système de numérotation. Mais il fait apparaître en bas de cette même page, un « 4 », lequel commence par « un autre point... ». Le correcteur relève cette anomalie et peut même la sanctionner comme un défaut de rigueur. L'étudiant admet le reproche qui lui est fait et s'étonne de ne pas avoir vu et corrigé lui-même cette anomalie. Il l'aurait sans doute fait si ce « 4 » n'avait pas été placé dans son texte aussi loin du segment « trois remarques ».

Nous pouvons trouver des problèmes similaires pour la gestion de l'accord et la psychologie cognitive aime mesurer ce type de difficultés. Les correcteurs orthographiques de nos traitements de texte actuels sont souvent piégés par la distance séparant deux segments dans un texte.

Le scripteur ne doit jamais oublier que le texte qu'il écrit doit être un ensemble où les parties sont solidaires, doit savoir gérer une distance, une longueur, un trajet, un volume. C'est à ce prix qu'il évite ces remarques fréquentes dans la marge des copies, ces références des correcteurs au raisonnement, à la rigueur, à la logique, à la répétition, à la contradiction. Poser la compétence textuelle dans sa spécificité, la distinguer de la compétence linguistique, c'est, à notre sens, mieux comprendre le débat sur le fond et la forme.

C'est également distinguer deux niveaux d'intervention dans la pratique de l'écrit. Ces deux niveaux sollicitent différemment la mémoire (cf. opposition faite entre la mémoire à court terme et la mémoire à long terme) et la maîtrise de la phrase ressortit aux opérations de bas niveau. Prenons l'exemple de l'apprenti lecteur qui mobilise toute son attention pour le déchiffrage du texte. L'effort ici consenti va se payer et l'apprenti lecteur à ce stade va se révéler généralement incapable de donner du sens au texte lu, déchiffré. Pour réaliser une lecture « intelligente », il faut pouvoir se libérer quelque peu des opérations de bas niveau. Parlant de la compréhension des textes, Jocelyne Gyasson (1985-77) :

«compare l'activité de lecture à la pratique du vélo, activité qui dans les premiers moments de l'apprentissage apparaît très difficile, voire douloureuse, car l'apprenant doit tout de suite tout faire en même temps.»

Pour la rédaction écrite, les opérations de haut niveau comprennent le travail ingrat, mais nécessaire du brouillon. On pense ici à la construction d'un plan, à la planification.

« On pense aussi à un travail d'écriture long, où il faut revenir sans cesse et jusqu'à la fin sur son texte. »

La didactique de l'écrit fait souvent référence à ce sujet aux travaux de la psychologie cognitive et au schéma de Hayes et Flower (1985:79).

La compétence textuelle opère au niveau des opérations de haut niveau et n'est pas réductible à la compétence linguistique qui est engagée au bas niveau. La dissociation des niveaux et des compétences permet de comprendre certaines spécificités de la didactique de l'écrit en fonction du contexte d'apprentissage. En FLE l'apprenant doit constamment contrôler son expression, la syntaxe de ses phrases et il est possible de considérer qu'à ce niveau l'expression écrite est plus difficile dans une langue étrangère que dans la langue maternelle. La maîtrise des opérations de haut niveau est d'une autre nature et les apprenants, dans la rédaction en langue étrangère, peuvent réutiliser des savoir faire mis en place en langue maternelle. Il y a donc une transversalité partielle des questions de didactique de l'écrit, transversalité qu'il convient de prendre en compte et pour évaluer les écrits des apprenants et pour construire une pédagogie. (Ibid.)

La compétence linguistique et la compétence textuelle sont des compétences principales qui font partie des autres compétences langagières comme la compétence orale D donc nous allons parler de la compréhension orale et production orale.

1-5-La compréhension orale:

Les procédés d'enseignement de la compréhension orale de FLE comprennent la participation, la démonstration et la collaboration. Il est important que les étudiants puissent parler avec assurance et utiliser les structures grammaticales correctes de manière à être bien compris, cependant il est également essentiel qu'ils comprennent ce qu'ils entendent afin de pouvoir répondre de manière appropriée en utilisant une grande variété de techniques pédagogiques et d'exercices afin d'aider

les étudiants à améliorer et à perfectionner leurs compétences de compréhension orale de français. Ces procédés comprennent l'écoute de supports audio en français et de locuteurs natifs en personne, le visionnage de vidéos avec des locuteurs natifs, la révision du vocabulaire des cours précédents, le visionnage et/ou l'écoute d'actualités en français, la réponse aux questions en français et la révision des concepts grammaticaux. (Nom d'auteur enseigner le FLE, Pratique de class 1980 : 25-27).

« Ce qui se perd dans la transcription, c'est tout simplement le corps du moins ce corps extérieur (contingent) qui en situation de dialogue lance vers un autre corps, tout aussi fragile (ou effolé) que lui, des messages dont la seule fonction est en quelque sorte d'accrocher l'autre et de le maintenir dans son état de partenaire » (R. Barthes 1962 :25-27).

1-6-La compréhension liée à la situation de classe:

La communication orale est un série de contacts que chacun, quelque soit son vécu, son histoire, ses difficultés ou ses réussites d'apprentissage, devra nouer avec les autres et avec l'enseignant. C'est un voyage commun, et instaurer un rapport de confiance est donc essentiel, chacun ayant sa place dans cette parole qui va se dire, se nouer et se dénouer. L'apprenant est confronté à deux types d'interlocuteurs; l'enseignant d'une part, les autres étudiants d'autre part.

L'enseignant donne des consignes, des explications, des conseils, etc. pour faciliter la compréhension, il a recours à divers procédés : utilisation de synonymes, d'antonymes, de paraphrases, de définitions voire de gestes, en particulier avec des débutants. Ainsi le professeur de langue étrangère reformule les signes du message qu'il veut expliquer au moyen des signes déjà acquis afin de rendre le message assimilable. Il est important d'encourager les apprenants à solliciter un éclaircissement ou une explication supplémentaire s'ils en éprouvent le besoin, ce qui n'est pas toujours facile compte tenu de leurs habitudes d'apprentissage dans

certaines cultures, il est presque impensable de poser des questions au professeur.

La compréhension des uns et des autres en classe dépend de la qualité de l'expression de chacun liée à la prononciation et au respect de la correction linguistique; là encore l'enseignant doit encourager le récepteur à intervenir auprès du locuteur pour lui demander de

1-7- la compréhension orale en tant qu'objectif d'apprentissage:

La compréhension orale est aussi un objectif d'apprentissage qui précède souvent la prise de parole. En effet on ne peut pas inventer les formes discursives utilisées par un groupe social dans une situation donnée.

L'étudiant doit donc être exposé à des situations suffisamment diverses pour qu'il en dégage un comportement linguistique adéquat.

Le discours aussi bien que la langue, s'apprend en situation et non à partir de listes de mots ou de formules. Si l'objectif est centré sur la demande l'étudiant doit être à même de comprendre les refus, les hésitations de ses interlocuteurs et être capable de reformuler sa demande tact ou insistance ou toute autre nuance qui convienne à la situation.

Comprendre n'est pas une simple activité de réception d'un message qu'il faudrait décoder mais la reconnaissance de la signification d'un discours et l'identification de fonctions communicatives.

La compréhension suppose la connaissance du système phonologique, la valeur fonctionnelle et sémantique des structures linguistiques, mais aussi la connaissance des règles socioculturelles.

Il est donc préférable d'utiliser des documents sonores authentiques ou du moins vraisemblables, intéressants par leur contenu et variés. Les méthodes de FLE éditées en offrent de nombreux. (Ibid.).

1-8-L'expression orale :

L'enseignant est là pour guider, voire "libérer" la parole de l'apprenant, car il n'est pas évident de "prendre" la parole en langue étrangère.

L'orale implique un travail sur les sons, sur le rythme; sur l'intonation et il s'agit pour l'apprenant de se familiariser avec ces différents moyens, de se les approprier peu à peu. (Ibid).

Après une phase de perception active, les apprenants vont retenir et s'approprier les acquisitions fonctionnelles et linguistiques faites préalablement dans les dialogues entendues, compris et expliqués.

Ils ne vont pas seulement recevoir des informations mais en produire et en recevoir d'un autre dans une situation de face-à-face. (Ibid).

Dans ce but, le jeu de rôle est certainement l'activité à privilégier, du moins au début de l'apprentissage (A1, A2). On propose donc aux apprenants des scénarios fonctionnels, on leur fournit la situation (le lieu, l'action), les rôles (les différents personnages), (l'objectif à réaliser (demander des informations, faire un achat, inviter quelqu'un au téléphone, donner un conseil à un ami.....) la consigne à suivre est de respecter la situation, l'intonation, les formes linguistiques proposées.

Une activité de production orale conçue pour conduire l'apprenant à une production plus libre, mais à partir de contraintes, est la simulation globale dans laquelle les apprenants eux mêmes créent un décor, des événements des personnages et un contexte situationnel (les habitants d'un immeuble, une association de quartier....). (Ibid).

D'autres activités de production libre proposent aux apprenants, à partir de quelques contraintes, de décrire (des images une publicité....), d'inventer une histoire (à partir d'une série d'images, à partir d'une phrase.....), d'argumenter afin de faire communiquer les apprenants de la manière la plus authentiques possible.

Même si la situation en classe est toujours artificielle, la motivation doit être là et favoriser le désir de tous les apprenants une fois qu'ils ont compris que c'est la meilleure manière d'apprendre "en jouant",) être dans le jeu de la parole en langue d'apprentissage pour "être mieux" ensuite en dehors de la classe et en particulier quand ils seront au cœur de situations vécues où la langue d'apprentissage leur sera indispensable. (Ibid).

1-9-Activités de production et stratégies:

1-9-1-Définition de stratégies:

Différentes étiquettes ont été utilisées pour définir la stratégie d'apprentissage et parmi celles-ci, nous retrouvons: *«une technique d'apprentissage, une démarche consciente, un plan d'action en vue de résoudre un problème, une habilité dont nous prenons conscience, etc. »*. Aujourd'hui, nous s'entendons pour dire que les stratégies d'apprentissage sont des démarches conscientes mises en œuvre par l'apprenant pour faciliter l'acquisition, l'entreposage et la récupération ou la reconstruction de l'information. (Chamot et al 1989 :4).

(Didactique de langues étrangères -la compréhension orale-

1-10-Production orale:

Dans les activités de production orale (parler) l'utilisateur de la langue produit un texte ou énoncé oral qui est reçu par un ou plusieurs auditeurs. Parmi les activités orales on trouve, par exemple

- les annonces publiques (renseignements, instructions, etc.).
- les exposés (discours dans réunion publiques, conférences à l'université, sermons, spectacles, commentaires sportifs, etc.).

Elles peuvent inclure, par exemple:

- de lire un texte écrit à haute voix.
- de faire un exposé en suivant des notes ou commenter des données visuelles (diagrammes, dessins, tableaux, etc.).
- de jouer un rôle qui à été répété.

- de parler spontanément.
- de chanter.

Après avoir parlé de la compétence linguistique et textuelle et les compétences orales (compréhension orale et production orale), nous allons parler des composantes de la langue.

1-11-Les composantes de la langue:

La langue a beaucoup d'aspects qui sont considérés comme des composantes essentielles, selon la linguiste Sophie Moirand qui distingue les composantes qu'implique la communication et qui sont:

-1 la composante linguistique:

Règles syntaxiques, lexicales, sémantiques et phonologiques qui permettent de reconnaître ou de réaliser une grande variété de message.

- la composante discursive:

La connaissance et l'utilisation de différents types de discours à adapter selon les différentes caractéristiques de toute situation de communication.

- la composante référentielle:

La connaissance des domaines d'expérience et de référence.

- la composante socioculturelle:

La connaissance et l'interprétation des règles du système culturel (normes sociales de communication).

Analyser le rôle de ces différentes composantes de la compétence de communication dans la réception comme dans la production, permet d'instaurer des progressions et de mettre en place des activités d'utilisation (authentique) de la langue qui engagent les apprenants à mettre en œuvre leurs diverses connaissances.

Cette conception de la langue comme outil de communication suppose une méthodologie qui s'appuie sur le postulat suivant : on apprend la grammaire de la langue en communiquant au lieu d'apprendre la grammaire avant de communiquer. (Ibid).

1-12-L'orale:

L'oral précède toujours l'écrit et occupe une place prédominante dans les relations humaines. L'enfant parle dans sa langue maternelle bien avant de savoir tracer ses premières lettres. De même l'étranger qui foule un sol francophone se trouve immédiatement confronté à la langue orale, c'est pourquoi l'apprenant de FLE éprouve le besoin d'être rapidement capable de communiquer oralement ce qui suppose l'acquisition de compétences de compréhension et d'expression. Ces deux aspects de la compétence de communication sont en interaction incessante et continue. (Ibid.).

1-13- Les spécificités de l'oral:

Si l'on établit un parallèle avec l'écrit la première particularité de l'oral est son caractère éphémère. En effet lorsqu'on est devant un texte, on a toujours la possibilité de le relire que ce soit pour le comprendre ou pour le modifier si l'on est en phase de production. Rien de tel à l'oral. Certes dans une situation de communication de la vie courante on peut faire répéter l'interlocuteur mais il n'est guère envisageable de le faire systématiquement ou trop fréquemment.

Par contre s'il s'agit de comprendre une information diffusée à la radio, à la télévision ou par un haut-parleur dans le métro, une gare ou un aéroport; impossible de recourir à la répétition. De même lorsqu'on s'exprime il est difficile de se reprendre et de reformuler son énoncé jusqu'à ce qu'il soit correct. (Ibid).

Parler de système oral veut dire tenir compte à la fois de plusieurs facteurs issus tant du discours émis que de la situation de communication dans laquelle il est émis, c'est-à-dire:

- Des conditions d'émissions et de réception spécifiques incluant les composantes physiques et visuelles de la situation de communication.
- Un discours syntaxique propre organisé avec des répétitions, des ruptures de constructions, des raccourcis, des hésitations etc.

-Un découpage en unités significatives linguistiques et extralinguistiques (groupes de souffle, phonèmes, mais aussi intonations, rythmes et pauses, etc.).

-L'existence de facteurs sonores porteurs de sens quant aux intentions communicatives ou indicateurs de la situation, comme les qualités de voix externes et situationnels (tendues, agressives, accélérées, ou posées, douces, etc.), les bruits externes et situationnels, les silences, mais également des brouillages ou des interférences. (Ibid).

- les traits de l'oralité:

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

- les traits prosodiques:

Ce sont les pauses, les accents d'insistance, les modifications de la courbe intonative, le débit.

Selon M.Leybre Peytard et J-L.Malandrain « les pauses accordent quatre fonctions: une fonction "syntaxico-sémantique", les pauses opèrent des segmentations dans le discours , soulignant ainsi parfois son organisation syntaxique; une fonction "sémantique et argumentative" car elles peuvent produire des effets d'emphases sur certaines unités;

« Une fonction "modalisante", car elles peuvent aider à comprendre l'attitude et l'état d'esprit du locuteur; une fonction "sémiologique" en contribuant à la reconnaissance d'une situation de communication donnée ». (Malandrain 1982).

- le débit:

C'est la vitesse à laquelle l'orateur parle. Un débit lent, calme, confère de la gravité aux propos. Un débit précipité signifie agitation, nervosité, cependant la régularité trop respecté du débit engendre la monotonie. Varier les changements de vitesse stimule l'intérêt de l'auditeur.

- les pauses:

Les pauses et les silences sont des arrêts plus ou moins longs ils constituent une sorte de ponctuation orale ce sont des moyens efficaces, quand ils sont maîtrisés pour retenir ou attirer l'attention défaillante.

S'il y a arrêt sur un point important: l'auditeur comprend que le point est essentiel. S'il y a arrêt après question: l'auditeur comprend que quelqu'un doit prendre la parole. S'il y a arrêt au milieu d'une phrase: l'auditeur regard et cherche à comprendre ce qui se passe. (Ibid).

- l'accentuation, l'intonation:

Accentuer, c'est insister sur une syllabe, sur un mot. Mettre l'intonation c'est changer l'hauteur de la voix, en jouant sur ces deux éléments la personne traduit des sentiments. Par exemple:(nous pouvons prononcer un bonjour attendri, poli, enthousiaste, laissé etc. la personne exprime une puissance de conviction. Exemple:" ce point est très intéressant" ou " ce point est très intéressant".

- les liaisons et les enchainements:

Pour certains étrangers, notamment hispanophones il est difficile de percevoir la différence entre deux énoncés tels que : "ils ont peut-être envie" et "ils sont peut-être en vie" (confusion[s] vs [z]).

- les hésitations, ruptures, etc.

Il s'agit des hésitations, ruptures de constructions, constructions inachevées et reformulations liées à la linéarité de la chaîne parlée. Il est fréquent de commencer une phrase, de s'interrompre puis de la reprendre différemment. Par exemple "je pense que si... enfin on pourrait dire que".

- Les interjections et mots de discours:

Ces sont des mots comme "ben, hein, euh, quoi, bof, ah".

- les parasitiques (bruits de fond):

De plus, nous n'avons pas toujours la chance de pouvoir s'entretenir dans une atmosphère calme, propice à la bonne réception de la parole ou encore à la concentration sur le discours de l'autre.

Nombre de conversations ont lieu dans la rue, dans un café ou au restaurant et il faut tendre d'autant plus l'oreille et faire abstraction des bruits environnants. La plupart des méthodes FLE tiennent compte de cet aspect de la situation de communication et proposent des activités d'écoute et de compréhension de type "micro-trottoir". (Ibid).

Par des conceptions erronées sur l'acquisition et sur le processus de compréhension : nous pouvons constater une confusion entre l'apprentissage des différentes aptitudes, l'absence de précision des objectifs et des consignes.

L'objectif est par conséquent d'aider enseignants et apprenants à améliorer leurs pratiques, en donnant quelques conseils pour mettre en place une méthodologie d'apprentissage de la "CO" cohérente avec ce que l'on sait aujourd'hui du processus de compréhension. D'un point de vue pragmatique, la compréhension d'un message orale constitue un événement ancré dans une situation communicative qui par conséquent se caractérise par plusieurs éléments : l'auditeur, son projet d'écoute, le(s) locuteur(s), finalement selon les observations, pendant les cours de "CO" ce qui nous amène à présenter les conseils pour apprendre à comprendre l'orale en "LE" qui sont cohérents avec cette théorie.

- Définition et objectifs de l'expression écrite en approche communicative:

L'expression est un moyen d'action mis en œuvre par un émetteur sur un destinataire, le premier voulant produire un effet sur le second grâce à la langue. S'exprimer à l'écrit ne revient pas à écrire, mais à écrire pour.

C'est la raison pour laquelle vous devez en tant qu'enseignant de français langue étrangère garder à l'esprit que les activités d'expression

proposées aux apprenants doivent se trouver dans une situation de communication précise : définition du destinataire, de la fonction de la communication, du moyen de cette communication et des circonstances spatio-temporelles, sélectionnés de telle sorte que l'apprenant soit amené à utiliser ce qu'il aura appris antérieurement. Les apprenants doivent être formés à la production de tout type de texte authentique en français, qui pourraient exister tels quels dans la réalité sociale. S'exprimer, c'est chercher à combler un manque, chez le destinataire (à qui l'on donne une information) ou chez l'émetteur (qui demande une information). Le destinataire ne connaît pas le contenu du message qu'il va recevoir. Il a certes la possibilité de le prévoir, d'anticiper, avec une plus ou moins grande précision, mais il demeure une part essentielle de découverte. Si l'on veut placer l'apprenant dans une situation de communication authentique, il conviendra de préserver cet enjeu de la communication : le déficit d'information. (Ibid).

Donc, l'authenticité est à rechercher en expression écrite, par la mise en situation de la production. La communication se situe dans un cadre uniquement scolaire, puisque l'apprenant raconte une histoire, dans une copie destinée à son professeur, pour obtenir une bonne note. Situation de communication que l'élève ne rencontrera jamais hors de l'école, et dépourvue de tout objectif pratique. C'est donc par la mise en situation authentique que l'expression écrite pourra remplir son but : mettre l'apprenant dans une situation de communication déterminée à laquelle il devra approprier son discours, conformément aux contraintes linguistiques, discursives et socioculturelles qu'elle contient. Nous comprenons dès lors que l'expression, située dans un contexte situationnel, ne peut être confondue avec la capacité à produire une phrase correcte dans un exercice de grammaire. Nous notons une différence importante entre la communication orale et la communication écrite : celle-ci est différée, c'est-à-dire qu'expression et compréhension

ne sont pas simultanées à l'écrit. La difficulté à l'écrit pour les apprenants sera d'adapter leur discours étant donné que nous ne nous exprimons pas de la même manière à l'écrit et à l'oral. Au fur et à mesure de l'apprentissage la longueur et la complexité des productions des apprenants progressera selon un ordre croissant. Dès la première production, il faut insister sur la structuration et la cohérence des textes. (Reportez-vous à l'unité cohérence textuelle). Il est important de demander des productions correspondant à des besoins pratiques de la vie quotidienne. C'est pourquoi la forme épistolaire est l'une des premières introduites en production écrite. L'expression écrite ne peut être une activité gratuite, sans aucun sens ni but. La correction des erreurs n'est pas l'objectif des activités d'expression écrite. Lorsque les étudiants écrivent, c'est parce qu'ils ont une information à communiquer à quelqu'un, non pour qu'une personne tierce puisse corriger leurs erreurs. (Ibid).

Chapitre II

Cadre théorique (les façons d'enseigner l'exposé oral)

Nous allons parler dans ce chapitre des méthodes par lesquelles nous allons enseigner l'exposé oral dans la classe du FEL. Aussi nous allons aborder l'approche communicative car elle a une relation avec la compétence orale qui se concentre sur la communication. Enfin, nous allons parler de l'exposé oral, ses étapes, ses grilles d'évaluation, etc.

2-1. La méthode audio-orale

La méthodologie audio-orale naît au cours de la deuxième guerre mondiale pour répondre aux besoins de l'armée américaine de former rapidement des gens parlant d'autres langues que l'anglais. On a alors fait appel au linguiste Bloomfield qui va créer "la méthode de l'armée". Cette méthode n'a duré en réalité que deux ans, mais elle a provoqué un grand intérêt dans le milieu scolaire. C'est dans les années 1950 que des spécialistes de la linguistique appliquée comme Lado, Fries, etc. ont créé la méthode audio-orale (MAO), en s'inspirant des principes de la méthode de l'armée. Pour C. Puren la MAO américaine, comme la méthodologie directe française, un demi-siècle plus tôt, a été créée en réaction contre la méthodologie traditionnelle dominante aux USA à cette époque.

La méthodologie audio-orale constituait un mélange de la psychologie béhavioriste et du structuralisme linguistique qui a largement influencé l'enseignement de la grammaire grâce aux "patterns drills" ou "cadres syntaxiques".

D'un point de vue linguistique, la MAO s'appuyait principalement sur les travaux d'analyse distributionnelle des disciples de Bloomfield. Ce type d'analyse considérait la langue dans ses deux axes: paradigmatique et syntagmatique. Ceci explique que les exercices structuraux (pattern drills,

tables de substitutions, tables de transformations) proposaient aux apprenants d'effectuer sur les structures introduites en classe les deux manipulations de base: la substitution des unités les plus petites de la phrase ou la transformation d'une structure à une autre. Il s'agissait donc d'exercices de répétition ou d'exercices d'imitation à partir desquels les apprenants devaient être capables de réemployer la structure en proposant de nouvelles variations paradigmatiques.

La MAO s'appuyait également sur la psychologie béhavioriste créée initialement par J. B. Watson et développée postérieurement par B. F. Skinner. Le langage, selon cette théorie, n'était qu'un type de comportement humain et son schéma de base était le réflexe conditionné: stimulus-réponse-renforcement. Les réponses déclenchées par le stimulus étaient supposées devenir des réflexes, c'est-à-dire des acquis définitifs. C'est pourquoi le laboratoire de langues va devenir l'auxiliaire privilégié de la répétition intensive car il faciliterait la mémorisation et l'automatisation des structures de la langue.

Le but de la MAO était de parvenir à communiquer en langue étrangère, raison pour laquelle on visait les quatre habiletés afin de communiquer dans la vie de tous les jours. Cependant, on continuait à accorder la priorité à l'oral. On concevait la langue comme un ensemble d'habitudes, d'automatismes linguistiques qui font que des formes linguistiques appropriées sont utilisées de façon spontanée. On niait la conception universaliste de la langue en considérant que chaque langue a son propre système phonologique, morphologique et syntaxique. Comme on ne considérait pas le niveau sémantique, la signification n'occupait pas une place prioritaire en langue étrangère. C'est pourquoi le vocabulaire était relégué au second plan par rapport aux structures syntaxiques. De plus, les habitudes linguistiques de la langue maternelle étaient considérées principalement comme une source d'interférences lors de l'apprentissage

d'une langue étrangère; afin de les éviter, il était recommandé d'utiliser la langue étrangère en classe.

La MAO a été critiquée pour le manque de transfert hors de la classe de ce qui a été appris et on a considéré que sa validité se limitait au niveau élémentaire. De même, à l'enthousiasme pour les exercices structuraux a succédé la déception. «*En effet les exercices ennuyaient les élèves, les démotivaient et le passage du réemploi dirigé au réemploi spontané ne se faisait que rarement* ». (Michael Cohen : 1998).

D'un autre côté, la grammaire générative-transformationnelle chomskyenne s'est attaquée au structuralisme linguistique bloomfieldien en lui reprochant de ne s'intéresser qu'aux phénomènes de surface et de négliger les structures profondes de la langue. Pour les générativistes, apprendre une langue ne consisterait pas seulement à acquérir "un simple système d'habitudes qui seraient contrôlées par des stimulus de l'environnement" mais à assimiler "un système de règles qui permet de produire des énoncés nouveaux et de comprendre des énoncés nouveaux".

A partir du début des années 1960, on a assisté à une importante influence de la linguistique sur la didactique du français langue étrangère. L'expression "linguistique appliquée" devient alors synonyme de "pédagogie des langues" ce qui révèle son influence sur la didactique des langues étrangères en France.

Même si les références à la MAO et aux principes de la linguistique appliquée sont très nombreuses dans le discours didactique français de cette époque, cette méthodologie a eu une influence limitée en France parce qu'aucun cours audio-oral n'a été publié ni pour l'enseignement du FLE ni pour celui des langues vivantes étrangères en milieu scolaire. Rodriguez, Seara: L'évolution des méthodologies dans l'enseignement du

français langue étrangère depuis la méthodologie traditionnelle jusqu'à nos jours. (Ibid. 19 p.)

Méthode audio-orale ensemble de principes méthodologiques (> Méthode 1) qui ont trouvé leur expression la plus nette à partir de 1950 aux Etats-Unis et de 1960 en France, et qui s'appuient explicitement sur :

- une théorie linguistique : le distributionnalisme post-bloomfieldien
- et une théorie de l'apprentissage : celle du psychologue SKINNER

La méthode audio-orale se présente comme une réaction contre le flou linguistique des méthodes directes. Comme celles-ci, elle accorde la priorité à la langue orale, mais elle privilégie la notion de « modèle » à imiter, dans des exercices dits « structuraux », travaillés au laboratoire de langues. Chaque exercice présente un patron de phrase ou « pattern ». Des stimuli verbaux déclenchent la réutilisation du patron, avec utilisation des éléments fournis par ces stimuli ou amorces.

Cette technique appelée : (« *pattern drill* » s'appuie sur une progression par « *étapes minimales* »,) inspirée des principes de l'enseignement programmé. Certains tenants de cette méthode contestèrent la pertinence du dialogue comme mode de présentation des éléments linguistiques, craignant que les nécessités de l'échange n'aillent à l'encontre d'une progression rigoureusement graduée. (D'après D. Coste, G. Galisson, Dictionnaire de didactique des langues, Hachette, 1976)

2-2-La méthode traditionnelle:

La méthode traditionnelle est parfois aussi comme la méthode d'enseignement/ apprentissage des langues étrangères, dans la méthode traditionnelle nous nous concernons sur la structure et la forme en mettant l'accent seulement sur la grammaire et le vocabulaire et non sur la compréhension et l'oral en tant que tels dans cette méthode l'apprenant

rencontre des règles de la grammaire, les apprenants les appliquent dans la traduction de littéraire de la langue cible, les exercices de thème, de version, de réponse écrite à des questions écrites d'application de règles trouvées dans le livre de grammaire sont associés parole ni sur l'aspect auditif. Cette méthode est aussi dominé pour l'enseignant/ apprenant n'a aucune occasion de s'exprimer dans la langue cible de cette langue est seulement apprise dans le but de traduire.

La langue maternelle est langue d'enseignement et l'apprenant n'a aucune occasion de rencontre l'aspect auditif (Richarch et Rodgers 1984: 40) :

« De même l'importance donnée à l'écrit le poids des activités métalinguistique ou des travaux des stylistiques comparée le souci d'apprentissage plus sur une explication et une mémorisation des règles de langue que sur pratique de discours manifestant les implications ou les présupposées la théorique de cette forme d'enseignement ».

Cette méthode que suivront, mais ces dernières se concernent plus sur la communication que sur la traduction. (Coste 1972 : 17).

2-3- La méthode directe :

Dans cette méthode vers les années 1990, elle se caractérise d'abord par un refus dès qu'il s'agit d'apprendre une langue étrangère au lieu d'établir dans l'esprit de l'apprenant, par la pratique du thème et de la version un réseau d'équivalences entre langue étrangère, la langue maternelle, c'est quoi conduit la méthode traditionnelle. La méthode directe recherche un contact sans écart et sans intermédiaire.

Cette méthode insiste un besoin de communiquer et à une demande. En même temps, et dans le but d'essayer de comprendre comment faciliter l'apprentissage d'une langue étrangère.

Il est développé un intérêt de façon dont les enfants apprenants leur langue maternelle. Cela provoqué les essaies pour développer des principes d'enseignement (Ricord et Rogers 1986 : 5-9), on se propose de placer l'apprenant dans un "besoin de langue" et de reproduire dans la

classe des conditions d'acquisition aussi "naturelle" que possible nous pensons que de même la condition en maître d'une langue étrangère n'atteindre sous l'emploi de la langue maternelle (le contracte de la méthode traditionnelle), et la langue étrangère est apprise dans le but de communiquer. Il faut bien veiller à ce qu'apprenant puisse accorder facilement sans traduire à la compréhension.

Le recours est simplement montrant un objet ou en accomplissant une action quelconque, l'enseignement propose simultanément énoncé dans la classe et décrire. Je vais à la porte (Coste 1972 : 12-13).

Cette méthode forme donc la base des méthodes dont le but est d'apprendre la langue cible dans le but communiqué.

2-4-La méthode active

La méthodologie active représente un compromis entre le retour à certains procédés et techniques traditionnels et le maintien des grands principes de la méthodologie directe. La volonté d'intégration de l'enseignement des langues vivantes étrangères dans l'enseignement scolaire était devenue le principal souci des méthodologues actifs.

Ils revendiquent un équilibre global entre les trois objectifs de l'enseignement-apprentissage: formatif, culturel et pratique. Faisant preuve de pragmatisme, ils permettaient l'utilisation de la langue maternelle en classe. En ce sens, on peut dire qu'ils ont réellement assoupli la rigidité de la méthode précédente. Ils n'hésitaient pas à intégrer tous les procédés compatibles avec les objectifs de la méthode, lui conférant ainsi un caractère éclectique, et proposaient une ouverture aux innovations techniques.

Cependant, cet éclectisme technique n'a pas modifié le noyau dur de la méthodologie directe, ne faisant qu'introduire certaines variations. On constate ainsi un assouplissement de la méthode orale qui rendait au texte écrit sa place comme support didactique. Cependant les textes de base étaient plus souvent descriptifs ou narratifs que dialogués.

On a également privilégié l'enseignement de la prononciation à travers les procédés de la méthode imitative directe.

En outre, on constate un assouplissement de l'enseignement du vocabulaire puisqu'on n'interdisait plus le recours à la langue maternelle comme procédé d'explication. Par conséquent il était permis d'utiliser la traduction pour expliquer le sens des mots nouveaux.

L'enseignement de la grammaire s'est également assoupli. On a privilégié l'apprentissage raisonné en considérant que l'apprenant avait besoin de se rendre compte du pourquoi des phénomènes. On essayait donc d'éviter l'empirisme dans l'enseignement de la grammaire et on utilisait une démarche inductive qui privilégiait la morphologie sur la syntaxe.

Avec la méthodologie active, l'enseignement du vocabulaire et de la grammaire ne se faisait plus sur le mode de la répétition intensive, on lui préférait plutôt la répétition extensive des structures.

De même la méthode active était amplement valorisée afin d'adapter les méthodes utilisées à l'évolution psychologique de l'élève et de créer une ambiance favorable à son activité puisque la motivation de l'apprenant était considérée comme un élément clé dans le processus d'apprentissage.

2-5-La méthode naturelle

La méthode naturelle se situe à la fin du XIX^{ème} siècle et a coexisté avec la méthodologie traditionnelle de grammaire-traduction bien qu'elle suppose une conception de l'apprentissage radicalement opposée aux idées précédentes. Gouin a en effet été le premier à s'interroger sur ce qu'est la langue et sur le processus d'apprentissage d'une langue pour en tirer des conclusions pédagogiques. Pour lui, la nécessité d'apprendre des langues viendrait du besoin de l'homme de communiquer avec d'autres hommes et de franchir ainsi les barrières culturelles. C'est pourquoi il faut enseigner l'oral aussi bien que l'écrit,

même si l'oral doit toujours précéder l'écrit dans le processus d'enseignement-apprentissage ;

C'est à partir de sa méthode que les méthodes didactiques vont se baser sur des théories de l'apprentissage (psychologiques, sociologiques, linguistiques, etc.).

D'après lui, un enfant apprendrait sa langue maternelle par un principe "d'ordre": il se ferait d'abord des représentations mentales des faits réels et sensibles, puis il les ordonnerait chronologiquement et enfin il les transformerait en connaissances en les répétant dans le même ordre, après une période "d'incubation" de cinq à six jours. L'enfant n'apprendrait donc pas des mots sans rapport, sinon qu'il ajouterait les nouvelles connaissances à son acquis personnel.

La langue étant essentiellement orale, l'oreille serait l'organe réceptif du langage, c'est pourquoi l'enfant devrait être placé en situation d'écoute prolongée en langue étrangère. L'apprentissage d'une langue étrangère doit donc se faire à partir de la langue usuelle, quotidienne, si l'on prétend que cet apprentissage ressemble le plus possible à celui de la langue maternelle par l'enfant.

2-6-La méthode audio-visuelle

A partir de la deuxième guerre mondiale, l'anglais devient de plus en plus la langue des communications internationales et le français se sent alors menacé. La France a besoin de renforcer son implantation dans les colonies, de restaurer son prestige à l'étranger et de lutter contre l'essor de l'anglais. Elle va faire de l'enseignement du FLE une affaire d'Etat.

C'est pourquoi le Ministère de l'Education Nationale a mis sur pied une Commission chargée de mettre au point "le français élémentaire" (rebaptisé plus tard français fondamental), conçu comme

une gradation grammaticale et lexicale élaborée à partir de l'analyse de la langue parlée. C'est le linguiste G. Gougenheim et le pédagogue P. Rivenc entre autres qui sont chargés de cette mission en vue de faciliter l'apprentissage et par-là même la diffusion du français. (Gougenheim : 1996).

Les méthodologues du CREDIF vont publier en 1954 les résultats de cette étude lexicale en deux listes:

« Un français fondamental premier degré constitué de 1475 mots, puis un français fondamental second degré comprenant 1609 mots. »

Le français fondamental est considéré comme une base indispensable pour une première étape d'apprentissage du FLE pour des élèves en situation scolaire. Il désire leur proposer une acquisition progressive et rationnelle de la langue qui devrait leur permettre de mieux la maîtriser. Le français fondamental a été l'objet de beaucoup de critiques surtout d'ordre linguistique :

Pour certains, c'était un crime contre l'intégrité de la langue française, pour d'autres, il devait être actualisé car certains dialogues "fabriqués" présentaient une langue peu vraisemblable, il devait également tenir en compte les besoins langagiers et les motivations réelles du public visé. C'est ce que prétendra faire plus tard le CREDIF avec un *Niveau Seuil*.

C'est au milieu des années 1950 que P. Guberina de l'Université de Zagreb donne les premières formulations théoriques de la méthode SGAV (structuro-globale audio-visuelle). La méthodologie audiovisuelle (MAV) domine en France dans les années 1960-1970 et le premier cours élaboré suivant cette méthode, publié par le CREDIF en 1962, est la méthode "Voix et images de France".

La cohérence de la méthode audiovisuelle était construite autour de l'utilisation conjointe de l'image et du son. Le support sonore était constitué par des enregistrements magnétiques et le support visuel par des vues fixes. En effet, les méthodes audiovisuelles avaient recours à la séquence d'images pouvant être de deux types :

«Des images de transcodage qui traduisaient l'énoncé en rendant visible le contenu sémantique des messages ou bien des images situationnelles qui privilégiaient la situation d'énonciation et les composantes non linguistiques comme les gestes, les attitudes, les rapports affectifs, etc.»

Selon C. Puren, la MAV française est une méthode originale, parce qu'elle constitue une synthèse inédite entre l'héritage direct, la méthodologie induite par les moyens audiovisuels et une psychologie de l'apprentissage spécifique, le structuro globalisme. La MAV se situait dans le prolongement de la méthodologie directe tout en essayant de donner des solutions aux problèmes auxquels s'étaient heurtés les méthodologues directs. Les didacticiens français ont également reconnu l'influence décisive américaine dans les débuts de l'élaboration de la MAV française, cependant c'est Chomsky qui influencera la suite de son élaboration et la méthodologie finie.

Dans la méthodologie audiovisuelle, les quatre habiletés étaient visées, bien qu'on accordât la priorité à l'oral sur l'écrit. La MAV prend aussi en compte l'expression des sentiments et des émotions, non considérés auparavant.

Sur le plan de l'apprentissage, la MAV suivait la théorie de la Gestalt, qui préconisait la perception globale de la forme, l'intégration par le cerveau, dans un tout, des différents éléments perçus par les sens. Dans le

cas des langues, l'apprentissage passerait par l'oreille et la vue. La langue étant considérée comme un ensemble acoustique visuel, la grammaire, les clichés, la situation et le contexte linguistique avaient pour but de faciliter l'intégration cérébrale des stimuli extérieurs.

D'après C. Puren, toutes les méthodes présentes dans la méthodologie directe se retrouvent organisées dans la MAV.

Pour la méthode directe ce sont les images qui servent de point de départ pour une compréhension directe, c'est-à-dire sans passer par la langue maternelle. Cette méthode s'appliquera aussi bien à l'enseignement du lexique (sans recourir à la traduction en langue maternelle) qu'à l'enseignement grammatical (sans l'intermédiaire de la règle, l'apprenant saisit les règles de manière intuitive). Comme la méthode directe, la méthode audiovisuelle s'appuie sur un document de base dialogué conçu pour présenter le vocabulaire et les structures à étudier.

En ce qui concerne la méthode orale, le support audiovisuel remplace le support écrit. La forme "dialoguée" du dialogue de base vise à faciliter son exploitation orale en classe. L'accent est placé dès le début sur la correction phonétique en évitant les interférences de la graphie.

La méthode active est présente dans la MAV puisqu'on sollicite l'activité de l'élève à travers l'image qui stimule la motivation. Les personnages présentés dans les dialogues se veulent proches des élèves afin qu'ils s'identifient à eux. L'enseignement lexical et grammatical se fait d'une manière intuitive. Le vocabulaire de base est sélectionné et présenté à partir de centres d'intérêt inspirés du français fondamental.

La méthode interrogative apparaît également car la MAV considère nécessaire un dialogue constant entre le professeur et la classe sans que

celle-ci ne dépende entièrement de lui. En effet, grâce au support audiovisuel il est possible de rompre le face à face élève-professeur.

La méthode intuitive en fait aussi partie étant donné que l'image audiovisuelle permet au professeur d'éviter les "pitreries" auxquelles il était condamné par la méthodologie directe. Le dialogue sert à illustrer dans un contexte un nombre de mots usuels nouveaux par un procédé intuitif. En effet l'élève établit une association systématique du dialogue et de l'image chargée de représenter la situation de communication. La MAV se différencie de la méthodologie directe parce qu'elle interdit toute explication grammaticale. Les exercices structuraux fonctionnent comme une technique d'application de la méthode intuitive intégrale en enseignement grammatical et c'est le professeur qui facilitera à l'élève au cours des exercices l'analyse implicite des structures.

Et finalement, les méthodes imitative et répétitive que l'on retrouve dans les exercices de mémorisation et dramatisation du dialogue de base, et dans les exercices structuraux réalisés au laboratoire ou dans les exercices écrits.

D'après H. Besse, la méthodologie Structuro-globale-audiovisuelle serait plus proche de la méthodologie directe européenne que de l'audio-orale américaine et présenterait également des affinités avec la méthode situationnelle anglaise. En ce sens la SGAV aurait le mérite de tenir compte du contexte social d'utilisation d'une langue et permettrait d'apprendre assez vite à communiquer oralement avec des natifs de langues étrangères, mais n'offrirait pas la possibilité de comprendre des natifs parlant entre eux ni les médias.

Pour conclure, l'une des principales raisons du succès des méthodes audiovisuelles semble correspondre au faible investissement qu'elles

requièrent de ceux qui les pratiquent. Cependant la méthodologie SGAV est entrée en déclin et a cédé sa place à l'approche communicative basée sur d'autres théories linguistiques (le fonctionnalisme) et psychologiques (le cognitivisme). Rodriguez, Seara: L'évolution des méthodologies dans l'enseignement du français langue étrangère depuis la méthodologie traditionnel jusqu'à nos jours. (Ibid. 19 p.)

Méthode audio-visuelle ensemble d'hypothèses méthodologiques qui ont trouvé leur expression, en France en particulier, avec les travaux des équipes de Zagreb et de Saint Cloud, à partir des années 1950. Ces hypothèses, ensuite diversifiées et adaptées par d'autres méthodologues, s'appuient sur les considérations, les choix et les principes suivants.

2-6-1-Au plan méthodologique:

-Choix d'une langue contemporaine et délimitation de la matière à enseigner en fonction des impératifs de la communication,

-Présentation graduelle des divers usages sociolinguistiques, priorité - non primauté - étant donnée à l'oral,

-Importance accordée à la situation et au contexte dans lesquels apparaissent les formes linguistiques ; au locuteur et aux relations qu'il entretient avec la situation, l'interlocuteur et son propre message ;

-Etablissement d'une progression fondée sur les caractères structuraux de la langue enseignée, mais visant plus à dégager des paliers successifs dans les possibilités de communication qu'à parcourir au plus vite l'ensemble des règles du système.

2-6-1-Au plan pédagogique:

-refus de la traduction interlinguale (passage par la langue maternelle) comme moyen d'accès au sens (même si on ne néglige pas la vertu stylistique et analytique de la traduction) ;

-primauté donnée à l'éducation de la perception auditive, à une mise en situation génératrice de comportement verbal, à la transposition de plus en plus libre ;

-accent mis sur une communication véritable (dans la présentation des dialogues, textes et documents, aussi bien que dans les exercices et activités de la classe).

2-6-2- Au plan technique

-utilisation de l'image comme point de départ possible de la compréhension, comme simulacre d'une certaine réalité culturelle ;

-utilisation de l'enregistrement sonore comme modèle acoustique invariant et comme présence d'une réalité linguistique étrangère qui n'est pas seulement apportée par le maître ;

-utilisation combinée de l'image et du son comme instruments d'une représentation audio-visuelle qui simule un acte de communication et permet d'en provoquer de nouveaux. (D'après D. Coste, G. Galisson, Dictionnaire de didactique des langues, Hachette, 1976)

2-7-L'approche communicative

L'approche communicative s'est développée en France à partir des années 1970 en réaction contre la méthodologie audio-orale et la

méthodologie audio-visuelle. Elle apparaît au moment où l'on remet en cause en Grande-Bretagne l'approche situationnelle et où aux USA la grammaire générative-transformationnelle de Chomsky est en plein apogée. "

Elle est appelée approche et non méthodologie par souci de prudence, puisqu'on ne la considérait pas comme une méthodologie constituée solide. Quoique Chomsky ait beaucoup critiqué les méthodes audio-orale et situationnelle, sa linguistique n'est pas directement la source de l'approche communicative. En effet, c'est la convergence de quelques courants de recherche ainsi que l'avènement de différents besoins linguistiques dans le cadre européen (Marché commun, Conseil de l'Europe, etc.) qui a en définitive donné naissance à l'approche communicative.

Il n'y a pas de rupture dans les objectifs entre les méthodes structurales et la méthode fonctionnelle comme cela avait été le cas entre les méthodologies directe et traditionnelle. La différence se situe au niveau de la compétence: pour les structuralistes l'important est la compétence linguistique tandis que pour les fonctionnalistes il faut privilégier la compétence de communication, c'est-à-dire l'emploi de la langue.

A ce moment-là l'intérêt de nombreux psychologues, sociologues, pédagogues, didacticiens s'est porté sur les besoins d'un nouveau public composé d'adultes, principalement de migrants. En effet, la loi de juillet 1971 insistait sur le droit à la formation continue, c'est pourquoi on a mis en place de nouvelles structures d'enseignement et de recherche pour donner naissance à une nouvelle méthodologie.

Pour sa part, l'enseignement des langues étrangères en milieu scolaire a cherché à s'approprier le système d'enseignement des langues étrangères pour adultes insérés dans le monde du travail, ce qui a produit une brusque inversion du modèle éducatif de référence.

En France cette loi sur la formation continue a permis d'obtenir des moyens financiers pour la création de deux ouvrages clés commandés par des organismes publics: un *Niveau Seuil* par le Conseil de l'Europe, et *Analyse de besoins langagiers d'adultes en milieu professionnel* par le Secrétariat d'Etat aux Universités. Grâce à ces crédits et pour la première fois en didactique des langues on a pu composer des équipes de chercheurs pluridisciplinaires.

Dans les années 1960, la MAV se basait pour la sélection et la gradation linguistiques sur des listes de fréquence (Français Fondamental) supposées correspondre à la langue de base devant être acquise quel que soit l'usage postérieur de la langue étrangère.

Mais au début des années 1970, les méthodologues de FLE se sont trouvés confrontés aux problèmes spécifiques posés par l'enseignement du français langue étrangère à des étudiants non-spécialistes de français, dans leurs pays, pour leur permettre l'accès à des documents écrits de caractère informationnel. Les choix d'objectifs, de contenus et de méthodes étaient donc motivés par la situation des pays concernés et par les besoins présents et futurs des étudiants de ces pays.

La MAV, même adaptée à un contenu scientifique, ne pouvait convenir à ce genre de public, puisqu'elle donnait la priorité à l'expression orale, proposait une acquisition très progressive du lexique à partir d'un tronc commun et ne travaillait pas au-delà du niveau de la phrase. Cette approche fut appelée tout d'abord français instrumental et

par la suite français fonctionnel étant donné la diversité du public visé: ouvriers migrants, scientifiques, techniciens, étudiants en formation, etc.

Contre l'approche universaliste de la MAV s'imposait ainsi une approche diversifiée dont la préoccupation était de s'adapter aux besoins langagiers de chaque public. Toute une partie de la recherche en didactique des langues vivantes étrangères va s'orienter dans les années 1970 vers l'analyse des besoins avant même d'élaborer un cours de langue. Ceci provoque une nouvelle définition d'apprentissage:

Apprendre une langue, c'est apprendre à se comporter de manière adéquate dans des situations de communication où l'apprenant aura quelque chance de se trouver en utilisant les codes de la langue cible.

Le français instrumental ne vise pas la communication orale, autrement qu'en situation de classe, il désire satisfaire un besoin de compréhension immédiat, il s'agit d'acquérir une compétence de compréhension. Il s'intéresse à la compréhension de textes spécifiques plutôt qu'à la production.

Le français fonctionnel, lui, est fondé sur les besoins langagiers réels des individus. Il envisage une relation de locuteur à locuteur dans certaines situations de communication, et selon certains rôles sociaux. Un Niveau Seuil est la tentative la plus importante d'élaboration d'un français fonctionnel pour l'enseignement du français à des étrangers adultes.

On détermine les besoins langagiers des apprenants en fonction des actes de parole qu'ils auront à accomplir dans certaines situations. Cependant le français fonctionnel et le français instrumental ont le même objectif pédagogique, celui de l'enseignement volontairement limité plus ou moins utilitaire et répondant à un appel urgent d'un public spécialisé.

Jusque là en enseignement scolaire les besoins langagiers étaient inconnus. L'enseignant fixait les contenus d'apprentissage à partir d'objectifs généraux.

D'après Richterich : « *Même si la notion de besoin est ambiguë et se confond parfois avec intérêt, but, etc., l'élève demande d'autant plus de formation qu'il a lui-même une formation plus large.* »

Néanmoins, il existe de nombreux facteurs de diversification des besoins des apprenants selon le pays où il habite et les contacts que ce pays entretient avec les pays où l'on parle la langue étrangère, son niveau de langue, la filière choisie dans ses études et les propres différences entre individus.

L'évaluation des besoins des apprenants en milieu scolaire restait cependant difficile à établir étant donné qu'ils étaient souvent incapables de les exprimer clairement. Il reviendrait donc au didacticien d'établir une liste de besoins plus ou moins généraux pour le milieu scolaire, de peur qu'on en arrive à supprimer l'étude des langues étrangères à l'école jusqu'à l'âge où l'apprenant puisse communiquer personnellement ses besoins linguistiques. De même les besoins ne pouvaient être définis une fois pour toutes en début d'apprentissage puisqu'ils évoluent au cours même du processus d'apprentissage.

La notion de besoin langagier a été controversée et certains, comme D. Coste, pensent que : « *la notion de besoin langagier n'aurait pas d'existence réelle. En effet, il n'y aurait que des besoins d'être et de se réaliser à travers le langage ou même des besoins de survivre dans le cas des migrants.* ».

En réalité seuls des spécialistes du langage comme les poètes et les écrivains auraient d'authentiques besoins langagiers, car ils utilisent la langue pour elle-même.

De même, pour H. Besse : *«l'approche fonctionnelle se préoccuperait trop des besoins de l'apprenant et pas assez de ce qu'il a appelé "ses potentialités d'apprentissage",»*

C'est-à-dire ses propres stratégies d'apprentissage et les "savoir-apprendre" qu'il a déjà assimilés dans sa culture maternelle. (Nadine Bailly : 2005).

Pour les méthodologues, les étudiants qui ont besoin d'apprendre le français pour des raisons professionnelles seraient motivés par une approche fonctionnelle, contrairement aux apprenants en milieu scolaire qui apprennent une langue étrangère par obligation.

Dans l'approche communicative les quatre habiletés peuvent être développées puisque tout dépend des besoins langagiers des apprenants. La langue est conçue comme un instrument de communication ou d'interaction sociale. Les aspects linguistiques (sons, structures, lexique, etc.) constituent la compétence grammaticale qui ne serait en réalité qu'une des composantes d'une compétence plus globale: la compétence de communication. Elle prend en compte les dimensions linguistique et extralinguistique qui constituent un savoir-faire à la fois verbal et non verbal, une connaissance pratique du code et des règles psychologiques, sociologiques et culturelles qui permettront son emploi approprié en situation. Elle s'acquiert en même temps que la compétence linguistique.

Il ne suffirait donc pas de connaître les règles grammaticales de la langue étrangère pour communiquer, il faudrait en plus connaître les

règles d'emploi de cette langue (quelles formes linguistiques employer dans telle ou telle situation, avec telle ou telle personne, etc.). L'objectif est d'arriver à une communication efficace:

Les tenants de l'approche communicative considèrent qu'une communication efficace implique une adaptation des formes linguistiques à la situation de communication (statut de l'interlocuteur, âge, rang social, lieu physique, etc.) et à l'intention de communication (ou fonction langagière: demander d'identifier un objet, demander une permission, donner des ordres, etc.

De plus, le sens communiqué n'est pas toujours totalement identique au message que le locuteur a voulu transmettre, car le sens est le produit de l'interaction sociale, de la négociation entre deux interlocuteurs. En effet, lorsque l'on produit un énoncé rien ne garantit qu'il soit correctement interprété par notre interlocuteur.

Selon l'approche communicative, apprendre une langue ne consisterait pas, comme le croyaient les béhavioristes et la méthode audio-orale, à créer des habitudes, des réflexes. Pour les psychologues cognitivistes, l'apprentissage est un processus beaucoup plus créateur, plus soumis à des influences internes qu'externes.

C'est pourquoi les exercices structuraux ont été critiqués car ils provoquaient une certaine lassitude chez les élèves et le professeur. On leur reprochait d'être purement mécaniques et de ne faire référence à aucune situation concrète. Alors que pour l'approche communicative les constructions ne devraient jamais fonctionner hors des énoncés naturels de communication.

L'apprentissage n'est plus considéré comme passif, recevant des stimuli externes, sinon comme un processus actif qui se déroule à l'intérieur de

l'individu et qui est susceptible d'être influencé par cet individu. Le résultat dépend du type d'information présenté à l'apprenant et de la manière dont il va traiter cette information. L'enseignant devient ainsi "un conseiller". Il doit recourir à des documents appelés "authentiques", c'est-à-dire non conçus exclusivement pour une classe de langue étrangère.

L'approche communicative présente, au moins pour la compréhension orale, diverses formes linguistiques destinées à transmettre un même message. On prend en compte le niveau du discours et on distingue entre cohésion (les relations existant entre deux énoncés) et cohérence (les relations établies entre des énoncés et la situation extralinguistique). On utilise en classe de préférence la langue étrangère, mais il est possible d'utiliser la langue maternelle et la traduction. En ce qui concerne l'erreur, elle est considérée inévitable.

Selon D. Coste, l'acte de parole dans l'approche communicative est un outil d'analyse encore trop statique et manque de réalité psychologique. Les listes de structures morphosyntaxiques et de mots ont fait place aux listes d'actes de parole et de notions: on n'aurait alors pas dépassé le stade de la description-inventaire.

D. Coste «critique le fonctionnalisme pur et dur parce qu'il vise un public idéal et des enseignants surdoués, évoluant dans des situations d'enseignement-apprentissage débarrassées des contraintes matérielles et des programmes scolaires classiques.»

Il estime que les apprenants en milieu scolaire ne sont pas en mesure d'assumer leur éducation et que les enseignants sont insuffisamment formés pour appliquer correctement cette méthode.

Cependant l'approche fonctionnelle a eu le mérite de montrer qu'il n'est pas nécessaire de disposer d'un bon cours pour réaliser un bon enseignement, que l'apprenant devait être situé au premier plan, que l'écrit devait récupérer son statut et qu'il n'est pas nécessaire de suivre un cours général de langue pour atteindre un objectif spécifique.

Rodriguez, Seara: «*L'évolution des méthodologies dans l'enseignement du français langue étrangère depuis la méthodologie traditionnelle jusqu'à nos jours.*» (Ibid.)

2-8-L'exposé oral

Nous allons aborder la définition de l'exposé orale est une présentation verbale devant la classe ou devant l'enseignante ou enseignant. En plus des qualités requises pour un travail écrit, l'exposé oral exige la maîtrise de la parole en public. Pour plusieurs, l'idée de parler devant un auditoire représente une importante source de stress.

La préparation soignée de l'exposé permet de relever ce défi et de faire de l'exposé une réussite. Cette dernière réside autant dans la préparation du support écrit que dans la prestation devant un public.

2-8-1 Se préparer en vue de l'exposé :

2-8-1-1-Elaborer un plan :

L'exposé oral est soumis aux mêmes règles que l'exposé écrit. Il comporte une introduction, un développement et une conclusion c'est-à-dire comment rédiger un texte.

Le plan doit être simple. Eviter de vouloir tout dire : trois ou quatre idées essentielles suffisent. S'en tenir au plan durant la présentation. Ed. Wohlmuth : 2009 : 39) :

« Confectionner des notes pour un exposé de 15 minutes : une fiche-titre, une deuxième pour l'introduction, une douzaine pour le développement, une fiche ou deux pour la conclusion. »

Comment adapter l'exposé à un auditoire

- rédiger des phrases courtes.
- Ne pas copier ou paraphraser des textes.
- Définir les mots techniques.
- Chercher des exemples clairs.

Gérer le temps

- Se conformer au temps alloués.
- Prévoir une partie amovible : selon le temps dont nous disposons, ajouter une partie à l'exposé ou en supprimer une. S'entraîner à présenter l'exposé est le meilleur moyen de vérifier le minutage.
- Se rappeler que le trac accélère le débit.

Utiliser les supports visuels :

Voici quelques règles à suivre concernant l'utilisation des supports visuels.

Utilisation du tableau

- Ecrire au tableau les mots difficiles et les idées principales.
- Eviter de rester longtemps le dos tourné à l'auditoire.
- Si possible, mettre au tableau les informations avant l'exposé.
- Soigner la calligraphie.

Dans ce paragraphe nous allons expliquer les parties de l'exposé oral :

2-9-Préparation de l'introduction :

- Trouver un élément déclencheur (l'ouverture) qui pourrait ressembler à une réflexion, une anecdote, une question, une déclaration.
- Annoncer votre sujet (vous trouvez un titre captivant).

- Rappeler ce que vos apprenants savent déjà sur le sujet.
- Résumer rapidement les grandes lignes (le plan) de votre exposé et la manière dont il se déroulera. (Ed. Wohlmuth : 2009 : 42).

2-10-Préparer le développement :

- Longueur : rédiger assez de matière pour remplir le temps qui t'est alloué.
- Prendre garde de ne pas vous éloigner de l'idée directrice.
- Connaissances du public : ne pas étendre sur des données que vos apprenants de classe connaissent.
- Faire des phrases courtes.
- Utiliser des verbes actifs : Alexander Graham Bell en 1876.
- Expliquer les termes techniques que vous allez utiliser fréquemment au cours de votre exposé.
- Noter soigneusement les citations afin d'être en mesure de donner la référence si cela vous était demandé.

2-11-Préparation de la conclusion :

- Penser à une conclusion frappante !
- Résumer rapidement les points principaux de votre discours.
- Lorsque vous avez une idée claire de la manière dont se terminera le développement puis terminer par l'introduction. (Ed. Wohlmuth : 2009 : 45).

Comment évaluer l'exposé oral dans la classe du FLE :

2-12-Grille pour évaluer un exposé oral :

Grille d'évaluation	Acquis	En cours d'acquisition	Non acquis	Point	Points positifs, pistes pour progresser
Communication orale	Verbale	-Elocution, articulation, aisance. - débit, tonalité, volume. -Distance par rapport			

	<p>Non verbale</p> <p>Aspect relationnels</p>	<p>aux notes.</p> <p>-Attitude générale (dynamique, investie)</p> <p>-respecter du temps de parole.</p> <p>-prise en compte du public (le regarder, le faire participer, accueillir ses remarques.</p> <p>Compréhension des questions et des réponses.</p>			
Contenu	<p>Structure de l'exposé</p> <p>Qualité des informations données</p> <p>Support</p>	<p>Annnonce du plan.</p> <p>-introduction, conclusion.</p> <p>-problématique, objectifs clairs.</p> <p>-bibliographie, sources.</p> <p>-définition et vocabulaire précis.</p> <p>-sujet traité dans sa totalité.</p> <p>-connaissances maîtrisées.</p> <p>Document(s) présenté(s), expliqué(s).</p>			

Ce tableau montre la grille de l'évaluation de l'exposé oral dans la classe du FLE pour pouvoir arriver à évaluer l'exposé oral.

Chapitre III

Recueils et analyse des données

Dans ce chapitre nous allons analyser le questionnaire de cette recherche et savoir les résultats et le bilan de l'analyse.

Cette partie contient plusieurs éléments auxquels nous pouvons nous appuyer à analyser les questionnaires et obtenir les résultats.

3-1-Les démarches de recueilles de données

Les questionnaires posés au début de cette étude pour nous aider à analyser le corpus qui se compose de deux parties dans lesquelles nous avons posées des questions pour obtenir les résultats.

3-2-La problématique :

La problématique générale de cette recherche c'est le rôle de l'exposé oral dans le développement des compétences orales chez les apprenants du FLE et aussi les professeurs auxquels nous avons disposés le questionnaire ont des classes autonomes de l'exposé oral.

3-3-Les questions :

Nous avons au début de cette recherche posé certaines questions pour savoir la façon, la stratégie et la grille d'évaluation de chaque professeur dans sa classe du cours de l'exposé oral.

3-4-Les objectifs

Pour arriver à analyser les questionnaires nous avons quatre objectifs :

- Savoir le rôle de l'exposé oral dans le développement des compétences langagières.
- Savoir les étapes d'élaborer un cours de l'exposé oral.
- Savoir les supports, les méthodes et les approches dans le cours de l'exposé oral.
- Savoir les grilles d'évaluation d'un cours d'exposé oral.

3-5-Les procédures d'analyse

Les procédures d'analyse sont des méthodes ou des moyens afin d'arriver à analyser les questionnaires. Nous allons utiliser la méthode analytique pour analyser le cadre pratique.

3-6-Public visé :

Notre public visé est des professeurs soudanais de français langue étrangère surtout dans la région de Khartoum. Nous avons distribué les questionnaires aux professeurs qui enseignent aux facultés : pédagogiques 40%, des lettres 35% et des langues 25% pour savoir leur expérience par rapport l'enseignement de l'exposé oral dans la classe du FLE. 35% de professeurs leurs expériences sont trois ans. 15% de professeurs leurs expériences étaient de cinq ans. 10% de professeurs leurs expériences sont de six à dix ans. 40% de professeurs leurs expériences étaient plus de dix ans. Nous avons trouvé 60% des professeurs n'ont pas eu de cours d'expression orale dans leurs cours d'exposé oral, en revanche nous avons trouvé 40% des professeurs ont eu des cours d'expression orale dans leurs cours d'exposé oral.

Ce passage contient l'analyse des résultats, nous allons analyser les sept questions de deuxième partie de ce questionnaire de cette recherche. Nous allons voir combien de professeurs ont des réponses négatives ou positives.

3-7-Analyse des résultats

Question 1 :

« Citez les étapes d'élaborer d'un cours d'exposé oral ? »

80% de professeurs ont eu des étapes à préparer un cours d'exposé oral. Ils pensent que les étapes aident les apprenants à parler très bien et à faciliter la parole. Egalement, ils voient que les étapes comme les guides qui les poussent à s'exprimer les idées. Mais, les autres professeurs 20%, n'ont pas eu d'étapes d'élaborer un cours d'exposé oral car ils ont dit que chaque professeur a ses propres façons de préparer un cours. Nous pensons que les professeurs qui ont des étapes auront de bon cours parce qu'ils possèdent des indicateurs et des buts à atteindre à travers le temps de préparation de cours et aussi à travers le temps de cours.

Les étapes d'élaborer d'un cours d'exposé oral nous pensons que comme les étapes de préparer toutes les matières mais surtout le cours d'exposé oral a bien beaucoup d'efforts pour arriver à préparer. Nous avons besoin des moyens pour préparer ce cours comme l'ordinateur, des vidéos, des photos, etc.

Nous pensons que la préparation d'un cours de l'exposé oral n'est très facile c'est-à-dire cela prend beaucoup de temps donc l'exposé oral est une matière très utile et très riche d'informations : le professeur donne des informations concernent de tel sujet et donne un exemplaire facilité le sujet aux apprenants.

Question 2 :

« Est-ce que l'exposé oral développe les compétences langagières ? »

Cette question est une question très importante parmi les questions posée 70% de professeurs ont des réponses positives. Ils sont d'accord que l'exposé oral développe les compétences langagières et aide les apprenants à améliorer surtout leur production orale. Ils disent que l'exposé oral aide les apprenants à parler oralement, se communiquer facilement, permettre aux apprenants de s'exercer et de vaincre leur timidité, mais aussi permettre de développer leur accent et permettre de sensibiliser à la prise de parole de développer la fluidité verbale et de prendre conscience de certains procédés d'organisation d'idées.

25% de professeurs ont des réponses négatives, ils pensent que l'exposé oral ne peut pas développer les compétences langagières et aussi ils disent que l'exposé oral n'a pas un rapport avec les compétences langagières mais nous croyons que cela n'est pas vrai, l'exposé oral a un rapport très fort avec toutes les compétences langagières. Ils trouvent que le cours de l'exposé oral n'est pas utile en tant que nous avons cours de l'expression orale.

Question 3 :

« Quelles sont vos méthodes et vos approches utilisées dans le cours d'exposé oral ? »

75% utilisent les méthodes et les approches dans la classe du FLE, ils utilisent comme la méthode directe, communicative, actionnelle, orale, audio-visuelle, etc. ils trouvent que ces méthodes ou approches aident les apprenants à comprendre l'exposé oral et à développer leur compétence orale.

Ils disent que les approches ou les méthodes guident les professeurs enseigner facilement et correctement leur cours.

25% de professeurs ont des réponses négatives, ils ne trouvent pas que les approches ou les méthodes ont des objectifs dans la classe du FLE plutôt elles sont compliquées et elles ne sont pas convenable avec l'environnement soudanais et aussi les apprenants soudanais. Ils confirment que les professeurs doivent utiliser leurs méthodes ou leurs approches propres ou personnelles.

Nous pensons que les méthodes ou les approches jouent un rôle dans le cours d'exposé oral mais n'est pas un rôle majeur, elles guident les professeurs comment présenter le cours.

Question 4 :

« Est-ce que vous avez utilisé des supports visuels au temps où vous enseignez l'exposé oral ? »

D'une part, 50% de professeur ont eu des réponses positives. Cela signifie que ces professeurs utilisent des supports visuels au temps où ils enseignent l'exposé oral, ils disent que ces supports aident les apprenants à développer leur expression orale parce que ces professeurs utilisent comme court-métrage, journaux télévisés, film français ou africains, reportage, radio, télévision (tv5monde), les articles journalistiques, etc. Egalement, ils utilisent des images liées au sujet à aborder et parfois ils

utilisent des vidéos pour montrer les apprenants quelques images à discuter.

D'autre part, 50% de professeurs ont eu des réponses négatives c'est-à-dire ceux-ci n'utilisent pas des supports visuels pendant leur cours du FLE. Ils pensent que les supports visuels ne sont pas utiles et profitables dans le cours.

Nous trouvons que les professeurs qui ont eu des supports visuels auront des bons cours, et ces supports aident les apprenants à apprendre et garder les nouvelles expressions et les nouveaux mots, etc.

Question 5 :

« Est-ce que vous avez des grilles d'évaluations d'un exposé dans la classe du FLE »

Cette question est une question centrale parmi les autres questions et aussi elle est importante dans le développement de l'exposé oral chez les apprenants, cela est un point très principal par lequel nous pouvons améliorer la compétence orale chez les apprenants.

50% de professeurs ont des réponses positives, ils voient que les grilles d'évaluations aident les professeurs à savoir est-ce que les apprenants comprennent bien telle leçon. Egalement, ils pensent que les grilles d'évaluations guident les professeurs à présenter bien leur cours aux apprenants facilitent et simplifient la compréhension du cours aux apprenants.

50% de professeurs ont des réponses négatives, ils disent que les grilles d'évaluations ne peuvent pas aider les professeurs à développer la compétence orale chez les apprenants. Egalement, les grilles d'évaluations n'ont pas joué un grand rôle dans la compréhension et classification du cours.

Pour nous, nous croyons que les grilles d'évaluation peuvent développer la compétence orale chez les apprenants du FLE, aider et guider les professeurs à organiser leur cours d'exposé oral.

Question 6 :

« Comment animez-vous votre exposé oral dans la classe du FLE ? »

En ce qui concerne cette question dans l'opération d'enseignement de l'exposé oral est une question qui se cristallise sur les apprenants c'est-à-dire les apprenants commencent à s'exprimer les idées de tel sujet et le professeur leurs donne les points principaux seulement, mais 25% de professeurs animent leur classe par des images, des enregistrements en fonction des sujets traités, la participation et l'interaction les jeux de rôles, etc.

35% de professeurs ont considéré que le cours d'exposé oral est un échange entre le professeur et l'apprenant, cela signifie que le professeur choisit ou donne le sujet et écrit les mots-clés de sujet puis les apprenants commencent à discuter tout à l'heure le professeur pose des questions ou explique les points qui ne sont pas clairs.

60% de professeurs ont dit que l'animation de la classe de l'exposé oral dépendent sur le professeur seulement celui-ci qui animent et développent le cours.

Question7 :

« Est-ce que l'exposé oral est très important et nécessaire dans l'opération de l'enseignement du FLE »

Nous trouvons que 95% de professeurs ont eu des réponses positives, c'est-à-dire ils disent que l'exposé oral est très important et nécessaire dans l'opération de l'enseignement du FLE et il peut développer la compétence orale chez les apprenants à construire leurs personnalités. Egalement, nous trouvons que certains professeurs disent que l'exposé oral aide les apprenants à bien parler cette langue.

5% de professeur ont des réponses négatives cela signifie que l'exposé oral n'est pas très nécessairement et très important dans l'opération de l'enseignement du FLE. Ils ajoutent aussi l'exposé oral ne fait pas une

partie de compétence orale pour cela ils répondent que l'exposé oral n'est pas très crucial dans la progression de la compétence orale.

3-8-Bilan d'analyse

Premièrement, Le bilan d'analyse a indiqué que la majorité des professeurs (80%) ont des cours des expressions orales dans leurs cours de FLE mais 20% des professeurs n'ont pas de cours d'expression orale dans leurs cours du FLE, ils ont cité que les apprenants d'aujourd'hui n'avaient pas de compétence pour faire dans la classe de FLE.

Deuxièmement, 75% de professeurs ont dit que l'exposé oral développe les compétences langagières, ils considèrent que l'exposé oral joue un grand rôle dans le développement des compétences orales, mais 25% des professeurs ont des réponses négatives. Ils voient que l'exposé oral ne peut pas développer la compétence orale chez les apprenants du FLE.

Troisièmement, en ce qui concerne les méthodes et les approches utilisées dans le cours d'exposé oral 75% de professeurs ont des réponses positives, ils disent les méthodes ou les approches aident bien les professeurs à présenter leur cours, mais 25% de professeurs ont des réponses négatives, ils ne considèrent pas les approches ou les méthodes ont de rôle à jouer dans la présentation du cours d'exposé oral.

Quatrièmement, 50% de professeurs ont des réponses positives, ils sont d'accords d'utiliser des supports visuels au temps où nous enseignons l'exposé oral. Ils considèrent que les supports visuels sont très intéressants et très importants dans l'enseignement du cours de l'exposé oral, mais 50% de professeurs ne sont pas d'accord pour utiliser des supports visuels dans le cours de l'exposé oral, ils ne voient pas que les supports visuels ont un rôle dans le cours d'exposé oral.

Cinquièmement, 50% des professeurs ont des réponses positives pour avoir des grilles d'évaluation d'un exposé oral dans la classe du FLE, ils croient que les grilles guident les professeurs à développer la

compétence orale chez les apprenants du FLE, mais 50% des professeurs ont des réponses négatives ils ne pensent pas que les grilles d'évaluation jouent un rôle dans le cours de l'exposé oral.

Dernièrement, tous les professeurs ont cité des étapes d'élaborer un cours de l'exposé oral. Ils pensent que l'exposé oral a plusieurs façons d'élaborer d'un cour dans la classe de F E L.

Conclusion générale

Cette recherche s'est intitulée le rôle de l'exposé oral en tant que stratégie d'enseignement apprentissage dans le développement de l'expression orale en FLE.

Au cours de l'élaboration de cette recherche, nous avons rencontré des difficultés telles que la rédaction, la décortication des citations et la plus difficile était l'analyse du corpus.

Les intérêts de cette recherche : de montrer et d'identifier les façons d'enseigner l'exposé oral.

Identifier le rôle de l'exposé oral dans l'opération d'enseignement.

Trouver la majorité des professeurs de la langue française n'a pas de grilles d'évaluation de l'exposé oral. Ils enseignent les cours de l'exposé oral comme les autres cours.

Les résultats ont montré que la plupart des professeurs (80%) avaient des classes d'expressions orales dans leurs cours du FLE mais 20% des professeurs n'ont pas de classes. A partir de ce résultat, nous avons observé que le résultat était positif cela renforce l'hypothèse de cette recherche.

Finalement, nous souhaitons que ce modeste travail est très riche d'information. Elle peut ouvrir une porte pour les apprenants et enseignant qui suivent le même chemin.

Bibliographies

- Moirand, Sophie (1982) enseigner à communiquer en langue étrangère. Hachette, Paris.
- Marchand Frand (1988), didactique du français. De la Grave, Paris.
- Jakobson Roman (1973) : essai de linguistique générale. De Minuit. Paris.
- Emile Benveniste (1966) : problèmes de linguistique générale. Gallimard, Paris.
- Blanche-Benveniste, C 2000, approche de la langue parlée en français, ophrys, paris conseil de l'europe, 2000 cadres Européens communs de référence pour les langues.
- R. Barthes (1962), pratique de classe. Hachette, Paris.
- Chamot et all (1989), didactique de langue étrangère – 1 compréhension orale, Hachette, Paris.

Table des matières

N	Sujet	page
	Dédicace	I
	Remerciement	II
	Résumé	III
	Abstract	IV
	مستخلص	V
	Introduction générale	1
Premier chapitre		
Les compétences linguistiques		
1-1	Performance et compétence	4
1-2	Langue parole et langage	6
1-3	La distinction parmi le langage la langue et la parole	7
1-4	Compétence linguistique et textuelle	8
1-5	La compréhension orale	11
1-6	La compréhension liée à la situation de classe	12
1-7	La compréhension orale en tant qu'objectif d'apprentissage	13
1-8	L'expression orale	14
1-9	Activité de production et stratégie	15
1-9-1	Définition de stratégie	15
1-10	Production orale	15
1-11	Les composantes de la langue	16
1-12	L'oral	17
1-13	Les spécificités de l'oral	17
Deuxième chapitre		
Cadre théorique (les façons d'enseigner l'exposé oral)		
2-1	La méthode audio-orale	24
2-2	La méthode traditionnelle	27

2-3	La méthode directe	28
2-4	La méthode active	29
2-5	La méthode naturelle	30
2-6	La méthode audio-visuelle	31
2-6-1	Au plan méthodologique	36
2-6-2	Au plan pédagogique	37
2-6-3	Au plan technique	37
2-7	L'approche communicative	38
2-8	L'exposé oral	45
2-8-1	Se préparer en vue de l'exposé	45
2-8-1-1	Elaborer un plan	45
2-9	Préparation de l'introduction	46
2-10	Préparer le développement	47
2-11	Préparer de la conclusion	47
2-12	Grille pour évaluer en exposé oral	47
	Troisième chapitre Recueils et analyse des données	
3-1	Les démarches de recueils de données	51
3-2	La problématique	51
3-3	Les questions	51
3-4	Les objectifs	51
3-5	Les procédures d'analyse	51
3-6	Public visé	52
3-6	Analyse de résultat	52
	Question 1	52
	Question 2	53
	Question 3	54
	Question 4	54
	Question 5	55

	Question 6	56
	Question 7	56
3-8	Bilan d'analyse	57
	Conclusion générale	59
	Bibliographie	60
	Table des matières	61
	Annexe	64

Annexe

Université du soudan des sciences et de technologie

Faculté des études supérieures

Département du français

Questionnaire

Ce questionnaire est destiné aux professeurs du français au Soudan en vue de préparer un mémoire intitulé (Rôle l'exposé oral en tant qu'une stratégie d'enseignement /apprentissage dans le développement l'expression orales en FLE). Les informations recueillies seront utilisées à cette fin uniquement. Merci de votre collaboration.

Première partie :-

1. Vous êtes diplômé(e) de :-
 - a. Pédagogie ()
 - b. Langue ()
 - c. Autres () précisés
2. Vous enseignez le français depuis :-
 - a. Trois ans
 - b. Six à dix ans
 - c. Cinq ans
 - d. Plus de dix ans
3. Est-ce qu'il ya des classes autonomes orale dans votre cours ?
Oui ()
Non ()
Si oui montrez comment ?
.....
.....
.....
.....
.....

Deuxième partie :

1- Citez les étapes d'élaborer d'un cours d'exposé orale ?

.....
.....
.....

2- Est-ce que l'exposé oral développe les compétences langagières ?

Non ().

Si, oui, expliquez

.....
.....
.....

3- Quelles sont vos méthodes et vos approches utilisées dans le cours d'exposé oral ?

Non ().

Si, oui, citez-les

.....
.....

4- Est-ce que vous avez utilisé des supports visuels au temps où vous enseignez l'exposé oral ?

Non ().

Si, oui, quels sont vos supports visuels

.....
.....
.....

5- Est-ce que vous avez des grilles d'évaluation d'un exposé oral dans la classe du FLE ?

Non ().

Si, oui, citez-les

.....
.....

6- Comment animez-vous votre exposé oral dans la classe du FLE ?

.....
.....
.....

7- Est-ce que l'exposé oral est très important et nécessaire dans l'opération de l'enseignement du FLE ?

Non ().

Si, oui,

justifiez.....
.....
.....
.....
.....

Merci de votre patience le chercheur !