

**Compte-rendu de l'atelier thématique « Compétence orale »
Congrès de l'APLIUT, IUT Dijon le 12 juin 2009**

Animatrice de l'atelier : Cathie-Anne Schneider

Cet atelier était une discussion collective informelle autour de l'expression orale en classe de langues. Voici les questions principales abordées au cours de la conversation et diverses pratiques pour tenter d'y répondre.

1. Comment évaluer la compétence orale ?

Décider ce qu'on va évaluer revient à réfléchir sur ce qu'on va proposer comme direction de travail et type d'activités : va-t-on privilégier la grammaire ou la spontanéité et/ou encore d'autres aspects de l'expression orale ?

Les étudiants ont souvent une maîtrise approximative de la langue à l'oral. Quel est le degré de tolérance des erreurs dans l'évaluation ? Si les « fautes » n'empêchent pas de comprendre le message et que l'étudiant ne lit pas, le message « passe ». C'est la notion d'« acceptabilité » des erreurs à l'oral. (par ex., le *s* de la 3^e personne).

Le problème de la phonologie mal maîtrisée peut être bien plus ennuyeux pour la compréhension. Par exemple, certains étudiants chinois ont une maîtrise assez avancée de la langue anglaise écrite et des difficultés à en reproduire les caractéristiques phonologiques, ce qui est très frustrant pour eux, comme pour leur auditoire d'ailleurs.

Un tour de table permet de se rendre compte des pratiques en matière d'évaluation de l'oral :

- Dans l'ensemble, on tend à privilégier la confiance et la fluidité, surtout en 1^e année pour introduire progressivement plus d'exigence concernant la correction de la langue, en particulier en 2^e année.
- On peut cibler certains points de grammaire en les associant aux contraintes imposées de tel ou tel exercice.

Le barème permet de pondérer et en même temps de donner des objectifs. Exemple de critères :

- qualité de l'information,
- prestation orale, contact avec le public,

le niveau de maîtrise de la langue ne représentant qu'une partie de la note (ex 1/3 en 1^e année, plus important en 2^e année).

Avant de poser la question de l'évaluation, la question de la confiance en soi (intimement liée à l'histoire de chaque personne) dans la situation de la classe de

langues est primordiale pour développer toutes les compétences de l'expression orale.

2. Comment développer la confiance ?

La classe est un lieu d'expression, d'écoute et de réactions, et de confiance. L'envie de communiquer prévaut, en respectant la personnalité de chacun.

Pour rompre avec le cadre académique figé de la classe, chargé de souvenirs quelquefois négatifs, on peut sortir de la salle de classe : organiser une visite guidée des locaux ou une sortie, une activité de discussion à la bibliothèque assis dans les fauteuils... ou même bouger librement dans la salle, en associant des déplacements aux échanges verbaux (toutes les activités connues sous le nom de « *ice-breaker* » / « brise-glace »).

Il y a celui qui préfère parler, celui qui n'aime pas et qui préfère écrire. Laisser les étudiants libres de choisir à quel moment ils vont s'exprimer leur permet de se préparer pour intervenir, même très modestement au départ.

Il faut laisser le temps et donner aux apprenants les moyens de « se construire une identité » dans une autre langue. En effet, la gestuelle, les positions de bouche, les sons et points de résonance, peuvent être très différents d'une langue à l'autre. On peut par exemple travailler sur le jeu d'acteur, l'improvisation : Michelle Lefèvre leur demande de « jouer » le personnage célèbre de leur choix, qui va se présenter au public (la classe). Pour entrer dans le rôle, ils peuvent présenter, décrire, imaginer leur personnage.

Régine Llorca est spécialisée dans les composantes musicales et corporelles du langage, et le rythme et l'intonation du français. Agnès Marcelli est spécialisée dans la didactique de l'oral et environnement multimédia. Toutes deux enseignent le Français Langue Etrangère. Elles proposent des petits exercices phonologiques associant le geste à la parole : par exemple, mimer quelque chose que l'on jette à la poubelle et dire « Je jette... » et l'on dit ce que l'on veut, en associant au geste l'intonation appropriée. Ou bien reproduire et jouer des situations dont dépendent le sens des mots et l'intonation des expressions polysémiques tels que « alors », « Bon », « en fait », « OK ». Andy Arleo a également développé une activité similaire en anglais.

Alain Cazade souligne l'importance de ces expressions figées (« ça me rappelle... », « ça me fait penser à... ») qui sont « à la marge » des dictionnaires et essentielles à l'oral. On peut noter ces expressions sur des cartes qu'on distribue aux étudiants, (lors d'une discussion de groupe, ou par deux) et qu'ils doivent poser sur la table quand ils les ont utilisées dans leur discours. Celui qui a posé toutes ses cartes a gagné.

Reproduire des sketches de *Friends*, *Monty Python*... semble plaire beaucoup aux étudiants : une composante essentielle de ce travail est la reproduction de l'intonation et de la gestuelle.

Laisser autant que possible le choix du sujet : l'étudiant présente quelque chose de personnel, dans lequel il va s'investir davantage, et pour lequel il va être reconnu.

Les exposés préparés à l'avance permettent aux étudiants de répéter, par exemple devant un miroir.

3. Les fiches/grilles d'évaluation

En proposant une fiche d'évaluation assez complète et qui valorise par exemple la volonté de communication, on encourage les efforts pour améliorer la phonologie, et la clarté de l'expression.

Alain Cazade a proposé une grille d'évaluation pour les jeux de rôles, qui inclut la gestuelle, l'extra-verbal, la redondance faciale...

Associer les étudiants à l'évaluation permet de les impliquer davantage et d'induire une démarche de leur part, en tenant compte des objectifs/critères d'évaluation proposés. On peut plus ou moins associer les étudiants à leur évaluation : auto évaluation, évaluation par le groupe, ou par deux, ou jury mixte, et même leur laisser évaluer leur progression au fil de l'année en leur distribuant d'emblée autant de fiches identiques à remplir que d'exposés ou exercices oraux (Alain Cazade).

Faire des fiches avec « *feedback* » : analyser a posteriori la production orale avec la personne concernée et lui donner une direction de travail pour la suite.

4. Que dire, « de quoi vais-je parler » ?

Outre le problème des ressources lexicales, grammaire, expressions figées, phonologie, se pose le problème du contenu. Comment donner du contenu ?

- préparer le sujet dans des séances précédentes ;
- le jeu de l'enquête policière (préparée à l'avance avec des fiches, et contraintes d'expression) fonctionne toujours bien ;
- présenter les informations au laboratoire de langue, s'enregistrer et se réécouter (caméra dessinée au tableau, regarder la caméra) ;
- Les jeux de mémoire permettent en outre de travailler la mémoire immédiate dans l'expression orale :
 - o Se décrire, décrire comment on est habillé, etc. ;
 - o Jeu de miroir : les étudiants sont par deux, au centre de la classe ; l'un parle, l'autre répète (sur le principe je vais au marché et j'achète...) ;
- l'utilisation du mouvement (ex. l'activité proposée par Régine Llorca, consistant à mettre à la poubelle ses problèmes et associer le geste à la prononciation) déclenche un débat (Pourquoi mets-tu ça à la poubelle, etc.) ;
- diviser le groupe en deux au laboratoire de langues, en donnant deux descriptions d'inventions ou deux systèmes différents. Le but annoncé est de deviner le système ou l'invention de l'autre équipe :
 - a) les étudiants écoutent, prennent des notes, les échangent en secret ;
 - b) puis les deux équipes s'affrontent, donnant un indice chacune à son tour ;

- c) très vite, le besoin de poser des questions se fait sentir ;
- d) à la fin, un échange critique a eu lieu à chaque fois, concernant la pertinence des indices donnés pendant le jeu par l'équipe adverse.

Michelle Lefèvre fait remarquer que dans les domaines scientifiques et techniques,

- la langue de spécialité est une nouveauté pour la plupart des étudiants (ce qui peut être motivant, en leur donnant une direction de travail et des objectifs) ;
- l'essentiel pour eux est de comprendre la langue de spécialité et de s'exprimer dans cette langue ;
- on peut, au travers d'activités simples utilisant les situations professionnelles de chaque spécialité, développer la compétence orale des étudiants.

Bibliographie

Alliaume, Jacques. 1989. « Prosodie et apprentissage des langues ». *Les Cahiers de l'APLIUT*, Vol. 33 : 96-104.

Les Cahiers de l'APLIUT, Volume XXV N° 2 (juin 2006). « Mémoire et mémorisation dans l'apprentissage des langues ».

Marquillo-Larruy, Martine. 2003. *L'interprétation de l'erreur*. Paris : Nathan, coll. Didactique des langues étrangères.

Descomps, Daniel. 1999. *La dynamique de l'erreur*. Paris : Hachette-Education.

Rieussec, A. 1995. « L'apprenant entre réflexe et réflexion. L'erreur dans l'apprentissage et l'enseignement des langues secondes ». *Nouveaux cahiers d'allemand*, vol. 13, n° 4 : 425-437.

Bourguignon, Claire. 2007. « Apprendre et enseigner les langues dans la perspective actionnelle : le scénario d'apprentissage-action ». Conférence donnée le 7 mars 2007 à l'Assemblée Générale de la Régionale de l'APLV de Grenoble.

Frost, Dan. 2004. « "Tu rêves ?" Une séquence pédagogique conçue avec des tâches ». *Les Cahiers de l'APLIUT*, Vol. 23, N° 1 : 122-139.

Décuré, Nicole. 1998. « Talk about it! An Integrated Approach to Bold, Dynamic Topics ». *TESL-EJ (TESL Electronic Journal)* 3 : 2.

Décuré, Nicole. 2004. « Stage by stage – A Handbook for Using Drama in the Second Language Classroom ». *TESL-EJ* 8 : 1.

Décuré, Nicole. 2000. « Je suis timide et je n'ai rien à dire mais je me soigne. Résultats d'une enquête sur l'expression orale ». *Les Après-midi de LAIRDIL* n° 11 : 33-50.

Les Après-midi de LAIRDIL n° 1. 1993. « The problems of Oral Testing ».

Emmanuelle André