

République algérienne démocratique et populaire
Ministère de l'enseignement supérieur et la recherche scientifique
Université Mohamed Khider –Biskra
Faculté des Lettres et des Langues
Département de langues et littérature françaises



Polycopié de cours:

Didactique de l'oral

Cours destiné aux étudiants de Master 1
Spécialité : Didactique des Langues Étrangères
Deuxième semestre

Élaboré par
Dr. Houda Aouiche

Année universitaire:2025-2026

Fiche détaillée de la matière

Selon l'harmonisation de l'offre de formation du master académique « Langues, littératures et cultures d'expression française », de l'année universitaire : 2025/2026, la matière est présentée comme suit :

Didactique de l'oral

Objectifs et contenu

Les étudiants doivent maîtriser les spécificités de l'oral authentique et de ses variations, comprendre les principes de la didactique de l'oral comme compétence clé, et savoir concevoir des activités pour développer les compétences orales chez les apprenants de langues étrangères.

Connaissances préalables recommandées

Cette matière requiert des bases en linguistique générale et sociolinguistique (oralité, variations), en didactique des langues étrangères (approches communicative et actionnelle), ainsi qu'en phonétique et prosodie du français (production et réception de l'oral).

Modalités d'évaluation

Un devoir sur table + un contrôle sur table

Références:

CUQ, J.-P. & GRUCA, I. Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. PUG, Nouvelle Éd., 2005.

DE PIETRO, J. F, FISHER, C., & GAGNON, R. (dit.), (2017). L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques, PUNamur, Namur.

DOLZ, J. et SCHNEUWLY, B. (1998). Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école. Paris: ESF.

HALTÉ, J.-F. & RISPAIL, M. (Éd.). (2005). L'oral dans la classe : compétences, enseignement, activités. Paris : L'Harmattan.

M. WIRTHNER, D. Martin et Ph. Perrenoud (dir.), (1991). Parole étouffée, parole libérée. Paris : Delachaux et Niestlé.

MARTINEZ, P.(1996).La didactique des langues étrangères. Paris, coll« Que sais-je?». _____

Table des matières

contenu	Page
Introduction	06
I. Chapitre 1 : Fondements de l'Oralité en Didactique des Langues	08
1. L'oralité dans l'enseignement	08
2. Qu'est-ce que l'Oral Authentique ?	10
3. Ecrit, Oralisé et grammaire de l'oral	11
3.1. L'écrit et l'oral : deux modes distincts de communication	11
3.1.1. Spécificité de l'oral	12
a. La spontanéité	12
b. Les éléments prosodiques	13
c. Les liaisons et les enchaînements	13
d. Les phénomènes de disfluece	13
e. Les signaux de régulation	14
f. Les accents	14
3.1.2. Principales spécificités de l'écrit	14
a. L'absence de contact direct	14
b. Une production plus réfléchie	14
c. Une réception plus aisée	15
3.2. Formes de l'oral	15
a. L'oral oralisé : une forme intermédiaire	15
b. L'oral scriptural	15
c. L'écrit oralisé	16
3.3 La grammaire de l'oral	16
4. la didactique de l'oral dans le champ de la didactique	17
5. Conclusion	27
6. Activités	27
II. Chapitre 2. L'Oral comme Compétence Clé en Langue Étrangère	30
1. La notion de compétence de communication	32
1.1 La notion de compétence	32
1.1.1. Un savoir-agir	32
1.1.2. Un savoir-faire	33
2. La notion de compétence orale	33
2.1 La compétence langagière selon le CECR	35
2. Le développement de la compétence orale	36
3. Les composantes de la compétence orale	37
4. L'oral : une compétence transversale et transdisciplinaire	40
5. Évaluation des compétences orales	41
5.1 Les types d'évaluation	43
6. Conclusion	47
7. Activités	48
III. Chapitre 3. Enseigner la compréhension orale	49
1. Les stratégies d'enseignement de la compréhension orale	49
1.1. Anticiper	50
1.2. Tolérer un certain degré d'ambiguïté	50

1.3. Intention de communication	50
2. Les étapes de la compréhension orale	50
2.1. La pré-écoute	50
2.2. L'écoute	50
2.3. Après l'écoute	51
3. Les types d'écoute	52
3.1. L'écoute globale	52
3.2. L'écoute de veille	52
3.3. L'écoute sélective	52
3.4. L'écoute détaillée (intensive)	52
4. Choix et Exploitation des Documents Sonores Authentiques	52
4.1. Les qualités techniques d'un bon support	53
4.2. Comment fabriquer un support audio de bonne qualité	53
4.3 Comment découper et décrire un document support	54
5. Différenciation pédagogique et remédiation	54
6. Conclusion	55
7. Activités	56
IV. Chapitre3. Enseigner la Production Orale et l'Interaction	59
1. Définition de la production orale	60
1.1. Contexte de la production orale	61
2. Les activités interactives	61
2.1 Les activités courantes	61
2.1.1. Le débat	61
2.1.2. Les jeux de rôle	62
2.1.3. L'exposé	62
2.1.4. Le dialogue	62
2.2. Les activités basées sur la pratique artistique	63
2.2.1. La poésie	63
2.2.2. Le théâtre	63
2.3. L'activité de lecture	64
3. Formes et caractéristiques de l'expression orale	65
3.1. Caractéristiques de l'oral	65
3.2. Formes de l'oral	65
3.2.1. L'expression verbale (la voix)	65
3.2.1.1. Le volume	65
3.2.1.2. L'articulation	66
3.2.1.3. Le débit	66
3.2.1.4. Les pauses	66
3.2.1.5. L'intonation, l'accentuation	66
3.2.2. L'expression non-verbale	66
3.2.2.1. Posture	66
3.2.2.2. Gestuelle	67
3.2.2.3. Le regard	67
4. De la Production Monologuée à la Prise de Parole en Public	67
5. Difficultés de la prise de parole en classe	68
5.1. Les obstacles psychologiques	69
5.1.1. Le manque de confiance en soi	69
5.1.2. La timidité	69

5.1.3. La phobie	69
5.1.4. Le trac	70
5.2. Les obstacles socioculturels	70
5.3. Les obstacles psychopédagogiques	71
5.4. Les obstacles linguistiques	71
6. Différenciation Pédagogique et Remédiation	72
6.1. Aider les apprenants à s'exprimer oralement	72
6.1. La motivation	72
6.2. Les stratégies d'enseignement-apprentissage	73
6.3. L'autonomie de l'apprenant	74
7. Conclusion	74
8. Activités	75
IV. Chapitre 5 : Intégration de l'Oral dans la Progression Didactique	77
1. Planification de Séquences Centrées sur l'Oral	79
1.1 La démarche didactique de la compréhension orale en classe	79
1.1.1 Les types d'exercices en compréhension orale	80
1.1.2. Les modèles de la compréhension de l'oral en classe de LE	82
A. Modèle sémasiologique : de la forme au sens (ascendant)	82
B. Modèle onomasiologique (descendant) : du sens à la forme	82
C. Le modèle interactif	83
1.2 Modèles didactiques de l'expression orale	85
1.2.1. Modèles de genres	85
1.2.2 Le modèle écologique de Tochon (1997)	86
1.2.3 Spécificités de l'expression orale	87
2. Formes Adaptation des activités d'expression orale en classe de FLE	87
3. L'oral au service de l'interculturalité	88
4. Innovations et perspectives pour la didactique de l'oral	89
5. Conclusion	91
6. Activités	92
Conclusion générale	96
Bibliographie	99

INTRODUCTION

Introduction

L'oral occupe aujourd'hui une place centrale dans l'enseignement et l'apprentissage des langues. Longtemps considéré comme une compétence « naturelle » qui se développerait spontanément chez l'apprenant, il a été relégué au second plan au profit de l'écrit et de l'enseignement grammatical. Cependant, les évolutions des théories linguistiques, des approches communicatives et des besoins sociaux ont progressivement mis en évidence la nécessité de considérer l'oral comme un objet d'enseignement à part entière, nécessitant des démarches didactiques spécifiques.

Dans le champ de la didactique des langues, l'oral ne se réduit pas à la simple production de phrases correctes sur le plan linguistique. Il s'inscrit dans une dynamique interactionnelle où interviennent des dimensions multiples : linguistique, pragmatique, sociolinguistique et discursive. Parler, c'est non seulement mobiliser des connaissances linguistiques, mais aussi savoir gérer la prise de parole, adapter son discours à la situation de communication, à l'interlocuteur et aux objectifs poursuivis. Ainsi, l'oral apparaît comme une compétence complexe, située et contextualisée.

L'enseignement de l'oral pose néanmoins de nombreuses difficultés, tant pour les enseignants que pour les apprenants. La nature éphémère de l'oral, la gestion de l'hétérogénéité des niveaux, l'anxiété liée à la prise de parole, ainsi que les contraintes institutionnelles rendent sa didactisation délicate. De plus, l'oral est souvent abordé de manière implicite, sans objectifs clairement définis ni outils d'évaluation adaptés, ce qui limite son efficacité pédagogique.

Dans ce contexte, la didactique de l'oral vise à proposer des cadres théoriques et des pratiques pédagogiques permettant de mieux enseigner et évaluer cette compétence. Elle s'appuie sur des apports interdisciplinaires (linguistique, psycholinguistique, sciences de l'éducation, analyse du discours) et cherche à articuler théorie et pratique de classe. L'objectif est de favoriser chez l'apprenant le développement d'une compétence orale fonctionnelle, lui permettant de communiquer efficacement dans des situations variées, académiques ou sociales. Ce polycopié a pour objectif de fournir aux étudiants et aux enseignants une vision globale et structurée de la didactique de l'oral. Il propose d'explorer les fondements théoriques de l'oral, ses spécificités linguistiques, les principes de son enseignement, les pratiques pédagogiques possibles, ainsi que

les modalités d'évaluation. Une attention particulière est accordée aux outils numériques et aux nouvelles perspectives, notamment dans le cadre de l'enseignement à distance et de l'intégration des technologies éducatives. Enfin, ce travail se veut un support de formation et de réflexion, permettant aux futurs enseignants et aux praticiens de développer une posture critique et consciente face à l'enseignement de l'oral, et de concevoir des dispositifs pédagogiques adaptés aux besoins réels des apprenants.

Ce polycopié, intitulé « **Didactique de l'oral** », propose une réflexion approfondie sur la place de l'oral dans l'enseignement/apprentissage des langues, en particulier dans le contexte du FLE. Il vise à doter les étudiants et les enseignants d'outils théoriques et pratiques leur permettant de comprendre, d'enseigner et d'évaluer les compétences orales de manière efficace.

L'ouvrage s'organise en cinq chapitres complémentaires. Le premier chapitre pose les fondements théoriques de l'oralité en didactique des langues, en clarifiant des notions essentielles telles que l'oral authentique, la distinction entre écrit et oral, ainsi que la spécificité de la grammaire de l'oral. Il situe également la didactique de l'oral dans le champ plus large des didactiques.

Le deuxième chapitre met en évidence l'importance de l'oral comme compétence clé dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Il définit les différentes composantes des compétences orales, insiste sur leur caractère transversal et transdisciplinaire, et aborde les modalités de leur évaluation.

Le troisième chapitre est consacré à l'enseignement de la compréhension orale. Il présente les processus cognitifs impliqués, propose des critères de sélection des documents sonores authentiques et met en lumière l'importance de la différenciation pédagogique ainsi que des stratégies de remédiation.

Le quatrième chapitre traite de la production orale et de l'interaction. Il aborde la progression allant de la production monologuée à la prise de parole en public, tout en accordant une place centrale à l'interaction orale, notamment à travers le dialogue et le débat. Il insiste également sur la nécessité de créer des environnements favorables à la communication en classe.

Enfin, le cinquième chapitre s'intéresse à l'intégration de l'oral dans la progression didactique. Il propose des pistes pour la planification de séquences centrées sur l'oral et met en évidence le rôle de celui-ci dans le développement de la compétence interculturelle. Le polycopié se clôt sur une réflexion autour des innovations pédagogiques et des perspectives futures en didactique de l'oral.

I. Fondements de l'Oralité en Didactique des Langues

L'enseignement/apprentissage de la langue française s'appuie principalement sur deux domaines complémentaires : l'oral et l'écrit. Toutefois, dans le contexte éducatif, une importance plus marquée est généralement accordée à l'écrit, au détriment de l'oral, bien que ce dernier occupe aujourd'hui une place essentielle dans plusieurs domaines contemporains tels que l'éducation, l'économie ou encore la politique.

La compétence orale repose sur deux dimensions fondamentales :

- **La réception**, qui renvoie à l'écoute et à la compréhension de l'oral ;
- **La production**, qui concerne la capacité à s'exprimer et à communiquer oralement de manière efficace.

Dans ce chapitre intitulé Fondements de l'Oralité en Didactique des Langues, nous nous intéressons à la notion de l'oral à travers trois axes principaux. Nous commencerons par définir ce qu'est l'oral authentique, en tant que forme naturelle et contextualisée de communication. Ensuite, nous aborderons les notions d'écrit, d'oralisation de l'écrit ainsi que la grammaire de l'oral, afin de mieux comprendre les spécificités linguistiques et discursives de l'expression orale. Enfin, nous examinerons la didactique de l'oral dans le champ des didactiques, en mettant en lumière ses enjeux, ses approches et ses objectifs dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère.

1. L'oralité dans l'enseignement

Afin d'aborder cette partie, il convient tout d'abord de définir les notions d'« oral » et d'« oralité » afin d'éviter toute ambiguïté. Dans un premier temps, l'oral est défini par le Larousse comme ce qui « se fait par la parole, par opposition à écrit » (Larousse, s.d.). Cette définition

rejoint celle de la plupart des dictionnaires, qui mettent en avant deux éléments essentiels : la parole et l'opposition à l'écrit.

Le Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales apporte une précision supplémentaire en définissant l'oral comme ce qui est « diffusé par la parole, que l'on se passe de génération en génération, de bouche en bouche (p. oppos. à ce qui est scriptural, écrit dans un texte) » (CNRTL, s.d.). Cette définition introduit une dimension importante : celle de l'interlocution et du destinataire. En effet, l'oral ne peut être envisagé comme une pratique solitaire. Comme le souligne Joaquim Dolz, l'oral constitue avant tout un outil de communication : « L'oral est très important pour sociabiliser, c'est-à-dire pour vivre avec les autres et communiquer avec les autres » (Dolz, 2024).

Dans cette même perspective, il précise également : « L'enfant, lorsqu'il arrive à l'école, (...) apprend à travailler avec les autres, à créer ce qu'on appelle « une communauté discursive » avec les autres élèves. Et bien sûr, pour se sociabiliser, la communication orale est fondamentale » (Dolz, 2024). Ainsi, ce spécialiste de la didactique des langues met en évidence la fonction sociale de l'oral au sein de la classe et son rôle dans la construction du vivre-ensemble.

Concernant la notion d'oralité, les dictionnaires en donnent une définition relativement limitée. Le Robert la décrit comme le « caractère oral de la parole » (Robert, 2024), une définition jugée insuffisante pour en saisir toute la complexité. Le Larousse propose cependant une nuance en la définissant comme l'« ensemble des caractéristiques du stade oral » (Larousse, 2024).

Cette définition est approfondie par J. Dolz, qui précise : L'oralité c'est le parler, c'est la textualité. C'est le texte qu'on construit par l'oral. Une première chose à dire c'est qu'elle est multimodale, parce qu'il y a la langue qui s'exprime à l'oral, mais il y a aussi les dimensions associées, qu'on appelle « paralinguistiques », qui vont avec la langue, comme l'intonation, l'articulation, la manière de produire la voix. Il y a les pauses, il y a l'emphase avec laquelle on dit certains mots. Et tous ces éléments-là jouent un rôle. Même les gestes, la mimique faciale, jouent un rôle dans l'oralité. Mais l'oralité se manifeste d'une manière différente selon les contextes. Comment se manifeste l'oralité lorsqu'on raconte un conte ? Il y a

une intonation qui est particulière, il y a une manière d'engager le public pour qu'il suive, pour qu'il soit attentif, et il y a l'intonation expressive lorsqu'on fait parler les personnages du conte. Une seule personne raconte un conte, et il y a une structure particulière. Et cette textualité orale, on l'appelle « oralité ». (Dolz, 2024)

Ainsi, à travers cette définition approfondie, l'oralité peut être comprise comme l'ensemble des mécanismes linguistiques, paralinguistiques et multimodaux mobilisés lors de l'utilisation de l'oral en tant que moyen de communication.

2. Qu'est-ce que l'Oral Authentique ?

En didactique des langues, l'oral désigne l'ensemble des pratiques langagières réalisées à travers la parole dans des situations de communication variées. Il ne se limite pas à la simple émission de sons ou à la production de phrases grammaticalement correctes, mais renvoie à une activité complexe qui mobilise simultanément des compétences linguistiques, discursives, pragmatiques et sociolinguistiques.

L'oral se caractérise avant tout par son caractère interactionnel. Contrairement à l'écrit, il s'inscrit dans un échange immédiat entre interlocuteurs, où la compréhension et la production se construisent conjointement. Cette interaction implique la prise en compte du contexte, de l'intention de communication, du statut des participants et des normes sociales qui régissent l'échange. Ainsi, parler une langue consiste non seulement à maîtriser son système linguistique, mais aussi à savoir l'utiliser de manière appropriée selon les situations.

Dans une perspective didactique, l'oral est considéré comme une compétence à enseigner et à apprendre, et non comme une aptitude qui se développerait naturellement. Cette conception marque une rupture avec les approches traditionnelles qui privilégiaient l'écrit et la grammaire au détriment de la communication orale. L'oral devient alors un objet d'enseignement spécifique, nécessitant des objectifs clairement définis, des activités

adaptées et des modalités d'évaluation appropriées.

L'oral en didactique des langues recouvre deux dimensions principales : la compréhension orale et la production orale. La compréhension orale implique la capacité à décoder un message oral, à en saisir le sens global et les informations spécifiques, en tenant compte des indices linguistiques et paralinguistiques (intonation, rythme, pauses). La production orale, quant à elle, suppose la capacité à formuler un discours intelligible, cohérent et adapté à la situation de communication, tout en gérant les contraintes du temps réel.

Enfin, l'oral présente des caractéristiques linguistiques propres qui le distinguent de l'écrit : syntaxe souvent moins structurée, présence de répétitions, d'hésitations, de reformulations, usage de marqueurs discursifs et recours à des éléments prosodiques. Ces spécificités constituent un enjeu majeur pour la didactique, qui doit apprendre aux apprenants à comprendre et à produire un oral authentique, proche des usages réels de la langue.

Ainsi, en didactique des langues, l'oral peut être défini comme une activité langagière complexe, interactive et contextualisée, qui nécessite un enseignement explicite visant le développement d'une compétence de communication efficace.

3. Écrit, oralisé et grammaire de l'oral

3.1. L'écrit et l'oral : deux modes distincts de communication

Par oral, nous entendons un discours interactif produit et transmis de vive voix, à travers la parole. À l'inverse, l'écrit correspond à une production codifiée par des signes graphiques, inscrite dans le temps et l'espace. Longtemps, la place accordée à l'oral et à l'écrit en didactique des langues a évolué selon les courants méthodologiques dominants. Aujourd'hui, la question de la priorité entre oral et écrit ne se pose plus en termes hiérarchiques : l'un ou l'autre est privilégié en fonction des besoins langagiers des apprenants.

Toutefois, afin de mieux comprendre les enjeux de la didactique de l'oral et de l'écrit, il est nécessaire d'analyser leur évolution dans les différentes méthodologies d'enseignement du

français, avant d'aborder leur didactisation. Dans cette perspective, il apparaît essentiel de mettre en lumière leurs caractéristiques spécifiques, afin de mieux saisir les enjeux pédagogiques liés à leur enseignement/apprentissage.

3.1.1 Spécificité de l'oral

Les différences entre oral et écrit s'expliquent principalement par des contraintes liées à la présence, à la distance et au temps. L'interaction orale suppose une co-présence des interlocuteurs, qu'elle soit directe (face à face) ou indirecte, mais toujours inscrite dans un cadre spatio-temporel partagé. À l'inverse, l'écrit se caractérise par l'absence du destinataire au moment de la production. Cette différence fondamentale constitue l'un des principaux facteurs de distinction entre les deux modalités.

a. La spontanéité

La co-présence implique, notamment dans la parole spontanée (fresh talk), une simultanéité entre la planification et la production du discours. L'oral se construit ainsi dans l'immédiateté. À l'inverse, l'écrit permet un temps de réflexion et d'organisation préalable. Cette spontanéité influence fortement la structure et la forme du discours oral.

b. Les éléments prosodiques

La prosodie constitue l'un des marqueurs les plus distinctifs de l'oral par rapport à l'écrit. Elle comprend les pauses, l'intonation, le débit, l'accentuation et le ton, qui jouent tous des rôles fonctionnels essentiels.

Selon M. Leyre Peytard et J.-L. Malandain, les pauses remplissent plusieurs fonctions :

- une fonction « syntaxico-sémantique », en structurant le discours et en mettant en évidence son organisation ;
- une fonction « sémantique et argumentative », en créant des effets d'insistance ;
- une fonction « modalisante », en exprimant l'attitude du locuteur ;
- une fonction « sémiologique », en contribuant à l'identification de la situation de communication.

L'intonation, quant à elle, joue un rôle triple : _____

- une fonction expressive, liée aux émotions et aux sentiments ;
- une fonction syntaxique et démarcative, permettant de distinguer les types de phrases ;
- une fonction organisationnelle, contribuant à la structuration de l'énoncé.

Les accents d'insistance permettent de mettre en relief certains éléments du discours ou d'exprimer une émotion particulière.

Le débit (vitesse d'élocution) est également porteur de sens : il varie selon l'intention communicative (ralentir pour clarifier, accélérer pour dynamiser, etc.).

Le ton, enfin, reflète l'intention du locuteur et son état d'esprit (informatif, ironique, didactique, critique, etc.).

c. Les liaisons et les enchaînements

La langue orale impose une continuité dans la prononciation. Les mots ne sont pas isolés mais reliés entre eux. On distingue ainsi la liaison, qui consiste à relier deux mots en ajoutant un son entre eux, et l'enchaînement, qui assure la continuité phonétique entre les mots, qu'il soit consonantique ou vocalique. Ces phénomènes participent à la fluidité du discours oral.

d. Les phénomènes de « disfluence »

L'oral se caractérise également par la présence de phénomènes tels que les hésitations, répétitions, reformulations ou interruptions, appelés disfluences. Ces éléments, présents même chez les locuteurs experts, donnent parfois au discours une apparence fragmentée.

Cependant, malgré ces irrégularités, le discours oral conserve sa cohérence grâce aux mécanismes de contextualisation mobilisés par les locuteurs.

e. Les signaux de régulation

Le discours oral repose sur des signaux de régulation qui assurent la gestion et le maintien de l'interaction. Ils peuvent être verbaux, comme les marqueurs phatiques (« tu vois », « hein », « bon »), ou les régulateurs de feedback (« oui », « d'accord »), ou encore non verbaux, comme les gestes, les mimiques et les postures. Ces éléments, appelés aussi ponctuels, particules énonciatives ou marqueurs discursifs, jouent un rôle essentiel dans l'organisation

du discours et la dynamique interactionnelle. Ils assurent également une fonction rythmique et structurante. Les signaux non verbaux (gestes, regards, expressions faciales, posture, etc.) participent fortement à la communication orale. Ils sont socialement et culturellement marqués et peuvent varier selon les contextes. Leur maîtrise constitue un enjeu important en didactique de l'oral, notamment en langue étrangère.

f. Les accents

Le français oral se décline en une diversité de variétés régionales, sociales et contextuelles. Le français standard est considéré comme une variété non localisée géographiquement, mais il coexiste avec de nombreux accents régionaux et sociaux, en France comme dans l'espace francophone. Ces accents constituent des marqueurs identitaires et socioculturels importants, reflétant la diversité des pratiques langagières.

3.1.2. Principales spécificités de l'écrit

a. L'absence de contact direct

La communication écrite se caractérise par l'absence de contact direct entre le scripteur et le destinataire. Cette distance spatio-temporelle entraîne des contraintes spécifiques liées à la production écrite. Ainsi, l'écriture exige :

- une organisation rigoureuse des signes graphiques (orthographe, ponctuation, typographie) ;
- une grande clarté du message (précision lexicale, correction syntaxique, cohésion) ;
- une structuration continue et logique du discours.

Le texte écrit constitue ainsi un ensemble cohérent, construit et autonome, destiné à une réception différée.

b. Une production plus réfléchie

L'écrit permet au scripteur de prendre du recul sur son texte, de planifier, de réviser et de modifier son discours avant sa diffusion. Le lexique et la syntaxe y sont généralement plus élaborés. Cependant, cette production reste exigeante et peut susciter des difficultés, notamment en raison de la pression liée à l'écriture.

c. Une réception plus aisée

Contrairement à l'oral, la réception de l'écrit est plus flexible. Le lecteur peut accéder au texte à son rythme, le relire, le parcourir partiellement ou intégralement, immédiatement ou ultérieurement. Cette liberté de lecture facilite la compréhension et l'appropriation du message.

3.2. Formes de l'oral

a. L'oral oralisé : une forme intermédiaire

L'oral oralisé désigne une production orale qui repose sur des structures issues de l'écrit. Il s'agit le plus souvent de textes écrits lus à voix haute ou mémorisés puis restitués oralement, tels que les exposés, les discours préparés ou certaines présentations académiques. Bien que produits à l'oral, ces discours conservent les caractéristiques syntaxiques et lexicales de l'écrit.

Dans le cadre scolaire et universitaire, l'oral oralisé occupe une place importante, car il est plus facilement contrôlable et évalué. Toutefois, il ne reflète pas les usages authentiques de l'oral en situation d'interaction. L'oral oralisé peut ainsi constituer une étape dans l'apprentissage, mais il ne saurait se substituer à un véritable enseignement de l'oral spontané.

b. L'oral scriptural

Qu'on l'appelle oral formel, oral institutionnel ou oral scriptural (cette dernière dénomination semble la plus appropriée), il existe une forme d'oral qui a sa place entre l'oral spontané et l'écrit oralisé. Ce mode de réalisation est celui d'une production langagière très largement privilégiée par l'école, dans la pratique de l'exposé notamment ; la plupart des pratiques « institutionnelles » de l'interaction orale, lors d'une prise de parole en public, lors de réunions, de débats publics par exemple, privilégient également cette forme d'oral. L'oral scriptural présente de nombreuses analogies avec l'écrit. Ses conditions de production, les modalités de sa planification le distinguent nettement de l'oral spontané. Ses caractéristiques lexicales et syntaxiques sont plus ou moins calquées sur celles de structures écrites parce que le locuteur focalise son attention sur le lexique qu'il emploie et qu'il s'attache à produire des « phrases » très proches de celles de l'écrit. L'oral scriptural est donc un parler « contrôlé », qui s'élabore dans un registre cultivé ou académique, et dont l'école, souvent, privilégie la

pratique. [...] En fonction des contraintes de la situation, du lieu et de la nature de l'interlocution, de la qualité des interlocuteurs, les caractéristiques formelles et structurelles de l'oral scriptural varieront, comme sur une échelle graduée, tout en conservant cependant, même s'il s'approche au plus près de l'écrit, des traces plus ou moins perceptibles de l'oral spontané. Bernard LAHIRE, pour expliquer la prégnance de cette forme d'oral à l'école, note que : "les pratiques langagières orales ne prennent leur sens [à l'école] que si on les rapporte à des formes sociales scripturales, c'est-à-dire des formes de relations sociales qui ont été historiquement rendues possibles par des pratiques de l'écriture, des savoirs scripturaux et le rapport au monde et au langage qui en est indissociable". C'est pourquoi les élèves issus de milieux défavorisés, qui ont fréquemment un rapport plus immédiat et plus « pratique » à la langue orale, rencontrent, dans ce domaine, de fortes difficultés à l'école. "Pour favoriser la réussite scolaire des élèves habituellement exclus du système éducatif, il importe de travailler avec eux la diversité des oraux, en les mettant en position de pratiquer à l'école à la fois l'oral pratique conversationnel qui leur est familier et l'oral scriptural privilégié par l'école"

c. L'écrit oralisé

Point n'est besoin de décrire outre mesure ce type d'oral. En effet, il s'agit toujours d'un texte écrit « mis en voix », qu'il soit lu ou restitué après mémorisation. Les activités de lecture et de récitation seront donc, à l'école, celles qui privilégient ce mode de réalisation orale ; les compétences liées à la maîtrise de la voix en relation avec la production de sens seront au cœur des apprentissages à réaliser.

Cependant, il convient de signaler - pour s'en préserver - la dérive fréquente de certains oraux scolaires vers des écrits oralisés ; ainsi de l'exposé, très fréquemment rédigé in extenso, et lu par les élèves devant leurs condisciples, alors que sa pratique devrait donner lieu à un apprentissage de la production d'un oral scriptural à partir de notes ou d'un canevas écrits qui doivent servir uniquement de points d'appui.

3.3 La grammaire de l'oral

La grammaire de l'oral renvoie à l'ensemble des régularités linguistiques propres aux discours oraux. Elle ne constitue pas une grammaire déviante ou incorrecte par rapport à celle de l'écrit, mais une grammaire spécifique, adaptée aux contraintes de la communication orale. Cette grammaire se manifeste notamment par :

- l'usage fréquent de constructions disloquées ; _____

- la simplification syntaxique ;
- l'emploi de pronoms et de formes elliptiques ;
- la présence de marqueurs discursifs (bon, alors, donc, euh, etc.) ;
- l'importance de la prosodie (intonation, rythme, pauses).

Reconnaître l'existence d'une grammaire de l'oral implique de modifier les pratiques d'enseignement et d'évaluation. Il ne s'agit plus de corriger systématiquement l'oral à partir des normes de l'écrit, mais d'accompagner l'apprenant dans l'acquisition d'un oral adapté aux situations de communication.

4. la didactique de l'oral dans le champ de la didactique

Dans le champ de la didactique des langues, qu'il s'agisse du français langue maternelle (FLM) ou du français langue étrangère (FLE), la dimension orale a toujours été présente, du moins de manière apparente, dans les pratiques d'enseignement. Elle se manifeste à travers différentes activités pédagogiques telles que la lecture à voix haute, les échanges conversationnels, les dialogues entre apprenants ou encore les exercices de récitation (Alrabadi, 2011, p. 16). Toutefois, cette présence ne signifie pas nécessairement que l'oral fasse l'objet d'un enseignement structuré, réfléchi et systématique. En effet, l'intégration réelle de l'oral dans les pratiques pédagogiques demeure limitée. L'enseignement de la langue orale peine à s'imposer comme une priorité didactique, ce qui explique sa faible exploitation en classe. Cette situation s'inscrit dans une tradition éducative où l'oral a longtemps été sous-estimé, voire ignoré. Comme le soulignent Halté et Rispail (2005), « l'oral a été depuis longtemps considéré comme un non objet, ni didactique ni pédagogique que l'on n'utilisait pas dans l'enseignement. » (p. 12). Cette conception traduit une absence de reconnaissance de l'oral en tant qu'objet d'apprentissage à part entière, ce qui a contribué à sa marginalisation dans les dispositifs d'enseignement.

Par conséquent, on observe que, dans de nombreux contextes d'apprentissage, notamment en FLE, l'oral est relégué au second plan au profit de l'écrit. Les pratiques pédagogiques traditionnelles accordent une importance prépondérante à l'étude de textes, à l'analyse grammaticale et à la maîtrise des formes écrites de la langue. Ce déséquilibre est étroitement lié à l'influence de la méthode grammaire-traduction, qui a longtemps dominé l'enseignement des langues étrangères. Dans cette perspective, Rosier (2002) souligne que « l'histoire de la

didactique montre le mépris de la méthode grammaire/traduction envers l'oral, toujours rangé du côté du spontané, du ludique, de l'expression débridée, source de chahut » (p. 87). Cette affirmation met en lumière une représentation dévalorisante de l'oral, considéré comme difficile à contrôler et peu compatible avec les exigences de rigueur du cadre scolaire.

Ainsi, l'oral a souvent été perçu de manière négative, associé à une forme de désordre ou d'imprévisibilité, contrairement à l'écrit qui apparaît comme stable, structuré et maîtrisable. En raison de son caractère immatériel et éphémère, l'oral est parfois jugé abstrait, difficile à saisir et à évaluer. Cette perception contribue à expliquer les réticences à lui accorder une place centrale dans l'enseignement. Dans ce sens, Suffys (2000) estime quant à elle que l'oral en classe,

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

L'introduction de la méthodologie audio-orale (MAO) marque une étape importante dans l'évolution de la didactique des langues, en redonnant à l'oral une place plus visible dans le processus d'enseignement-apprentissage des langues étrangères. Contrairement aux approches traditionnelles centrées sur l'écrit, cette méthodologie accorde une priorité à la langue parlée, considérée comme point de départ de tout apprentissage linguistique. Ainsi, les pratiques pédagogiques s'appuient sur l'utilisation d'outils techniques tels que les magnétophones et les laboratoires de langues, qui permettent aux apprenants d'écouter des modèles linguistiques et de s'entraîner à les reproduire. Dans ce cadre, l'apprentissage débute généralement par l'oral avant d'introduire progressivement l'écrit, suivant une logique qui privilégie l'acquisition des automatismes linguistiques. Les activités proposées reposent essentiellement sur des exercices de répétition intensive et d'imitation de structures linguistiques, communément appelés *pattern drills*. Ces exercices visent à favoriser la mémorisation et l'automatisation des habitudes langagières, en s'appuyant sur des mécanismes de répétition et de conditionnement, comme le souligne Turkestani (2012). Cependant, malgré la place accordée à l'oral dans cette approche, celui-ci ne constitue pas encore un objectif d'apprentissage en soi. Il est davantage envisagé comme un outil au service de l'acquisition des structures linguistiques, plutôt que

comme une compétence communicative autonome à développer. Autrement dit, l'accent est mis principalement sur la forme de la langue (structures grammaticales, modèles syntaxiques), au détriment des dimensions fonctionnelles et interactionnelles de la communication orale. Dans cette perspective, les aspects liés à l'usage réel de la langue, tels que la prise de parole spontanée, l'adaptation au contexte ou la gestion de l'interaction, restent largement négligés. L'oral est ainsi réduit à une pratique mécanique, centrée sur la reproduction de modèles, sans véritable prise en compte des situations authentiques de communication. Ce n'est que dans des activités spécifiques, notamment celles liées à la correction phonétique, que l'oral est abordé de manière plus ciblée. Comme le précise Alrabadi (2011, p. 18), l'attention portée à l'oral se limite souvent à l'amélioration de la prononciation et à la correction des sons, sans intégrer pleinement les autres dimensions de la compétence orale.

Même si la priorité est accordée à l'oral, il ne s'agit ni plus ni moins que d'imiter, de manipuler des modèles non situationnels fournis par l'enseignant ou enregistrés sur bande magnétique, en évitant autant que possible les erreurs de prononciation ou l'erreur grammaticale. Les exercices de conversation qui suivent les exercices structuraux ont pour but la réutilisation des structures apprises (Cornaire & Germain, 1998, p. 16)

Dans le cadre de la méthodologie audio-orale (MAO), l'apprentissage des langues repose essentiellement sur un entraînement répétitif visant l'acquisition d'automatismes linguistiques. Ainsi, les apprenants sont amenés à reproduire de manière intensive certains modèles de comportements langagiers, dans l'espoir de développer progressivement des réflexes corrects. Toutefois, cette approche présente des limites importantes, notamment en ce qui concerne la capacité des apprenants à réinvestir leurs acquis dans des situations réelles de communication. En effet, les compétences développées dans ce cadre restent souvent confinées à la salle de classe et ne se traduisent pas par une utilisation spontanée et fonctionnelle de la langue. Plusieurs critiques ont ainsi été formulées à l'encontre de cette méthodologie. Comme le souligne Bérard (1991), « le type de langue, mais surtout les caractéristiques de la communication proposée dans les dialogues sont très éloignées de la réalité, et le décalage entre la méthode et le contact direct avec la langue étrangère peut être très déroutant pour l'élève » (p. 14). Cette observation met en évidence le caractère artificiel des situations proposées, qui ne reflètent pas fidèlement les conditions authentiques de communication. Dans cette même perspective critique, Cornaire (1998) insiste sur les limites

des activités proposées dans la MAO, en affirmant que « ces manipulations de formes, conformément à des consignes grammaticales strictes et à un vocabulaire plutôt limité, ne sont pas des conditions propices à un véritable apprentissage de la compréhension orale. » (p. 16). Autrement dit, la focalisation excessive sur la forme linguistique entrave le développement d'une véritable compétence de compréhension orale, indispensable à une communication efficace. À l'opposé de cette approche, la méthodologie structuro-globale audio-visuelle (SGAV) accorde une importance accrue à la compréhension de l'oral. Elle vise à développer chez l'apprenant des capacités d'écoute et d'interprétation plus approfondies, en s'appuyant sur des supports audio-visuels intégrant à la fois des éléments linguistiques et contextuels. Les activités proposées dans ce cadre favorisent une approche plus globale de la langue, où la compréhension précède et soutient la production. Selon Defays (2003), « elle met davantage la grammaire au service de la communication et elle sollicite plus activement la réflexion des apprenants au cours d'activités de compréhension » (p. 229). Cette méthodologie introduit ainsi une évolution notable en plaçant la langue dans une perspective plus fonctionnelle et moins strictement formelle. Une attention particulière est également accordée à la perception auditive, ce qui implique un travail approfondi sur la phonétique ainsi que sur les éléments prosodiques de la langue, tels que le rythme, l'intonation et les accents. Cependant, malgré ces avancées, la SGAV n'échappe pas à certaines critiques. Les dialogues proposés restent souvent limités, peu diversifiés et conçus à des fins strictement pédagogiques, ce qui remet en question leur authenticité. En effet, ces supports sont fréquemment fabriqués ou adaptés, et ne correspondent pas toujours aux pratiques langagières réelles. Par conséquent, ils ne répondent pas pleinement aux besoins de communication des apprenants dans des situations concrètes. Il faut attendre les années 1970, avec l'émergence de l'approche communicative, pour assister à une véritable reconnaissance de la langue orale comme objet d'enseignement à part entière. Cette nouvelle orientation didactique marque une rupture avec les approches précédentes en mettant l'accent sur la communication réelle plutôt que sur la simple maîtrise des structures linguistiques.

Dans cette perspective, l'objectif n'est plus seulement de percevoir correctement des sons ou de comprendre des mots isolés, mais de développer chez l'apprenant une compétence globale lui permettant de comprendre son interlocuteur et d'interagir efficacement dans diverses situations. Il ne s'agit plus uniquement de posséder des connaissances linguistiques, mais de savoir les mobiliser de manière appropriée en fonction du contexte social et culturel de

l'échange. L'accent est ainsi mis sur le développement de savoir-faire langagiers permettant d'atteindre des objectifs communicatifs précis. Comme le souligne Puren (1988), « 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. » (p. 372). Cette définition met en avant la dimension pragmatique et sociale de l'apprentissage linguistique. Dans cette optique, la langue est désormais envisagée comme un outil d'interaction sociale. Les contenus d'enseignement sont élaborés en fonction des besoins réels des apprenants et s'inspirent des pratiques communicatives authentiques. Par ailleurs, les dimensions culturelles de la langue cible sont intégrées au processus d'apprentissage, permettant ainsi une meilleure compréhension des usages sociaux et des normes communicatives. De nouvelles pratiques pédagogiques émergent alors, centrées sur l'interaction et l'authenticité. Des activités telles que les jeux de rôle, le théâtre, les simulations globales, les exercices interactifs ou encore les activités ludiques sont introduites en classe (Alrabadi, 2011, p. 18). Ces dispositifs prennent également en compte les dimensions non verbales de la communication, comme les gestes, les expressions faciales ou encore les attitudes corporelles. L'objectif de ces activités est d'amener les apprenants à interagir dans des conditions aussi proches que possible de la réalité, en mobilisant l'ensemble de leurs compétences linguistiques et communicatives. Ainsi, l'apprentissage de l'oral ne se limite plus à la reproduction de formes, mais devient un processus dynamique, ancré dans l'usage réel de la langue.

Ces jeux de rôle permettent [également] à l'apprenant de s'approprier, dans des conditions qui approchent celles de la réalité, le code oral de la langue cible, exercices qui font écho, à l'écrit, à des activités similaires qui lui permettent de s'en approprier parallèlement le code écrit. (Robert, 2008, p. 121)

Boyer, Butzbach et Pendanx (2001) pensent

qu'en prônant le recours à des discours véritablement (ou fictivement) ancrés dans un échange langagier où sont impliqués des individus et non des personnages totalement désincarnés produisant une parole également désincarnée, [...] la didactique s'est donné les moyens d'une redécouverte de la notion de communication comme notion centrale dans un dispositif d'enseignement /apprentissage du FLE conséquent. (p.36)

L'émergence de l'approche communicative constitue une étape déterminante dans l'évolution de la didactique du FLE, en réintroduisant de manière explicite la notion de « communication » au cœur des préoccupations pédagogiques. Toutefois, cette réintégration ne se fait pas à l'identique des conceptions antérieures : elle s'accompagne d'une redéfinition profonde de ce

que signifie communiquer dans une langue étrangère. En effet, les objectifs et les contenus d'enseignement ne se limitent plus à la transmission de connaissances linguistiques abstraites. Il ne s'agit plus uniquement d'enseigner le français comme un système de règles grammaticales et lexicales, mais de permettre aux apprenants de développer une capacité réelle à communiquer dans cette langue. Cette évolution marque le passage d'une logique centrée sur la langue en tant qu'objet à une logique centrée sur son usage en contexte.

Comme le souligne Bange (2005), « historiquement, en classe de langue étrangère, le but de l'interaction a été défini d'abord comme l'apprentissage de la langue étrangère en tant que système linguistique, puis comme l'apprentissage de la communication en langue étrangère » (p. 61). Cette citation met en évidence le changement de paradigme opéré dans les pratiques didactiques, où l'accent se déplace progressivement de la maîtrise formelle vers la compétence d'usage. Dans cette perspective, l'enseignant ne se contente plus de transmettre des savoirs linguistiques ; il doit également accompagner les apprenants dans l'acquisition des normes et des codes qui régissent les interactions sociales. Cela inclut non seulement les règles de la langue, mais aussi les conventions sociolinguistiques, les implicites culturels et les stratégies discursives nécessaires à une communication efficace. L'objectif est ainsi de permettre aux apprenants de comprendre et d'interpréter les messages auxquels ils sont confrontés, mais aussi de produire des énoncés adaptés aux différentes situations de communication. Autrement dit, ils doivent être capables de « déchiffrer » les discours en tenant compte du contexte, des intentions des interlocuteurs et des normes propres à la langue cible.

Cependant, l'approche communicative a soulevé un certain nombre de critiques, dont celle notamment de Lamy (2001) qui estime que

s'intéresser en priorité à la communication orale aux dépens de l'écrit et de la grammaire amène à négliger les aspects métacognitifs du processus d'apprentissage [...] c'est lorsque la structuration du langage et lorsque mes propres stratégies d'apprentissage de cette structure me deviennent conscientes que j'ai les meilleures chances de réussite dans la poursuite autonome de mon étude de la langue-cible et au-delà, d'autres systèmes linguistiques (p. 132)

De la même manière, Bange (2005) souligne que

le principal défaut [de l'approche communicative] a été de ne prendre en compte la communication que dans son aspect pragmatique, sans tenir compte de sa dimension psychologique. La communication a certes été regardée comme « un instrument d'action humaine », mais elle n'a pas été regardée en elle-même comme une action. (p. 12)

La langue orale s'inscrit dans une situation de communication et l'apprentissage se fait en contexte. La langue est donc conçue comme un outil de communication et d'interaction sociale s'exerçant à travers les quatre habiletés : la compréhension de l'oral, la compréhension de l'écrit, l'expression orale et l'expression écrite. L'enseignement de la L2 repose sur les actes de parole et donne la priorité à la compétence de communication, c'est à-dire l'emploi de la langue. Germain (1993) estime

qu'Il ne suffit pas de connaître les règles d'une langue L2 [...] pour communiquer efficacement en L2 il faut, en plus, connaître les règles d'emploi de cette langue [...] savoir communiquer signifierait être en mesure de produire des énoncés linguistiques conformes, d'une part, à l'intention de communication (comme demander une permission) et, d'autre part, à la situation de communication (statut, rang social de l'interlocuteur. (p. 203)

Bange (1992) est d'avis

que l'appropriation des langues se fait par le moyen de la communication. C'est en communiquant qu'on apprend à utiliser peu à peu une langue, c'est-à-dire un système linguistique et un ensemble de conventions pragmatiques ancrés dans un système socio-culturel de représentations et de savoirs sur le monde. (p. 53)

L'idée est que pour apprendre une L2, il faut la pratiquer et l'utiliser dans la société. Le développement des compétences orales, pour des apprenants de FLE, passe alors par des prises de parole quotidiennes. C'est en se retrouvant régulièrement dans des situations d'interactions verbales que ces derniers peuvent espérer acquérir une compétence en expression orale. En d'autres termes, il leur est recommandé de pratiquer l'oral en dehors de la classe. Une pratique intensive pourrait en effet permettre aux apprenants plus d'aisance dans l'expression. Depuis l'avènement de l'approche communicative, les manuels de FLE incorporent désormais des activités faisant travailler la production orale en insistant sur deux aspects :

L'apprentissage de la réalisation d'actes de paroles (se saluer, se présenter, parler de son état de santé, etc...) ; - La maîtrise des genres oraux (explicatif, narratifs, argumentatifs, etc...) (Cuq, dir, 2003, p. 183 cité par Nunes Oliveira (2010, p. 6)

Il semble en effet indispensable de travailler ces deux aspects de la compétence de la production orale puisqu'il s'agit d'être « capable de produire des énoncés et des discours [...] riches et variés » en ayant « une connaissance plus approfondie de la langue », ce qui sous-entend « une connaissance du code oral et écrit » de la langue en question (Robert, 2008, p. 83).

La production est, en effet, l'illustration de la compétence non seulement linguistique mais aussi communicative de l'énonciateur puisque celui-ci :

- se situe par rapport au monde qui l'entoure (il s'exprime sur un sujet précis qui fait l'objet de son message), - choisit un discours et un registre de langue (pour raconter un événement, exposer un point de vue, etc.), - essaie d'influencer son destinataire (qu'il cherche à intéresser, à convaincre), opération qui se traduit en termes de performance. Par exemple, dans un jeu de rôle, un énoncé oral constitue une performance du locuteur, et sa grammaticalité atteste de sa compétence. (Robert, 2008, p. 83)

Par conséquent, la production orale en classe de FLE peut être mise en pratique lors des situations d'enseignement elles-mêmes. Si l'on reprend comme exemple les jeux de rôle, la phase de préparation est en effet propice aux échanges entre apprenants, qui, s'ils se font en français, favorise un apprentissage en situation d'argumentation. Les apprenants sont incités à parler en français tout au long de l'activité et peuvent ainsi améliorer leur compétence de communication dans cette langue (Nunes Oliveira, 2010, p. 6). Lafontaine (2005) définit les activités orales comme étant « des situations fonctionnelles de la communication telles que les exposés oraux formels, les jeux de rôles, les débats, les discussions et l'oral spontané » (pp. 95-109). Ces activités, qui regroupent les principales situations de communication orale, peuvent généralement être classées en trois grandes catégories :

- approche systématique de la langue
- monologues et entretiens dirigés
- jeux de rôles à plusieurs personnages.

Cependant, en classe, les pratiques écrites sont encore privilégiées par rapport aux activités orales. Ces dernières sont d'ailleurs utilisées pour l'apprentissage de l'écrit. Selon Weber (2006), les activités reposent sur des écrits oralisés ou ritualisés, qui somme toute ne sont qu'un pâle reflet du français parlé. En somme, on efface l'apprenant derrière un français parlé artificiel ou stérile et qui n'offre pas l'occasion d'en saisir les variations, ni son fonctionnement. (p. 32)

On comprend alors que l'oral est bien présent en classe, mais au service de la langue écrite, servant de support à l'écrit.

En ce qui concerne la compréhension de l'oral, elle est restée longtemps négligée vis-à-vis des autres compétences de communication. L'introduction des documents « authentiques » en classe de FLE a permis d'y redonner un certain intérêt. Le travail de la compréhension de l'oral ne se limite plus aux activités de discrimination auditive. L'objectif est désormais de faire découvrir aux apprenants les diverses formes orales qui existent en les plaçant dans différentes situations de communication (Nunes Oliveira, 2010, p. 7). Car ces documents présentent l'avantage d'« introdui[re] de façon naturelle tous les éléments langagiers qu'on retrouve normalement dans une progression grammaticale ou lexicale. Au-delà, ils fonctionnent comme des fenêtres sur la réalité langagière et culturelle française et francophone. » (Heindl, 2009, p. 33)

L'enseignant a notamment pour rôle de proposer aux apprenants des stratégies de compréhension pour les aider à développer cette compétence. Mais Porcher (1995) estime que « la compétence de la réception orale est de loin la plus difficile à acquérir et c'est pourtant la plus indispensable. » (p. 45). En effet, les apprenants sont amenés un jour ou l'autre à faire appel à leurs compétences orales lorsqu'ils se retrouvent en face de situations « authentiques » telles que regarder les journaux télévisés, suivre un cours dispensé en français ou toute autre situation de communication quotidienne où l'usage de la langue française est nécessaire (Belilita, 2008). Bien que les stratégies d'enseignement se basent sur la communication en situation naturelle, on constate encore que les pratiques de classe reproduisent peu les conditions de l'écoute naturelle, elles ne développent pas suffisamment chez l'apprenant la réactivité immédiate à l'écoute. C'est pourtant elle qui conditionne en grande partie le bon déroulement de la réception orale (Parpette, 2008, p. 219).

Boiron (1997), cité par Watt (2002), insiste sur l'importance de l'utilisation des moyens audio-visuels par rapport aux moyens sonores, car il estime que

les images et la bande son (bruits, musique, voix, intonations, la situation, l'aspect physique des locuteurs, l'action, etc.) transmettent des indications essentielles à la construction du sens ; les informations linguistiques (voix off, dialogues, document écrits), ne sont qu'une petite partie du message (p.27)

Les méthodes audio-visuelles permettent de passer de la mémorisation/manipulation des formes linguistiques à leur réemploi libre :

Plus de présentation globale de la leçon (le défilement des images synchronisé avec celui de la bande enregistrée) ; plus d'explication réplique par réplique ; plus de répétition intensive du dialogue de la leçon ; et plus d'exploitation distincte des autres phases. On travaille, passé la première leçon, image par image ; celle-ci est présentée aux étudiants sans la réplique enregistrée qui lui correspond ; on demande aux étudiants de formuler, à l'aide de ce qu'ils ont appris dans les leçons précédentes, l'intention de communiquer que la suite des leçons et des images permet de deviner chez le personnage qui parle. (...) On dissocie la présentation de l'image de celle de la réplique qui lui correspond, l'exploitation de l'acquis des étudiants précède les explications éventuelles, la correction phonétique s'exerce à propos des productions des étudiants et non en rapport avec les phrases modèles, on ne mémorise pas le dialogue du manuel, et la transposition peut apparaître à tout moment dans les interactions du groupe. (Besse, 1985, p. 101)

Recourir aux outils audio-visuels (télévision, films vidéo, diaporamas, etc.) permet d'un point de vue pédagogique de développer une plus grande responsabilisation des apprenants vis-à-vis de leur apprentissage, mais aussi de faire appel à leurs compétences cognitives (observer, repérer, reconnaître, associer, deviner, formuler des hypothèses, etc.).

Reboul (2001) estime cependant qu'il faut rester prudent quant à l'utilisation des supports d'apprentissage audio-visuels.

L'enseignement audio-visuel, s'il ne s'insère pas dans une activité, présente (...) les inconvénients de l'apprendre 'que'. Sans doute les images qu'il utilise sont-elles intégrées dans une progression méthodique ; de plus, elles peuvent s'accompagner de schémas instructifs, c'est-à-dire ne montrant que les aspects pertinents de la réalité étudiée. Il reste que l'image par la passivité dans laquelle elle laisse l'esprit et par son pouvoir d'envoûtement, est encore plus dogmatique que le cours magistral ; elle fait croire bien plus qu'elle ne fait comprendre. (p. 26)

Par ailleurs, la classe de langue est un lieu où l'interaction reste ritualisée, limitant la liberté interactionnelle des apprenants au cours de leurs productions orales. Les activités pratiquées en classe ne réunissent pas les conditions réelles d'une situation quotidienne de communication orale. Par conséquent, les échanges conversationnels en classe ne peuvent pas favoriser de manière satisfaisante l'acquisition d'une compétence communicative, contrairement aux échanges se déroulant en milieu naturel. Même les apprenants de niveau avancé en L2 peuvent éprouver certaines difficultés d'expression et de compréhension au cours de leur communication réelle en cette langue. Il semble alors légitime de remettre en question la manière dont sont enseignées les compétences orales. Est-elle rentable pour les apprenants ? L'introduction de l'outil informatique et du multimédia peut-elle aider les apprenants à développer et améliorer la qualité de leur production orale ?

Aujourd'hui, avec l'avènement de nouvelles techniques d'accès à l'information et les modernes outils de la communication appliqués à l'enseignement (les technologies de l'information et de la communication, désormais *TICE*) permettaient de s'ouvrir de plus en plus sur le monde, de ce fait, l'oral a trouvé fortement sa place et devenu plus courant et pratiquant que jamais, la science et l'information ne deviennent guère à l'exclusivité de l'écrit : les conférences, les séminaires et les colloques scientifiques sont planifiés de raison d'échanger, par la langue parlée, des points de vue et des connaissances.

La maîtrise de l'oral est une véritable nécessité sociale et une compétence fondamentale qui permet à l'individu à réussir en toute circonstance dans (milieu scolaire et extrascolaire), dans le contexte scolaire, l'oral est une « *condition de réussite des élèves dans toutes les disciplines. A la fois moyen de construction de savoirs et objet de savoir, elle est au cœur des processus d'apprentissage. Aussi doit-elle être prise en charge par tous les enseignants, quelque soit leur discipline.* » (Note de service sur la rentrée 2000, 11/01/2000).

La langue orale est donc une exigence pour faire réussir la situation d'apprentissage.

Dans le cas de FLE, des recherches prouvent que l'origine de l'échec scolaire de la majorité des élèves serait langagière, alors que la réussite serait liée à une capacité linguistique « *de bien parler* » le français, en effet l'oral de son rôle « *exige un climat de confiance partagée entre le professeur, l'élève et la classe* » (Plaquette, H., 2006 : 18), de cette raison, le professeur doit apprécier et s'interroger sur son oral dans la classe.

Conclusion

À travers ce chapitre, nous avons mis en évidence les spécificités fondamentales de l'oral et de l'écrit, deux modalités complémentaires mais distinctes dans le processus d'enseignement/apprentissage des langues. L'analyse a montré que l'oral se caractérise par sa spontanéité, sa dimension interactive et multimodale, ainsi que par la présence de phénomènes prosodiques, discursifs et non verbaux qui participent pleinement à la construction du sens. Malgré ses disfluences apparentes, il demeure un mode de communication riche, dynamique et fortement contextualisé.

En revanche, l'écrit se distingue par l'absence de contact direct entre les interlocuteurs, ce qui impose une plus grande rigueur dans la structuration du message. Il se caractérise également par une production plus réfléchie et une réception plus flexible, permettant au lecteur une autonomie dans l'accès au sens.

Ainsi, loin de s'opposer, l'oral et l'écrit apparaissent comme deux compétences complémentaires, chacune répondant à des besoins communicatifs spécifiques. Leur prise en compte conjointe dans les pratiques didactiques constitue un enjeu essentiel pour un enseignement équilibré et efficace du français langue étrangère.

7. Activités

7.1. Activité 1 : Identifier l'oral et l'écrit

Objectif

Distinguer les caractéristiques de l'oral et de l'écrit.

Support

Texte A :

« Bonjour Madame, je vous écris afin de vous informer de mon absence prévue le lundi 15 mai. Je vous prie d'agréer l'expression de mes salutations distinguées. »

Texte B :

« euh... bonjour madame... je voulais vous dire que... ben... lundi je serai pas là... voilà... »

Consigne

1. Classe les textes dans le tableau suivant :

Texte Oral / Écrit Justification

2. Relève les indices qui t'ont aidé (hésitation, structure, vocabulaire...).

Corrigé indicatif

- Texte A → Écrit (structure formelle, phrases complètes, vocabulaire soutenu)
- Texte B → Oral (hésitations, répétitions, langage spontané)

7.2 Activité 2 : Transformer un texte

Objectif

Passer de l'écrit à l'oral et inversement.

Support

Texte écrit :

« Nous vous informons que la réunion débutera à 10h et qu'il est important d'arriver à l'heure. »

Consigne

1. Transforme ce texte en version orale (dialogue naturel).
2. Transforme ensuite ce dialogue en texte écrit formel.

Corrigé indicatif

- Oral :
« Bon, la réunion commence à 10h, donc essayez d'être à l'heure, d'accord ? »
- Écrit :
« Nous vous rappelons que la réunion débute à 10h et vous remercions de bien vouloir respecter cet horaire. »

7.3 Activité 3 : Repérer les disfluences

Objectif

Identifier les caractéristiques de l'oral spontané.

Support

« Alors... euh... je pense que... enfin... le problème c'est que... que les élèves... ils comprennent pas... enfin pas tous... »

Consigne

1. Souligne :
 - les hésitations
 - les répétitions
 - les interruptions
2. Explique pourquoi ces éléments apparaissent.

✓Corrigé indicatif

- Hésitations : euh, enfin
- Répétitions : que... que
- Explication : production spontanée, manque de planification

7.4 Activité 4 : Jeu de rôle

Objectif

Produire un oral authentique.

Situation

Un étudiant demande un renseignement à un professeur.

Consigne

Par groupes de deux :

- Jouez la scène
- Utilisez : hésitations, reformulations, gestes

Critères d'évaluation

- Fluidité
- Interaction
- Intonation
- Utilisation des marqueurs oraux
- Écrit : réfléchi, structuré, différé

7.6 Activité 7 : Production écrite

Objectif

Mobiliser les acquis.

Consigne

Rédige un paragraphe (8–10 lignes) :

« Explique les principales différences entre l'oral et l'écrit. »

II. L'Oral comme Compétence Clé en Langue Étrangère

L'enseignement d'une langue seconde (L2), et plus précisément du français dans le contexte qui nous intéresse, vise avant tout le développement d'une véritable compétence de communication chez l'apprenant. Comme le soulignent Claude Germain et Joanne Netten, apprendre une langue ne se limite pas à l'acquisition de règles grammaticales, mais implique surtout la capacité à mobiliser ces connaissances dans des situations de communication authentiques. Ainsi, l'objectif fondamental de l'enseignement du français langue étrangère est

de permettre aux apprenants de s'exprimer et d'interagir efficacement, tant à l'oral qu'à l'écrit.

Cependant, dans de nombreux contextes universitaires, notamment dans les filières scientifiques, on observe des difficultés importantes liées à la maîtrise de l'expression orale en français. Des recherches menées par Amargui ou encore Daniel Coste Cortier (avec ses collaborateurs) mettent en évidence les obstacles auxquels sont confrontés les étudiants. Ces difficultés sont multiples et touchent différents niveaux de la langue : la maîtrise des structures grammaticales, l'organisation syntaxique des énoncés, la prononciation, la conjugaison des verbes, ainsi que la richesse et la précision du lexique. À cela s'ajoutent souvent des facteurs affectifs tels que la peur de s'exprimer ou le manque de confiance en soi, qui entravent davantage la prise de parole.

Dans cette perspective, l'oral occupe une place centrale dans le processus d'enseignement-apprentissage. Il ne constitue pas seulement un vecteur de transmission des savoirs, mais également un outil essentiel pour leur appropriation. En didactique des langues, la langue orale est progressivement passée du statut de simple support à celui d'objet d'enseignement à part entière. Cela signifie que l'oral fait désormais l'objet d'un apprentissage structuré, organisé autour de différentes formes discursives.

Parmi ces formes, on distingue notamment l'oral spontané, qui se manifeste dans les interactions quotidiennes telles que les dialogues ou les échanges informels ; l'oral médiatisé, qui passe par des supports techniques comme le téléphone, la radio ou la télévision ; et enfin l'écrit oralisé, qui correspond à des productions préparées à l'avance, telles que les exposés, les conférences ou les discours. Chacune de ces formes mobilise des compétences spécifiques et nécessite des stratégies d'enseignement adaptées.

Dans ce chapitre, il s'agira d'établir un état des lieux des pratiques pédagogiques liées à la communication orale en classe de FLE. L'objectif est d'interroger la place réelle accordée à l'oral dans les dispositifs d'enseignement et d'apprentissage, afin de mieux comprendre les modalités de son intégration en classe. Cette réflexion permettra également de mettre en lumière les approches privilégiées par les enseignants ainsi que les éventuelles limites observées sur le terrain.

Par ailleurs, il sera nécessaire de préciser ce que recouvre la notion de communication orale en distinguant ses deux dimensions fondamentales : la compréhension orale et l'expression orale. La première renvoie à la capacité de décoder et d'interpréter des messages oraux dans divers contextes, tandis que la seconde implique la production d'énoncés adaptés à une situation de communication donnée.

Enfin, cette analyse conduira à aborder la notion de compétence de communication, concept central dans la didactique des langues depuis l'émergence de l'approche communicative et de l'approche actionnelle. Cette compétence dépasse la simple maîtrise linguistique pour intégrer des dimensions sociolinguistiques, pragmatiques et culturelles, indispensables à une communication efficace et appropriée.

1. La notion de compétence de communication

1.1. La notion de compétence

Tout le monde s'accorde à dire que la notion de compétence figure dans des discours et de pratiques variées et qu'il est difficile d'y voir clair aujourd'hui dans ce maquis. On peut constater qu'il existe une grande diversité et divergence de définitions, ce qui rend la perception de cette notion une tâche très complexe. Le concept de compétence est constamment présent dans le domaine de la didactique des langues. On essaiera donc de préciser ce que recouvre cette notion, en exposant les différentes définitions qui se rattachent à ce terme ;

Une personne compétente est une personne qui sait agir avec pertinence dans un contexte particulier, en choisissant et en mobilisant un double équipement de ressources : ressources personnelles (connaissances, savoir-faire, qualités, culture, ressources émotionnelles ...) et ressources de réseaux (banques de données, réseaux documentaires, réseaux d'expertise, etc.). Savoir agir avec pertinence, cela suppose d'être capable de réaliser un ensemble d'activités selon certains critères souhaitables. (Le BOTERF, G.1999, p. 38)

On ajoute aussi la définition suivante « *Un savoir agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situation* » (TARDIF, J., 2006, p.26)

Parmi toutes les définitions du concept, nous ne retenons que ces deux cités au dessus, pour dégager les caractéristiques suivantes :

1.1.1. Un savoir-agir ; c'est donc dans l'action qu'une compétence se définit. Le Boterf, parle d'un « savoir mobiliser » puisque cette action prend la forme d'une mobilisation d'un ensemble de ressources de manière intégrée, appropriée et intentionnelle dans une situation

donnée. Par exemple, dans le domaine des langues, la compétence de produire des textes, correspond très certainement à un savoir agir qui exige la mobilisation d'une grande variété de ressources. Dans ce sens, la mobilisation est un savoir agir dont le potentiel dépasse le réflexe.

1.1.2. Un savoir-faire ; qui est une « séquence d'action qu'il est possible de circonscrire et de stabiliser d'une manière définitive », produire des textes ici pourraient correspondre à des connaissances procédurales, comme l'orthographe, la syntaxe, etc. On comprend bien ici que le savoir-faire sous-tend un caractère automatisé qui ne nécessite pas de remise en question consciente à chaque fois qu'il est mobilisé. Au savoir agir, il faut ajouter le vouloir agir (motivation personnelle) et le pouvoir agir (le contexte social qui permet la prise de responsabilité) qui participent essentiellement à l'engagement personnel dans la construction d'une compétence, ajoute Le Boterf.

2. La notion de compétence orale

La notion de « compétence de communication » ne trouve pas son origine dans le champ de la didactique des langues étrangères, mais dans celui de l'ethnographie de la communication. Cette discipline, développée aux États-Unis dans les années 1960, est notamment associée aux travaux des sociolinguistes Dell Hymes et John Gumperz. Par la suite, de nombreux linguistes et didacticiens se sont intéressés à ce concept, tentant de le redéfinir et d'en envisager les applications dans le domaine de l'enseignement des langues. Cependant, la multiplication des définitions a progressivement entraîné une certaine dilution de la notion. Cette diversité d'approches n'est pas sans conséquences sur son exploitation en classe de langue, rendant parfois difficile le travail des concepteurs de matériels pédagogiques ainsi que celui des enseignants.

La paternité de la notion de compétence de communication est généralement attribuée à Hymes (1972), qui formule une critique de la conception chomskyenne (1965). En effet, Noam Chomsky envisage la langue essentiellement comme un système permettant l'expression de la pensée, sans accorder une place suffisante à sa dimension communicative. Hymes (1972) lui reproche précisément de négliger les aspects sociaux du langage. Selon lui, la maîtrise des règles linguistiques ne suffit pas pour communiquer efficacement : il est également nécessaire de savoir utiliser la langue en fonction du contexte social.

Dans cette perspective, Gumperz et Hymes (1964) définissent la compétence de communication comme « ce que le locuteur a besoin de savoir pour communiquer effectivement dans des contextes culturellement significatifs », en insistant sur « la qualité des messages verbaux d'être appropriés à une situation, c'est-à-dire leur acceptabilité au sens le plus large » (p. 25).

Autrement dit, « Hymes désigne sous l'expression compétence de communication la connaissance (pratique et non nécessairement explicitée) des règles psychologiques, culturelles et sociales qui commandent l'utilisation de la parole dans un cadre social. » (Coste & Galisson, 1976, p. 106).

Kramsch (1991) définit la compétence de communication comme « un savoir constitué de règles grammaticales et de règles sociolinguistiques » (Yun, 2005, p. 15). Cette compétence est influencée par plusieurs facteurs déterminants, notamment l'expérience sociale du locuteur ainsi que son parcours scolaire, en lien avec sa culture d'origine (Yun, 2005).

Aujourd'hui, la compétence de communication est envisagée comme l'aboutissement d'un processus complexe. Elle peut être définie comme : « la capacité d'un locuteur de produire et d'interpréter des énoncés de façon appropriée, d'adapter son discours à la situation de communication en prenant en compte les facteurs externes qui le conditionnent : le cadre spatio-temporel, l'identité des participants, leur relation et leurs rôles, les actes qu'ils accomplissent, leur adéquation aux normes sociales, etc. » (Cuq & Gruca, 2003, p. 48).

Dans cette perspective, la notion de « compétence de communication », entendue comme un savoir-faire langagier et communicationnel complexe, constitue la pierre angulaire de l'approche communicative. Elle vise à prendre en compte l'ensemble des dimensions qui structurent la communication, à savoir « l'ensemble des codes et des sous-codes, des règles, des rites, des normes socioculturelles, des rôles qui interviennent et font la communication, qui sont acquis selon des apprentissages successifs [...] et qui déterminent la production des actes langagiers et l'évaluation de ceux-ci » (Abbou, 1980, p. 10).

En somme, la compétence de communication se caractérise par sa complexité, dans la mesure où elle mobilise plusieurs composantes interdépendantes. L'apprenant est ainsi amené à

activer simultanément un ensemble de savoirs et de savoir-faire lorsqu'il est engagé dans une situation de communication.

2.1 La compétence langagière selon le CECR

Pour le CECR les compétences langagières correspondent aux capacités d'un individu en général et d'un apprenant en particulier, à effectuer telle ou telle action: (les apprenants) :

mettent en œuvre les compétences dont ils disposent dans des contextes et des conditions variés et en se pliant à différentes contraintes afin de réaliser des activités langagières permettant de traiter (en réception et en production) des textes portant sur des thèmes à l'intérieur de domaines particuliers, en mobilisant les stratégies qui paraissent le mieux convenir à l'accomplissement des tâches à effectuer. Le contrôle de ces activités par les interlocuteurs conduit au renforcement ou à la modification des compétences (Conseil de l'Europe. Didier. 2001. p, 15)

Le CECR distingue trois composantes de la compétence de communication, les compétences *linguistique, sociolinguistique et pragmatique*.

➤ **La compétence linguistique** se décline en :

- **Compétence lexicale** : la connaissance et la capacité à utiliser le vocabulaire d'une langue qui se compose d'éléments lexicaux et d'éléments grammaticaux ;
- **Compétence grammaticale** : la connaissance des ressources grammaticales de la langue et la capacité de les utiliser ;
- **Compétence sémantique** : la conscience et le contrôle que l'apprenant a de l'organisation du sens ; - *compétence phonologique* : une connaissance de la perception et de la production et une aptitude à percevoir et à produire les unités sonores de la langue et leur réalisation dans des contextes particuliers, les traits phonétiques qui distinguent les phonèmes, la composition phonétique des mots, la prosodie ou phonétique de la phrase ;
- **Compétence orthographique** : une connaissance de la perception et de la production des symboles qui composent les textes écrits et l'habileté correspondante ;
- **Compétence orthoépique** : la connaissance des conventions orthographiques, la capacité de consulter un dictionnaire et la connaissance des conventions qui y sont mis en œuvre pour présenter la prononciation, la connaissance des implications des formes écrites, en particulier des signes de ponctuation, pour le rythme et l'intonation, la capacité de résoudre les équivoques (homonymes, ambiguïtés syntaxiques, etc.) à la lumière du contexte.

➤ **La compétence sociolinguistique** comprend :

[...] les marqueurs des relations sociales (dans les salutations, les façons de s'adresser à quelqu'un en fonction du degré de familiarité que l'on a avec lui, le choix des exclamations que l'on utilise dans un discours oral) ; les règles de politesse (ou d'impolitesse) ; la connaissance et la capacité de produire « les expressions de la sagesse populaire » (proverbes, expressions imagées), les différences de registre (officiel, formel, neutre, informel, familial, intime) ; les dialectes et les accents ainsi que le vocabulaire particulier aux différentes communautés linguistiques francophones [...].(Ibid, p 98)

➤ **La compétence pragmatique**

Englobe la compétence discursive qui est définie comme : « [...] la capacité à organiser des phrases dans un ensemble cohérent, donc à structurer son discours » et la compétence fonctionnelle qui « [...] recouvre l'utilisation du discours oral et des textes écrits en termes de communication à des fins fonctionnelles particulière ». (Ibid, p.98) En effet, l'objectif principal de l'apprentissage d'une langue étrangère est de communiquer et échanger. Avoir des compétences variées de la langue, permet aux apprenants de bien communiquer en langue française correcte. À l'université, la pratique de ces compétences est nécessaire dans toutes les disciplines et dans de nombreuses situations. Cependant, les recherches affirment que l'enseignement de ces compétences rencontre beaucoup de difficultés. Parmi les différentes compétences citées, nous nous intéressons à la compétence langagière orale, nous allons donc expliquer l'importance de l'expression orale dans la classe de langue et décrire ses pratiques. Notre expérience dans l'enseignement/apprentissage pendant des années, révèle un dysfonctionnement de l'utilisation de l'orale en classe de langues dans la pratique de la majorité de professeurs de langues étrangères.

2. Le développement de la compétence orale

La compétence de communication orale se développe au fur et à mesure du parcours enseignement/apprentissage en classe, cette compétence est influencée par le type de langage que l'enseignant utilise pour s'adresser aux apprenants. Son rôle est capital dans l'évolution de cette capacité de communication, les interactions entre l'enseignant et les apprenants participent également dans l'acquisition de cette compétence. C'est avec l'avènement de l'approche communicative que l'apprenant devient un pôle actif dans le processus d'apprentissage. Il s'agit d'apprendre à communiquer dans une langue étrangère, c'est-à-dire acquérir une compétence de communication.

L'enseignant doit donc mettre en œuvre tous les moyens accessibles pour libérer la parole des apprenants en les incitant à participer activement en classe. L'enseignant doit disposer d'une bonne connaissance de la langue-cible pour pouvoir aider chaque apprenant à utiliser la langue et s'exprimer le plus souvent possible en langue étrangère. En ce qui concerne les contenus, il est préférable de choisir des documents authentiques qui serviront le plus possible la communication. Une fois la compétence d'expression orale est acquise l'apprenant sera en mesure de :

- S'exprimer oralement, pour participer aux différentes activités proposées en classe ; un dialogue, un débat ou autres.
- Agir dans une situation de communication, présenter et défendre son point de vue, sa vision des choses.
- Résumer oralement un texte, un film ou un autre document.
- S'exprimer oralement en dehors de la classe.
- Être prêt aux épreuves d'expression orale.

3. Les composantes de la compétence orale

C'est grâce aux travaux des spécialistes des sciences du langage et de didacticiens anglo-saxons, que l'approche communicative s'est développée. Ces théoriciens ont proposés plusieurs définitions concernant les composantes de la compétence de communication, nous citons les plus essentielles dans ce qui suit ;

- En 1972, D. Hymes définissait la compétence de communication comme « *la connaissance des règles psychologiques, culturelles et sociales qui commandent l'utilisation de la parole dans un cadre social* ». (HYMES D, 1972, p. 222)

- Selon Moirand, une compétence communicative reposerait sur plusieurs composantes à savoir :

Une composante linguistique : c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation (la capacité de les utiliser) des modèles phonétiques, lexicaux, grammaticaux et textuels du système de la langue ; Une composante discursive : c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation des différents types de discours et de leur organisation en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle ils sont produits et interprétés ; Une composante référentielle : c'est-à-dire la connaissance des domaines d'expérience et des objets du monde et de leurs relations ; Une composante socioculturelle : c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation des règles sociales et des normes d'interactions, la connaissance de l'histoire culturelle et des relations entre les objets sociaux. (MOIRAND 1982, p. 20)

- Alrabadi (2011) définit la production orale comme, « *un processus complexe qui s'inscrit*

dans la durée et ne se limite pas à la connaissance de la composante linguistique. Elle englobe les autres composantes de la compétence communicative (référentielle, socioculturelle, cognitive, etc.)». (ALRABADI, E. 2011, p. 26)

- Pour D. Coste, la compétence de communication comprend quatre composantes principales :

3.4.1. Une composante de maîtrise linguistique : savoirs et savoir-faire relatifs aux constituants et aux fonctionnements de la langue étrangère en tant que système linguistique permettant de réaliser des énoncés.

3.4.2. Une composante de maîtrise textuelle : savoirs et savoir-faire relatifs aux discours et aux messages en tant que séquences organisées d'énoncées (agencements et enchaînement transphrastiques, rhétoriques, et manifestations énonciatives de l'argumentation).

3.4.3. Une composante de maîtrise référentielle : savoirs et savoir-faire touchant aux routines, stratégies, régulation des échanges interpersonnels en fonction des positions, des rôles, des intentions de ceux qui y prennent part.

3.4.4. une composante de maîtrise situationnelle ; savoirs et savoir-faire relatifs aux différents autres facteurs qui peuvent affecter dans une communauté et dans des circonstances données les choix opérés par les usagers de la langue».

- Pour P. Charaudeau, la compétence « situationnelle » ou « communicationnelle » se définit comme suit : « *La compétence situationnelle (ou communicationnelle) exige de tout sujet qui communique et interprète qu'il soit apte à construire son discours (en fonction de l'identité des partenaires de l'échange, de la finalité de l'échange, du propos en jeu et des circonstances matérielles de l'échange.* (CHARAUDEAU P., 2001, p. 37)

- A. Abbou donne de la compétence communication la définition suivante :

La compétence de communication peut donc se définir, pour un acteur interprète social donné, comme la somme de ses aptitudes et de ses capacités à mettre en œuvre les systèmes de réception et d'interprétation des signes sociaux dont il dispose, conformément à un ensemble d'instructions et de procédures construites et évolutives, afin de produire dans le cadre de situations sociales requises des conduites appropriées à la prise en considération de ses projets. (ABBOU A. 1980. p, 16)

- J. Courtillon définit la compétence de communication comme suit :

(...) apprendre une langue c'est apprendre à se comporter de manière adéquate dans des situations de communication où l'apprenant aura quelque chose de chance de se trouver (celles-ci ayant été définies probablement à travers une analyse des besoins), en utilisant le code de la langue cible. (COURTILLON

J., 1984, p. 24)

- Pour J. Bergeron, L. Desmarais, L. Duquette, cinq compétences principales peuvent être distinguées dans la compétence de communication :

a) La compétence linguistique ou l'habileté à interpréter et à appliquer les règles du code (phonétiques, phonologiques, morphologiques, syntaxiques et sémantiques).

b) La compétence sociolinguistique ou l'habileté à interpréter et à utiliser différents types de discours en fonction des paramètres de la situation de communication et des règles de cohérence (combinaison adéquate des fonctions de communication) et de cohésion (liens grammaticaux) propres aux différents types de discours .

c) La compétence socio-culturelle ou la connaissance de l'histoire culturelle et des relations entre les objets sociaux.

d) La compétence référentielle ou la connaissance des domaines d'expérience, des objets du monde et de leurs relations. Cette compétence relève de l'expérience et des capacités d'inférence et de présupposition.

e) ou La compétence stratégique l'habileté à utiliser des stratégies verbales et non-verbales pour maintenir le contact avec les interlocuteurs et gérer l'acte de communication, le tout en accord avec l'intention du locuteur ». (J. Bergeron, L. Desmarais, L. Duquette, 1984, 37)

- E. Bautier-Castaing propose la définition suivante :

La compétence de communication peut être définie comme l'aptitude, de la part du locuteur à «comprendre» une situation d'échange linguistique et à y répondre -linguistiquement ou non - de façon appropriée. Comprendre est synonyme ici de conférer une signification, non seulement en termes référentiels, sémantiques, de contenu de message, mais aussi, peut être surtout en termes d'actes, d'activités illocutoire et perlocutoire de but.(E Bautier, 1983, p. 87)

- Pour H. Boyer qui préfère parler de «composante compétence» considère que «cette compétence complexe repose sur un ensemble d'au moins cinq types de maîtrises (donc au moins cinq composantes qui sont autant de micro-compétences). Afin de rendre ces composantes plus explicites, nous essayons de voir les différentes définitions que Boyer a données. Tout d'abord, il a commencé par :

La composante sémiotique ou sémio linguistique ; cette compétence intègre des savoirs et des savoir-faire, des représentations (images, attitudes, etc). En ce qui concerne la langue, il s'agit évidemment de toutes ses fonctionnements phonologiques /phonétiques / lexico-

sémantiques et grammaticaux. Comme, elle englobe également d'autres systèmes signifiants associés (plus ou moins exclusivement) à la linguistique, comme la gestualité, la mimique à l'oral, ou la graphie, la ponctuation, à l'écrit.

Pour la composante/compétence référentielle ; elle concerne les savoirs, les savoir-faire et les représentations (plus ou moins «scientifiques») (BOYER_H., 1990, p. 51) de l'univers auquel renvoie/dans lequel circule telle ou (telles) langue(s) (le territoire, le cadre climatique, géologique, zoologique ..., la démographie, l'organisation sociale etc.).

Une composante/compétence discursive-textuelle ; c'est-à-dire toutes les représentations et la maîtrise effective des divers fonctionnements textuels et la mise en discours (cohésions interphrastiques ; cohérence du projet argumentatif, ou narratif...) qui permettent par exemple de construire/ de reconnaître une démonstration, un récit etc.

Une composante/compétence sociopragmatique ; il s'agit des savoirs et des savoir faire, des représentations (en particulier de type évaluatif) concernant tout spécialement la mise en œuvre d'objectifs pragmatiques conformément aux diverses normes et légitimités, les comportements langagiers dans leur dimension interactionnelle et sociale : par exemple, comment répondre (par écrit ou oralement, en face à face ou au téléphone) à telle ou telle invitation, émanant de tel ou tel interlocuteur ou correspondant, en telle ou telle occasion.

Une composante ethnosocioculturelle ; Cette concerne la maîtrise des connaissances, des opinions et des représentations collectives, en relation avec les diverses identités (sociales, ethniques, religieuses, politiques...). Elle permet de saisir et de faire fonctionner toutes sortes d'implicites plus ou moins codés, plus ou moins partagés, dans les échanges quotidiens et les «mises en scènes» de tous ordres (en particulier médiatiques), intègre non seulement ce qu'on peut appeler «l'air du temps» mais aussi des mythologies plus anciennes, plus ou moins stables, plus ou moins figés et un patrimoine historique et culturel.

4. L'oral : une compétence transversale et transdisciplinaire

L'oral occupe aujourd'hui une place centrale dans les réflexions didactiques contemporaines, non seulement en tant que composante essentielle de l'apprentissage des langues, mais également comme une compétence transversale mobilisée dans l'ensemble des disciplines scolaires et universitaires. En effet, la maîtrise de l'oral ne se limite pas au cadre du français langue étrangère (FLE) ou du français langue maternelle (FLM), mais s'étend à tous les domaines du savoir où la communication joue un rôle fondamental. Considéré comme une compétence transversale, l'oral intervient dans des situations variées d'apprentissage et d'interaction : expliquer un concept, argumenter un point de vue, poser des questions,

participer à un débat, présenter un exposé ou encore collaborer au sein d'un groupe. Ces différentes activités sollicitent des compétences langagières, cognitives et sociales, qui dépassent largement le cadre strict de l'apprentissage linguistique.

Par ailleurs, l'oral revêt également une dimension transdisciplinaire, dans la mesure où il constitue un outil privilégié pour la construction et la transmission des savoirs dans toutes les disciplines. Que ce soit en sciences, en lettres, en sciences humaines ou encore en formation professionnelle, les apprenants sont constamment amenés à mobiliser leurs compétences orales pour comprendre, reformuler, expliquer ou défendre des idées. Ainsi, l'oral participe activement au développement de la pensée et à l'appropriation des connaissances. Dans cette perspective, l'oral ne peut plus être considéré comme une simple compétence secondaire ou accessoire. Il s'impose comme un levier fondamental pour l'apprentissage, favorisant à la fois l'interaction, la réflexion et la co-construction des savoirs. Il permet également de développer des compétences sociales essentielles, telles que l'écoute, le respect de la parole d'autrui, la prise de parole en public et la capacité à adapter son discours en fonction du contexte et des interlocuteurs.

Cependant, malgré cette importance reconnue, l'enseignement de l'oral reste encore insuffisamment pris en charge dans de nombreux contextes éducatifs. Il est souvent intégré de manière implicite, sans faire l'objet d'une planification pédagogique rigoureuse ni d'une évaluation explicite. Cette situation souligne la nécessité de repenser les pratiques didactiques afin de mieux intégrer l'oral comme objet d'enseignement à part entière, en définissant des objectifs clairs, des activités adaptées et des critères d'évaluation pertinents. En somme, envisager l'oral comme une compétence transversale et transdisciplinaire implique de dépasser une vision cloisonnée des apprentissages et de reconnaître son rôle structurant dans le développement global de l'apprenant. Cela suppose également une collaboration entre les différentes disciplines, afin de favoriser une approche cohérente et intégrée de l'enseignement de l'oral.

5. Évaluation des compétences orales

Concevoir une évaluation des compétences orales qui soit à la fois valide, fiable et équitable représente une tâche particulièrement complexe, en raison de la nature même de l'oral et de sa double dimension de réception et de production. En effet, l'évaluation de cette compétence se heurte à plusieurs difficultés liées à ses caractéristiques spécifiques, notamment son caractère

éphémère et dynamique. Comme le soulignent Bernard Schneuwly et Joaquim Dolz, « le caractère éphémère de l'oral rend cette tâche compliquée pour les enseignants, ainsi, ils peinent à faire une évaluation valide, fiable et équitable. » (2009 : 112). Cette fugacité de la parole rend difficile sa conservation, son analyse et donc son évaluation a posteriori, ce qui constitue un obstacle majeur pour les enseignants chargés d'apprécier les performances orales des apprenants. Sur le terrain, ces difficultés sont renforcées par plusieurs contraintes d'ordre pratique et institutionnel. L'évaluation de l'oral s'avère particulièrement chronophage, car elle nécessite du temps pour écouter, analyser et apprécier chaque production individuelle. À cela s'ajoutent des conditions matérielles parfois insuffisantes, ainsi qu'un manque de formation spécifique des enseignants à l'évaluation de l'oral, ce qui limite la mise en œuvre d'une évaluation réellement authentique et rigoureuse.

Dans le contexte de l'enseignement/apprentissage du FLE en Algérie, ces difficultés sont encore plus marquées. L'évaluation des compétences orales, qu'il s'agisse de la compréhension ou de la production, constitue un aspect particulièrement sensible et complexe. Bien que l'approche par compétences valorise théoriquement la communication orale, sa mise en œuvre effective en classe reste limitée. Comme le soulignent AIT Yala-Aouchiche et Berkoun (2022), de nombreuses contraintes empêchent une véritable évaluation de l'oral dans les pratiques enseignantes. L'oral, par sa nature fugace, pose en effet des problèmes techniques et méthodologiques importants. L'absence de traces écrites rend difficile la révision des performances, tandis que la subjectivité de l'évaluation complique la mise en place de critères totalement objectifs. Les enseignants disposent souvent de peu d'outils standardisés pour évaluer de manière fiable les productions orales, ce qui peut entraîner des appréciations variables selon les contextes et les évaluateurs.

Par ailleurs, une évaluation insuffisamment structurée peut également avoir des conséquences négatives sur les apprenants. En négligeant les dimensions psychologiques, personnelles et interculturelles de la prise de parole, elle peut générer de l'anxiété, une forte inhibition ou encore un sentiment d'insécurité linguistique. L'apprenant peut alors percevoir l'oral non pas comme un espace d'expression, mais comme une source de stress et de jugement.

Face à ces défis, il apparaît indispensable de repenser les modalités d'évaluation de l'oral. Celle-ci ne devrait pas se limiter à un simple contrôle des acquis, mais devenir un véritable outil au service du développement de la compétence communicative. Elle doit également

prendre en compte la dimension humaine de la parole, en reconnaissant le rôle de la subjectivité et de l'altérité dans toute interaction langagière. Dans cette perspective, l'évaluation devrait être envisagée non pas comme un dispositif sanctionnant les erreurs, mais comme un levier pédagogique favorisant la progression des apprenants. Elle devrait contribuer à renforcer la confiance en soi et à accompagner la construction d'une identité linguistique et culturelle ouverte à l'altérité. Ainsi, l'évaluation de l'oral peut devenir un espace d'apprentissage à part entière, au service de l'émancipation langagière de l'apprenant.

5.1 Les types d'évaluation

Les types de l'évaluation Il existe plusieurs types d'évaluation qui font partie intégrante dans le processus d'apprentissage, de ce fait on peut citer trois grands types d'évaluation. Ainsi, elle peut être diagnostique, formative ou sommative/certificative. Celles-ci interviennent à des moments bien précis de l'apprentissage. La première forme se pratique généralement au début de chaque projet d'apprentissage. Elle a pour but d'identifier les prérequis des apprenants et de dégager leurs besoins spécifiques. Ceci permet d'orienter l'enseignant vers un programme de formation adapté. La deuxième forme présente tout au long du projet d'apprentissage permet de mesurer les acquis des apprenants et, de repérer les insuffisances et d'y remédier. La troisième forme se situe à la fin de l'action pédagogique, elle contrôle les acquis ou teste le savoir acquis au cours d'un semestre ou d'une année d'apprentissage (Cuq et Gruca, 2003 : 210). Les raisons d'évaluation de l'oral Selon Garcia-Debanc et Delcambre, (2001 : 9) L'oral nécessite d'être évalué car : Les enjeux de sa maîtrise sont immenses.

- Son évaluation implique une réflexion sur la norme.
- Son statut dans la classe est un analyseur du mode de travail pédagogique et de la conception de l'apprentissage.

Son évaluation objective permet : de mettre en œuvre un étayage efficace, de définir une programmation efficace de son enseignement, aux apprenants comment savoir progresser. L'importance de l'évaluation Christine Tagliante (1991 : 134) conçoit l'évaluation comme « d'une part comme une aide à l'apprentissage et par ailleurs comme un objet de mesure et d'appréciation de l'évaluation des compétences des élèves ». Elle procure, donc, les moyens qui assurent la progression de l'apprentissage, ce qui permet à l'enseignant de mener sa tâche d'une manière bienséante et aide l'apprenant à acquérir le savoir. En outre, elle apporte des

jugements sur les compétences de l'apprenant, Ce qui lui donne la possibilité d'accéder à un rang supérieur ou obtenir un diplôme. Pour Courtillon (2003 : 159), « L'évaluation doit être considérée comme la pierre angulaire de l'apprentissage ; parce qu'elle le conditionne, elle permet de se poser les bonnes questions : Où est-ce que je vais amener les étudiants ? Est-ce que les moyens utilisés les y entraînent ? ». A cet effet, l'évaluation se veut le soubassement de l'apprentissage, elle intervient à tout moment afin de vérifier les acquis et apporter de l'aide en cas de nécessité. Dès lors, elle régularise l'apprentissage et permet d'atteindre les objectifs assignés. Selon le rôle que joue l'évaluation, Halté (1992 : 118) la définit ainsi : « Elle recueille ses données non seulement en évaluant de façon savante les produits de l'activité, mais aussi en essayant de reconnaître les processus dont ils sont les résultats. Elle guide l'action didactique en ce qu'elle repère les problèmes de toutes natures survenus en cours d'apprentissage, et permet le déclenchement des projets d'apprentissage dans les projets de faire ». D'après cette citation, Halte a montré l'importance de l'évaluation dans le processus de l'enseignement-apprentissage de la langue en classe de sorte qu'elle permet de tirer les lacunes des apprenants afin de les renforcer dans le but d'une progression des connaissances. D'ailleurs c'est ce qu'a prouvé Tagliante (1991 : 123) dans ce qui suit : « L'évaluation ne doit pas être envisagée comme une sanction mais plutôt comme un outil dont on se servira pour construire l'apprentissage, dans la durée, en sachant vraiment où l'on va ». Les difficultés d'évaluation de l'oral Dans la communication orale, la compréhension de l'oral est étroitement associée à la production orale. Si la compréhension de l'oral et la compréhension de l'écrit ont un certain nombre de caractéristiques communes, la compréhension de l'oral pose des défis spécifiques, qui la rendent sans doute plus difficile à évaluer que la compréhension de l'écrit. La question qui persiste autour de l'évaluation de cette compétence est celle de savoir comment elle doit être pratiquée. La compréhension de l'oral étant souvent évaluée à l'aide de tâches (questions, items), il est important d'avoir conscience que la difficulté de ces dernières n'est pas « fixe » et qu'il est possible de la faire varier en modifiant les caractéristiques des tâches et du discours. Par ailleurs, de nombreux enseignants jugent que l'évaluation de l'oral est une activité difficile. Comme le souligne Garcia-Debanc (1999 : 195) : « On voit mal comment évaluer à chaud une interaction orale dans sa complexité et ses implications affectives. C'est peut-être pour cela que les principaux outils d'évaluation que l'on peut trouver portent sur des situations de « prestations orales », comme la récitation ou la lecture orale, qui n'engage pas l'ensemble de la personne et focalisent l'attention sur le débit, l'articulation ou les mouvements du regard. » Selon, elle, ce

qui rend difficile l'évaluation de l'oral réside dans les points suivants : La pratique de l'oral est transversale à toutes les disciplines et à toutes les situations.

L'oral implique l'ensemble de la personne.

- L'oral est difficile à observer et complexe à analyser
- L'oral est profondément par les pratiques sociales de référence

L'oral ne laisse pas de trace et nécessite pour son étude des enregistrements techniquement exigeants. L'évaluation de l'oral nécessite beaucoup de temps. L'évaluation de l'oral suppose un détour par l'écrit par le biais de transcription. L'oral est souvent mal connu. Les indicateurs de maîtrise de l'oral ne sont pas clairement synthétisés. Les facettes de l'évaluation de l'oral Avant de procéder à l'identification des types d'évaluation de l'oral, nous allons d'abord découvrir comment s'effectue l'évaluation des compétences de l'oral, la compréhension et l'expression. L'évaluation de la compréhension orale Tout comme celle de l'écrit, l'évaluation de la compréhension de l'oral pose de nombreux défis. En effet, ces deux compétences, qui impliquent des processus internes, ne peuvent être mesurées qu'à l'aide d'échantillons de comportements externes, verbaux et/ou non verbaux. Les processus en question étant très complexes, il est difficile de concevoir des tâches permettant d'obtenir des preuves pertinentes de compréhension. Celle-ci est renforcée par une méthode d'écoute. Évaluer cette compétence c'est de munir d'outil permettant le repérage d'informations à l'écoute d'une chaîne sonore en fonction des objectifs recherchés. Or, malgré son importance dans l'acquisition d'une langue, cette compétence reste la moins travaillée et évaluée. La compréhension orale peut-être évaluée par le moyen de tâches : des activités d'écoute sont proposées aux étudiants, suivies de questionnaires ou items auxquels ils doivent y répondre pour vérifier s'ils ont compris ou non le contenu du document sonore. Ses exercices sont mesurables et adaptable à tous les niveaux pour la compréhension globale et détaillée. L'enseignant peut ajouter un barème aux réponses attendues et attribuer des points pour chaque élément de réponse. Pour garantir l'objectivité et l'efficacité de l'évaluation aussi bien de l'expression que de la compréhension orale, il importe aussi de s'appuyer sur des critères d'évaluation comme le soulignent Cuq et Gruca (2005 : 216) en ces propos « L'évaluation se fait généralement par l'intermédiaire de grille que chaque enseignant ou institution élabore en fonction des taches plus au moins complexe que l'on demande à l'apprenant de réaliser »

L'évaluation de l'expression orale L'évaluation de l'expression orale (en continu ou en situation d'interlocution) est une tâche difficile et délicate. Ceci peut être expliqué par le caractère insaisissable de l'oral d'une part et par la complexité de la production orale et aux paramètres qui y interviennent d'autre part. Cette évaluation comprend à son tour deux types d'évaluation : L'évaluation immédiate : L'enseignant intervient au cours des échanges sous forme de reprises ou de reformulations. Selon les dires de Desmons et al. (2005 : 32). Nous y comptons cinq modalités verbales d'évaluation, à savoir : L'évaluation positive directe : la production des apprenants est prise telle quelle accompagnée de termes évaluatifs tels que « oui », « bien », « d'accord », etc. L'évaluation positive indirecte : l'enseignant reprend l'énoncé de l'apprenant sans marques de satisfaction ; L'évaluation négative indirecte : reprise de l'énoncé fautif de l'apprenant en le corrigeant, mais sans jugement ni marqueurs négatifs ; L'évaluation négative directe : c'est la même que la précédente à laquelle on ajoute des commentaires ; L'absence d'évaluation : l'enseignant n'intervient pas dans les échanges verbaux. Il n'intervient qu'à la fin de la prise de parole. L'évaluation différée Ce type d'évaluation permet à l'enseignant d'avoir du recul par rapport aux apprenants, il évite ainsi d'interrompre celui qui parle. L'évaluation différée favorise la mémorisation et encourage la prise de parole parce qu'elle a l'avantage de ne pas interrompre la production des apprenants lorsque l'enseignant organise l'évaluation avec tout le groupe classe. Généralement il y a trois formes essentielles de l'évaluation de l'oral qui sont : l'évaluation diagnostique, l'évaluation formative et l'évaluation sommative ou certificative dont l'évaluation critériée fait partie. L'évaluation critériée vérifie si les étudiants ont les connaissances attendues à une étape spécifique de leur enseignement. Ces types d'évaluations sont utilisés pour évaluer un ensemble particulier de connaissances ou de compétences. Elle se fait par le biais d'une grille contenant des points importants que l'enseignant doit prendre en considération pour voir si le niveau de ses apprenants s'est amélioré.

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

prestation ou d'un processus qui ne peuvent être jugés tout simplement bons ou mauvais comme dans le cas d'une question à correction objective. Par ailleurs, il convient de noter que les critères d'évaluation appliqués au cours de cette tâche sont relatifs au genre de l'oral. Ces critères tournent autour de trois grandes compétences : la compétence linguistique (voix : diction et éléments prosodiques, lexique et morphosyntaxe) ; la compétence discursive (organisation du discours, séquences discursives...) ; compétence communicative (registre de langue, interaction, communication non verbale). Les critères d'évaluation sont profitables pour l'évaluateur car ils renseignent sur ce qu'on attend de l'apprenant/auteur de la production orale. C'est à partir également de ces indicateurs explicités et mis à la disposition des apprenants que ces derniers ou les enseignants peuvent effectuer une évaluation objective

6. Conclusion

Ce deuxième chapitre a permis de mettre en lumière la place essentielle de l'oral dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, en particulier dans le cadre du FLE. L'analyse des différentes approches didactiques montre une évolution progressive du statut de l'oral : longtemps marginalisé et réduit à un simple support d'apprentissage, il est aujourd'hui reconnu comme une compétence fondamentale à part entière.

Dans un premier temps, la définition et les composantes des compétences orales ont permis de souligner la complexité de cette compétence, qui mobilise à la fois la compréhension et la production, ainsi que des dimensions linguistiques, discursives, interactionnelles et socioculturelles. L'oral ne peut donc être réduit à la simple prononciation ou à la correction grammaticale, mais doit être envisagé dans sa globalité communicative.

Dans un second temps, l'étude de l'oral comme compétence transversale et transdisciplinaire a montré que celui-ci dépasse largement le cadre de la classe de langue. Il constitue un outil indispensable dans l'ensemble des disciplines, puisqu'il permet de structurer la pensée, de transmettre les savoirs et de favoriser l'interaction et la construction collective des connaissances.

Enfin, la réflexion consacrée à l'évaluation des compétences orales a mis en évidence les nombreuses difficultés auxquelles les enseignants sont confrontés. Entre la nature éphémère de l'oral, les contraintes institutionnelles et le manque d'outils adaptés, l'évaluation reste un enjeu complexe. Toutefois, elle apparaît comme un levier pédagogique essentiel, à condition

d'être pensée de manière formative, objective et centrée sur le développement de la compétence communicative. Ainsi, ce chapitre souligne que l'oral ne doit pas être considéré comme un simple objet d'enseignement secondaire, mais comme une compétence centrale, transversale et évolutive, dont la maîtrise est indispensable à toute réussite en langue étrangère.

7. Activités

7.1. Activité 1 : de compréhension et de repérage (compétences orales)

Objectif : identifier les composantes de l'oral (compréhension / production / interaction)

Déroulement :

- L'enseignant propose un court extrait audio (dialogue, interview ou débat simple).
- Les étudiants répondent à des questions guidées :
 - Qui parle ?
 - Quel est le thème de la discussion ?
 - Quelles expressions sont utilisées pour demander / répondre / expliquer ?
- Ensuite, les apprenants classent les éléments repérés dans un tableau :
 - compréhension orale
 - expression orale
 - interaction

Variante : travail en binômes pour comparer les réponses.

7.2 Activité 2. Jeu de rôle : situations de communication authentiques

Objectif : développer la compétence de communication orale en contexte

Consigne :

Les étudiants jouent des situations proches de la vie réelle :

- demander des informations à l'université
- réserver un service
- résoudre un problème administratif
- débat simple sur un sujet quotidien (ex : réseaux sociaux, études)

Étapes :

1. Préparation en groupe (vocabulaire + idées)
2. Simulation de la situation
3. Évaluation par les pairs (fluidité, interaction, prononciation)

III. Enseigner la Compréhension Orale

Depuis une vingtaine d'années, on commence à accorder une grande importance à la compréhension orale à travers de nombreuses recherches qui ont démontré que c'est là une compétence très importante dans l'apprentissage d'une langue étrangère. En approche communicative, on commence nécessairement par comprendre avant de produire. La compréhension orale est la première compétence traitée dans l'acquisition d'une langue étrangère. Mais comprendre n'est pas une simple activité de réception, la compréhension orale suppose la connaissance du système phonologique, des structures linguistiques, des règles socioculturelles de la communauté dans laquelle s'effectue la communication. Ajoutons à cela des facteurs extralinguistiques tels les gestes, les mimiques, etc. La compétence de la compréhension orale est donc indispensable dans l'acquisition d'une langue étrangère, d'où l'importance d'introduire une pédagogie d'écoute pour apprivoiser l'oreille et favoriser le temps d'exposition à la langue étrangère avec ses différents types de discours.

1. Les stratégies d'enseignement de la compréhension orale

La compréhension orale est une compétence qui vise à faire acquérir progressivement à l'apprenant des stratégies d'écoute en premier lieu et de compréhension d'énoncés à l'oral en second lieu. Il ne s'agit pas d'essayer de tout faire comprendre aux apprenants qui ont tendance à demander une définition pour chaque mot. L'objectif est exactement l'inverse, l'enseignant doit former ses auditeurs à devenir plus surs d'eux, plus autonomes.

L'apprenant doit faire des hypothèses sur ce qu'il a écouté et compris, essayé de réinvestir des stratégies qu'il a l'habitude d'utiliser dans sa langue maternelle en langue étrangère. Il va se rendre compte que ses stratégies ne fonctionnent pas et les activités de compréhension orale vont l'aider à développer de nouvelles stratégies qui lui seront utiles dans son apprentissage de la langue étrangère. Il sera alors progressivement capable de repérer des informations, de les hiérarchiser, de prendre des notes. Dans son mémoire de magistère intitulé « l'enseignement/apprentissage de la compréhension orale par le biais d'un document sonore », Aouina Mounira (2007/2008) a cité trois stratégies d'enseignement de la compréhension orale.

1.1. Anticiper

Pour Cossu.Y « *Le but de l'anticipation est de stimuler la curiosité de l'élève, encourager à faire part des connaissances ou expériences sur le sujet, 32 réactiver ou introduire le vocabulaire qui aidera à la compréhension, mettre en attente* » (1998 :82).

Il est donc nécessaire d'anticiper et de prédire la situation afin de faciliter l'accès au sens pour l'apprenant en lui balisant des pistes avec des activités d'anticipation et un précis lors de l'écoute qui permettra à l'apprenant d'élaborer des paliers de sens.

Il doit se baser sur des indices fournis par le texte et sur ses propres expériences, sur ce qu'il connaît déjà sur le sujet. Il vérifie ensuite ses hypothèses au courant de la lecture ou de l'écoute.

L'anticipation est une stratégie de grande importance dans l'accès au sens du texte lu ou écouté qui permet à l'apprenant d'émettre des hypothèses qui seront confirmées ou infirmées après l'écoute ou la lecture du texte.(2007/2008 :35)

1.2. Tolérer un certain degré d'ambiguïté

Il faut expliquer aux apprenants qu'ils n'ont pas besoin de comprendre tout le texte mot par mot. L'essentiel est d'apporter, de trouver des réponses aux questions posées qui apportent des éclaircissements au texte, il est également nécessaire d'apprendre aux apprenants à poursuivre leur lecture ou leur écoute même s'ils ne comprennent pas quelque chose afin de trouver par la suite des indices qui lèveront l'ambiguïté.(2007/2008 :36)

1.3. Intention de communication

Il faut habituer l'apprenant à concentrer son attention sur des éléments précis en fonction du but de l'écoute ou de la lecture du texte, c'est-à-dire en fonction des questions auxquelles l'apprenant doit répondre.(2007/2008 :36)

2. Les étapes de la compréhension orale

Les didacticiens Rost et Mendelsohn (cité par Aouina M, 2007/2008), proposent une démarche de trois temps.

2.1. La pré-écoute

C'est le premier pas vers la compréhension du message. Avant d'introduire le document, on peut travailler soigneusement la présentation d'une situation (le contexte) qui correspond à une mise en condition psychique de l'apprenant.

Cette phase préparatoire permet d'introduire le vocabulaire nouveau, un outil indispensable à la compréhension. On peut aussi attirer l'attention sur des formes linguistiques ou des indices acoustiques clés pour anticiper la compréhension.(p :53)

2.2. L'écoute

C'est l'étape de la réalisation et de l'exploitation. L'apprenant écoute le discours oral et met en oeuvre les stratégies appropriées lui permettant de gérer son écoute et ainsi d'orienter celle-ci en fonction de son intention de communication.

La première écoute est centrée sur la compréhension de la situation dans laquelle le texte prend place, dans le but de préparer l'apprenant à connaître le contour dans lequel se déroule la situation.

Après cette première écoute, on demande aux apprenants de focaliser leur attention sur des détails de la situation en répondant à des questions de type :

- Qui parle ? A qui ?
- Combien de personnages parlent ?
- Quand la situation se déroule-t-elle ?
- Ou se déroule-t-elle ?
- De quoi parle-t-on dans cette situation ?

Il est primordial de ne jamais faire écouter un document sonore aux apprenants sans leur dire exactement ce qu'ils ont à faire durant cette écoute. Ils doivent être actifs à chaque moment de l'écoute, pour comprendre dans un premier temps, la situation. Après cette première écoute, les apprenants sauront répondre à des questions de type simple et feront des hypothèses grâce à ce qu'ils ont entendu. L'enseignant doit veiller à ce que ce travail soit collectif et qu'il fasse participer un maximum d'élèves.

La deuxième écoute : elle est souvent indispensable pour rassurer les apprenants de niveau faible en leur permettant d'examiner les données relevées ; et de pouvoir compléter les réponses pour les apprenants de niveaux avancés.

Lors de la deuxième écoute, on demande aux apprenants de vérifier leurs hypothèses et de répondre à des questions de structuration du discours, des questions plus détaillées à partir des indicateurs de structuration et des mots outils comme les connecteurs logiques(d'une part, d'autre part, ensuite...), les marqueurs chronologiques(d'abord, ensuite, puis, enfin....), les marqueurs d'opposition(mais, malgré, en dépit de, au contraire...),les marqueurs de cause et de conséquence(en effet, étant donné que...). Cette activité d'écoute active aidera les apprenants à élucider le sens de la situation.(p :53-54)

2.3. Après l'écoute

C'est l'étape au cours de laquelle les apprenants partagent autant ce qu'ils ont compris que les stratégies qu'ils ont utilisées. Elle leur permettra de confirmer ou d'infirmer les hypothèses

qu'ils ont formulées ensemble dans la première et la deuxième écoute. Ils doivent savoir ce que l'on attend d'eux après l'écoute, quelles tâches ils seront amenés à accomplir, les activités qui doivent leur permettre d'intégrer de nouvelles connaissances, une objectivation des stratégies utilisées, et aussi une application de ces connaissances dans des activités. (p : 57)

3. Les types d'écoute

En classe, il y a diverses manières d'écouter. On citera ici quatre types d'écoute :

3.1. L'écoute globale

Qui permet de comprendre le thème général du texte à travers des questions simples que l'enseignant pose aux apprenants afin de leur permettre d'en saisir le sens général.

3.2. L'écoute de veille

Qui se déroule de manière inconsciente en repérant des indices entendus qui peuvent attirer l'attention des apprenants.

3.3. L'écoute sélective

Plus ou moins détaillée. L'auditeur procède à une sélection des passages qu'il va écouter et où se trouve l'information particulière qu'il cherchait.

3.4. L'écoute détaillée (intensive)

Elle consiste à rétablir le document mot à mot après l'écoute, l'apprenant est appelé à répondre à des questions très détaillées qui confirment (ou non) sa bonne compréhension du texte.

4. Choix et Exploitation des Documents Sonores Authentiques

Le document authentique est un document (écrit, audio ou vidéo) qui n'a pas été conçu à des fins pédagogiques mais à des fins communicatives. Il est dit authentique, parce qu'il est présenté aux élèves tel qu'il est, dans son état originel : aucun paragraphe n'a été supprimé s'il s'agit d'un texte, aucune séquence n'a été coupée s'il s'agit d'un document audio ou vidéo, etc. Dans le contexte d'une activité de communication orale en classe de français, le document authentique est un support qui a été conçu dans un objectif communicatif et non seulement pour illustrer l'usage d'un aspect particulier de la langue. Dans une approche communicative, c'est donc cette nature du document qui lui donne toute son importance puisqu'elle permet de mettre directement en contact les élèves avec la réalité de la langue qu'ils retrouveront en société. Un article de presse, un extrait d'émission de radio ou de film, une photo, brochure ou un souvenir de vacances, etc. • Le document authentique se différencie du document fabriqué, ou document pédagogique, qui est un document confectionné intégralement pour la classe par un enseignant (un formateur, un concepteur...).

selon des critères linguistiques et pédagogiques. Dans le contexte d'une activité de communication orale en classe de français, le document pédagogique, créé pour les besoins de la classe, est conçu de façon à intégrer les points qui seront étudiés dans le cours. La langue utilisée dans un tel document n'est pas forcément celle que les élèves retrouvent en société. C'est cela qui constitue son caractère artificiel ; Le texte oralisé, qui est réalisé à partir d'une lecture de l'enseignant, d'un élève ou d'un bon lecteur (une bonne voix, une bonne diction). Entre l'un et l'autre type de support, on parle parfois de document didactisé à propos d'un document authentique qui a été manipulé par l'enseignant pour le mettre en adéquation avec ses objectifs. Un texte dans lequel on a ajouté des connecteurs pour mieux faire ressortir l'enchaînement des idées, une vidéo dans laquelle on a intégré un sous titrage... sont des documents didactisés. En communication orale, tu auras à utiliser divers supports authentiques ou fabriqués qui se différencient en fonction des éléments qui les constituent. En effet, si le document audio est composé d'éléments sonores (voix, musiques, bruits, etc.), la vidéo offre l'avantage d'intégrer, en plus du son, l'image ainsi qu'une animation. La vidéo te permettra de travailler les éléments non linguistiques (le non-verbal) tels que les gestes et les attitudes, qui contribuent grandement à donner du sens à la communication.

4.1. Les qualités techniques d'un bon support

Le document que tu proposeras à ta classe devra être intéressant pour tes élèves. Les difficultés des supports doivent pouvoir être élucidées en partie par une situation contextuelle à la portée de celle-ci. S'il est très difficile, il rebute les élèves ; s'il est trop facile, il n'est pas source de progrès. La durée du document ne doit pas être trop longue, car elle pourrait constituer un facteur d'ennui et donc de démotivation. Il en va de même pour la netteté des sons et des images qui garantissent à tes élèves le confort nécessaire pour une bonne séance de communication orale. Le document doit contenir aussi bien des éléments connus des élèves, pour les aider à comprendre la situation, que des éléments qui leur sont inconnus pour stimuler leur curiosité. Il doit être adapté au niveau de français : ni trop difficile, ni trop facile, pour qu'ils puissent progresser.

4.2. Comment fabriquer un support audio de bonne qualité

Tu peux te retrouver dans une situation où tu es obligé de fabriquer toi-même ton support audio. L'enregistrement peut se faire à l'aide d'un dictaphone numérique, ce qui présente l'avantage de te garantir une bonne qualité de son. Par ailleurs, les fichiers audio obtenus sont facilement transférables vers un ordinateur en vue d'un montage ou d'une intégration dans un document multimédia. Certains sites Internet t'offrent la possibilité de télécharger directement des fichiers audio.

Pour trouver un document audio, il suffit d'écouter la radio et enregistrer les programmes souhaités en recourant à des cassettes ou des cédéroms. Il s'agit à titre d'exemple de bulletins d'informations ou de météo, une publicité, une chanson, etc. Trouver un document audiovisuel consiste à regarder la télévision qui témoigne directement de la réalité sociale et culturelle et enregistrer ces émissions en utilisant des cédéroms ou des dévédéroms. Les documents à exploiter sont par exemple : un film, une publicité, un documentaire, un clip vidéo, etc. Avec l'avènement de l'Internet, décrit par Cord (2000 : 240) comme « une source intarissable de documents authentiques variés, accessibles dans le monde entier... » Cet outil offre aussi bien des documents sonores qu'écrits.

4.3 Comment découper et décrire un document support

Avant toute utilisation d'un support, que ce soit un document audio, vidéo ou un texte oralisé, tu devras le maîtriser sur le plan de sa composition et de son contenu. Son analyse se fera à travers un script, document technique qui indique comment il est constitué en segments d'écoute ou de visualisation. Le script (canevas) peut se présenter sous la forme d'un tableau à cinq colonnes avec autant de lignes que de segments d'écoute ou de visualisation identifiés sans le support pour t'aider à le remplir, voici les contenus des colonnes :

1. la succession des segments
2. Le titre le plus significatif du thème
3. La localisation dans le document
4. La durée du segment d'écoute
5. Une description synthétique du contenu du segment

5. Différenciation pédagogique et remédiation

La différenciation pédagogique constitue aujourd'hui un principe essentiel dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, notamment en FLE, dans la mesure où elle permet de prendre en compte la diversité des profils d'apprenants. En effet, dans une même classe, les étudiants ne présentent pas les mêmes niveaux de maîtrise de la langue orale, ni les mêmes rythmes d'apprentissage, ni les mêmes difficultés. Certains apprenants sont à l'aise dans la prise de parole, tandis que d'autres manifestent une forte inhibition ou des lacunes linguistiques importantes.

Dans ce contexte, la différenciation pédagogique vise à adapter les dispositifs d'enseignement afin de répondre aux besoins spécifiques de chaque apprenant. Elle ne consiste pas à proposer des contenus différents pour chaque individu, mais plutôt à varier les activités, les supports et

les modalités de travail afin de favoriser la participation de tous. Ainsi, l'enseignant peut proposer des tâches graduées, des aides linguistiques ciblées, ou encore des activités en binômes et en groupes hétérogènes pour favoriser l'entraide.

En ce qui concerne l'oral, la différenciation est particulièrement importante, car cette compétence mobilise à la fois des ressources linguistiques, cognitives et affectives. Certains apprenants peuvent rencontrer des difficultés au niveau de la prononciation, d'autres au niveau de la construction des phrases ou encore de la gestion du stress lors de la prise de parole. Par conséquent, il devient nécessaire d'adapter les situations de communication proposées en classe afin de permettre à chacun de progresser à son rythme.

Par ailleurs, la remédiation occupe une place complémentaire dans ce dispositif. Elle intervient généralement après une évaluation ou une activité orale, dans le but d'aider les apprenants à surmonter leurs difficultés. Elle ne doit pas être perçue comme une simple correction des erreurs, mais plutôt comme un accompagnement pédagogique visant à renforcer les acquis et à consolider les compétences.

La remédiation peut prendre plusieurs formes : activités de réécoute, reformulation guidée, répétition ciblée de structures problématiques, ou encore travail sur la prononciation et l'intonation. Elle peut également s'appuyer sur des supports variés (audio, vidéo, jeux de rôle) afin de renforcer la compréhension et la production orale dans des contextes différents.

Ainsi, la différenciation pédagogique et la remédiation apparaissent comme deux dispositifs complémentaires indispensables à l'enseignement de l'oral. Ils permettent non seulement de réduire les écarts entre les apprenants, mais aussi de favoriser une progression plus harmonieuse et plus inclusive. En intégrant ces pratiques, l'enseignant contribue à développer la confiance des apprenants, à améliorer leur autonomie et à renforcer leur compétence de communication orale dans une perspective évolutive et constructive.

6. conclusion

Ce troisième chapitre a permis d'explorer la compréhension orale en tant que compétence fondamentale dans l'enseignement/apprentissage du FLE. L'analyse des différents éléments abordés met en évidence la complexité de ce processus, qui ne se limite pas à une simple

réception passive des messages, mais implique un ensemble d'opérations cognitives, linguistiques et contextuelles permettant l'interprétation et la construction du sens.

Dans un premier temps, l'étude des principes et des processus de la compréhension orale a montré que celle-ci repose sur une interaction entre la perception auditive, l'identification des éléments linguistiques et la mobilisation des connaissances antérieures de l'apprenant. Comprendre un message oral suppose donc une activité dynamique de traitement de l'information, où l'apprenant construit progressivement le sens à partir d'indices multiples.

Dans un second temps, l'accent a été mis sur le choix et l'exploitation des documents sonores authentiques. Ces supports jouent un rôle essentiel dans le développement de la compétence de compréhension orale, dans la mesure où ils exposent les apprenants à des situations de communication réelles et variées. Toutefois, leur exploitation pédagogique nécessite une adaptation des activités afin de tenir compte du niveau des apprenants et de favoriser une progression graduée.

Enfin, la question de la différenciation pédagogique et de la remédiation a permis de souligner l'importance de la prise en compte de l'hétérogénéité des apprenants. En effet, face aux difficultés rencontrées dans la compréhension orale, il est indispensable de mettre en place des dispositifs d'accompagnement adaptés, permettant de soutenir les apprenants en difficulté tout en consolidant les acquis des plus avancés.

Ainsi, ce chapitre montre que l'enseignement de la compréhension orale ne peut être efficace que s'il repose sur une approche progressive, contextualisée et différenciée, centrée à la fois sur les besoins des apprenants et sur la richesse des supports utilisés.

7. Activités

7.1. Activité 1 (compréhension générale)

Objectif : entraîner les apprenants à comprendre le sens global d'un document oral.

Support : extrait audio authentique (dialogue, reportage, podcast simple)

Consigne :

- Écoutez le document une première fois sans prise de notes.
- Répondez aux questions globales :
 - Quel est le thème principal ?
 - Qui parle ?
 - Où se déroule la situation ?

Compétence travaillée :

compréhension globale / écoute sélective

7.2. Activité 2

Objectif : développer la compréhension fine des informations.

Déroulement :

- Deuxième écoute du document sonore.
- Questions précises :
 - Quelles informations sont données ?
 - Quels mots clés entendez-vous ?
 - Quels sont les détails importants ?

Variante :

QCM ou vrai/faux pour guider la compréhension.

7.3. Activité 3 (Remise en ordre d'un dialogue)

Objectif : travailler la cohérence logique et la compréhension du discours oral.

Consigne :

- L'enseignant propose des répliques mélangées d'un dialogue.
- Les étudiants doivent :
 - écouter le document
 - remettre les phrases dans l'ordre correct

Compétences mobilisées :

compréhension + organisation du discours

7.4. Activité 4 (prise de notes guidée)

Objectif : apprendre à sélectionner les informations essentielles.

Consigne :

- Écouter un court exposé ou une vidéo.
- Compléter une fiche :
 - thème
 - idées principales
 - exemples

Variante :

prise de notes libre puis restitution orale.

7.5 Activité 5 (Résumé oral d'un document sonore)

Objectif : passer de la compréhension à la production orale.

Consigne :

- Après écoute d'un document :
 - résumer oralement les idées principales
 - reformuler avec ses propres mots

Compétences travaillées :

compréhension + expression orale

7. 6. Activité 6 (documents authentiques différenciés)

Objectif : adapter la compréhension aux niveaux des apprenants.

Déroulement :

- Trois documents de difficulté progressive :
 - niveau facile
 - niveau intermédiaire
 - niveau avancé
-

Consigne :

- Chaque groupe travaille sur un niveau adapté.
- Mise en commun des réponses.

IV. Enseigner la Production Orale et l'Interaction

L'enseignement de la production orale et de l'interaction constitue une dimension essentielle de la didactique du FLE, dans la mesure où il s'agit de permettre aux apprenants de mobiliser leurs connaissances linguistiques afin de s'exprimer de manière cohérente, fluide et adaptée à différentes situations de communication. Cette compétence ne se limite pas à la simple répétition de structures ou à la production de phrases isolées, mais engage l'apprenant dans un processus dynamique de construction du sens en interaction avec autrui.

Dans une perspective communicative, la production orale est étroitement liée à l'interaction, car parler implique toujours, d'une manière ou d'une autre, la prise en compte d'un interlocuteur. L'apprenant doit ainsi apprendre à gérer les tours de parole, à adapter son discours à la situation, à reformuler si nécessaire et à réagir de manière appropriée aux interventions de ses pairs. L'oral devient alors un espace de co-construction du sens, où la langue est utilisée comme un outil social et fonctionnel.

Par ailleurs, l'enseignement de la production orale nécessite la mise en place de situations d'apprentissage variées et authentiques. Il ne s'agit plus seulement de faire répéter des modèles linguistiques, mais de placer les apprenants dans des contextes où ils sont amenés à s'exprimer spontanément et à interagir. Les activités de simulation, les jeux de rôle, les débats ou encore les exposés permettent de développer progressivement cette compétence en favorisant l'engagement actif des apprenants.

Cependant, la production orale reste une activité complexe pour les apprenants, car elle mobilise simultanément plusieurs ressources : linguistiques, cognitives, discursives et affectives. La gestion du stress, la peur de l'erreur ou encore le manque de confiance en soi peuvent constituer des obstacles importants à la prise de parole. C'est pourquoi l'enseignant joue un rôle central dans la création d'un climat de classe favorable, où l'erreur est considérée comme une étape normale de l'apprentissage.

Dans ce cadre, l'interaction occupe une place centrale, car elle permet aux apprenants de développer des compétences communicatives essentielles telles que l'écoute active, la reformulation, la négociation du sens et l'adaptation au discours de l'autre. L'interaction ne se réduit pas à un simple échange de messages, mais constitue un processus complexe de co-construction du sens, où chaque participant contribue à la progression de la communication.

Ainsi, enseigner la production orale et l'interaction implique de dépasser une vision mécaniste de la langue pour adopter une approche centrée sur l'usage réel de la communication. Il s'agit de former des apprenants capables de s'exprimer de manière autonome, de réagir dans des situations variées et de participer activement à des échanges oraux authentiques.

1. Définition de la production orale

L'expression orale, plus couramment appelée production orale, est une compétence qui consiste pour les apprenants à s'exprimer oralement dans les situations les plus diverses en langue française ;

L'expression orale, rebaptisée production orale(...), est une compétence que les apprenants doivent progressivement acquérir, qui consiste à s'exprimer dans les situations les plus diverses, en français. Il s'agit d'un rapport interactif entre un destinataire, qui fait appel également à la capacité de comprendre l'autre. L'objectif se résume en la production d'énoncés à l'oral dans toute situation communicative. (CUQ. J. P et GRUCA I., 2005, p.160)

La production orale en classe de FLE se présente comme la capacité d'une personne à produire et à communiquer en langue étrangère. Parler c'est communiquer, communiquer c'est interagir. Dans une situation d'orale, les apprenants et les enseignants sont impliqués. Debanc affirme que : « *l'oral est partout, dans l'école et hors de l'école, dans la classe et dans la cour de récréation. La communication orale apparaît comme spontanée* ». (CLAUDINE G-D., 2001, p.21)

La production ou l'expression orale est l'activité qui pose le plus de problèmes à certains apprenants, mal à l'aise en prenant la parole en classe. Or, la tâche principale de l'enseignant consiste à faire parler les apprenants. C'est-à-dire à favoriser cette prise de parole. Les didacticiens insistent sur le fait que l'étudiant est au centre d'apprentissage. L'apprenant doit posséder un vocabulaire suffisant afin de pouvoir s'exprimer oralement, il doit être capable de formuler des phrases grammaticalement correctes et les prononcer en adaptant le bon rythme et la bonne intonation etc. Une telle compétence ne peut s'acquérir qu'en ayant recours à un

entraînement régulier. Pendanx estime en effet que la « *maîtrise de la production orale est avant tout le résultat d'une pratique* » (PENDANX M., 1998, p. 108). Par ailleurs, l'enseignant est amené à encourager les apprenants à prendre la parole en classe et à valoriser leurs productions. En effet, l'expression orale permet aussi de mettre les étudiants en situations d'échange et d'interaction.

1.1. Contexte de la production orale

La communication orale s'inscrit dans un contexte où, selon la situation, les élèves seront amenés à s'exprimer individuellement ou en interaction. Le rôle des enseignants est de multiplier les occasions d'écoute et de prise de parole lors des trois situations de communication orale suivantes : l'interaction verbale, l'expression et la présentation orale.

Chacune de ces situations doit être exploitée judicieusement pour développer la compréhension et la production orales au service de tous les apprentissages, car en exploitant ces trois situations, les enseignants amènent les élèves, grâce à une meilleure maîtrise linguistique, à élargir leurs connaissances dans toutes les matières et à acquérir des habiletés sociales. Ils incitent continuellement les élèves à interagir avec eux et entre pairs pour apprendre à écouter et à parler dans diverses situations.

2. Les activités interactives

L'interaction verbale est une situation de communication orale souvent informelle et spontanée qui amène les élèves à échanger pour donner de l'information, exprimer leurs émotions ou leurs sentiments, formuler des questions ou des consignes, coopérer à un projet, résoudre des problèmes... tout en fournissant des efforts d'attention. Cette situation de communication orale s'impose dans l'enseignement et l'apprentissage de toutes les matières du curriculum.

2.1. Les activités courantes

2.1.1. Le débat

Il s'agit de prendre la parole au sein d'un groupe, discussion entre plusieurs apprenants en classe, l'apprenant doit écouter et donner son opinion tout en respectant le point de vue des autres. Le sujet doit être divergent pour avoir un véritable débat. Cette activité sert à développer des arguments pour et contre.

On peut alors organiser le débat différemment : un débat sur des sujets d'actualité ou de la vie quotidienne que l'enseignant propose ou les apprenants choisissent.

2.1.2. Les jeux de rôle

Le jeu de rôle est une activité pertinente pour le développement de l'expression orale. En groupe, les apprenants vont reproduire une scène fictive ou proche de la vie quotidienne en jouant des personnages qu'ils leur seront attribués. Jean-Pierre Robert, donne ses propos concernant les jeux de rôles : *« permettent à l'apprenant de s'approprier, dans des conditions qui approchent celles de la réalité »* (ROBERT, J-P., 2008, p.121). Cette pratique de l'oral a pour objectif d'apprendre aux apprenants à s'exprimer de manière spontanée, et donc d'user de leur imagination, tout en étant attentif à ce que les autres disent (apprendre à écouter) ; *« Cette activité permet d'éviter la production de répliques mécaniques, aussi elle permet à l'enseignant de mettre ses apprenants en situation d'écoute, l'un écoute l'autre pour qu'ils puissent s'exprimer avec l'utilisation d'un discours habituel, comme les concepts suivants : désolé, Pourquoi ? Qu'est-ce que tu dis ? »* (ROBERT R., 2011). Le jeu de rôle a pour avantages de vaincre la passivité des apprenants, de réemployer les structures grammaticales et le lexique en contexte, et d'encourager les apprenants à s'exprimer dans des situations tirées de la vie réelle en L2. (MANOLESCU, C., 2013, p. 109)

2.1.3. L'exposé

En séance d'orale, l'exposé se présente comme une courte présentation d'un sujet qui a un lien avec le sujet étudié en séance de compréhension orale. L'objectif est d'amener l'apprenant à prendre la parole devant les autres, en gérant son stress. En plus à exposer aux autres un sujet sur lequel ils n'ont peut être pas de connaissances. Cela permet aussi d'instruire le groupe classe. Pour permettre aux autres apprenants de s'exprimer, à la fin de chaque exposé, ils réagissent et commentent ce qu'ils ont vu et entendu. De son côté, le professeur pose aussi quelques questions et clarifie des points que l'apprenant n'a pas pu développer.

2.1.4. Le dialogue

Le dialogue est une communication entre deux ou plusieurs personnes ou groupes de personnes. En classe, les apprenants peuvent choisir de différents thèmes à débattre. L'objectif est de créer un échange entre deux ou plusieurs apprenants dans lequel, il vise à

simuler une communication réelle. Cette activité interactive, permettent aux apprenants d'écouter et comprendre, puis s'exprimer et répondre. Il existe un dialogue entre apprenant/apprenant, et un dialogue entre apprenant et enseignant.

2.2. Les activités basées sur la pratique artistique

Dans cette partie, nous allons aborder la perspective d'un enseignement du FLE par le théâtre et la poésie, que Dubois et Tremblay (2015) définissent comme le « *recours à des activités d'ordre artistique en classe afin de faire progresser les connaissances et les compétences des [...] [apprenants] en lien avec la matière, ici le français* »». (DUBOIS, J., & TREMBLAY, O., 2015, p. 52)

2.2.1 La poésie

La poésie peut aussi être conçue comme un support d'enseignement de FLE. En effet, le texte poétique est un excellent modèle littéraire qui peut mettre l'aspect esthétique en valeur. La poésie est un espace de liberté et de rêve, « *L'utilisation de la langue pour le rêve ou pour le plaisir est importante au plan éducatif* ». (CONSEIL DE L'EUROPE. 2006)

On peut donc profiter de ce genre littéraire pour atteindre plusieurs objectifs ; linguistique, culturel, etc. La richesse linguistique du poème, notamment sur le plan lexical. Des formes verbales rares et soutenues. Tous ces atouts contribuent au développement des compétences communicatives des apprenants.

Au niveau culturel, l'apprenant découvrira de nouvelles images poétiques, des figures de style de la littérature étrangère et des nouveaux rythmes. Il peut aussi découvrir versification des poèmes écrits en langue française. Sans oublier de tenir compte du message inclus dans le poème, d'après Marie Claude Albert et marc Souchon, « *dans la plupart des discours circulant dans la société, la fonction dominante est informative, référentielle, en littérature, et singulièrement dans la poésie, l'accent est mise sur le «message»* ». (ALBERT, M-C. SOUCHON, M., 2000, p. 98)

Il faut donc profiter du texte poétique sur le plan de la forme et du contenu.

2.2.2. Le théâtre

Le théâtre se considère comme un outil d'enseignement –apprentissage d'une langue étrangère. Il est un moyen formidable pour mieux s'exprimer. Les activités faisant appel au théâtre sont susceptibles de contribuer au développement des compétences de communication.

Car, le jeu théâtral permet de travailler sur divers aspects de la communication orale dans la mesure où il mobilise toutes les compétences nécessaires à l'apprentissage de la langue, « *Le théâtre est art de communication, et pour cette raison déjà, intéresse les apprenants en langue étrangère* ». (NATUREL M., 1995, p. 49)

La pratique d'une telle activité, permet aux apprenants de communiquer efficacement. Le théâtre est basé sur la parole, c'est l'échange langagier qui pousse les apprenants à produire et à communiquer. Cependant, il ne faut pas oublier la différence entre la communication théâtrale et l'interaction réelle, « *En didactique de la littérature toute démarche pédagogique implique une prise en compte du fait que la communication littéraire est fondamentalement différente des échanges langagier tels qu'ils s'effectuent dans le monde réel* ». (Ibid, p. 111). En d'autres termes, l'apprenant doit construire des énoncés en fonction du contexte, et non pas du contexte artistique.

L'exploitation du texte théâtral dans la classe, permet de faire des ateliers de productions, s'entraîner à la prosodie et à la phonétique de la langue. Les apprenants doivent s'exprimer à tour de rôle, ils doivent intervenir et prendre la parole.

2.3. L'activité de lecture

Inciter un l'apprenant à lire, c'est lui donner la chance de développer ses différentes compétences langagières, surtout celle de l'orale. Dans ce cadre, la lecture devient un moyen très intéressant de travailler sur les différents aspects de la langue, à savoir la prononciation, l'élocution, le vocabulaire, l'analyse, la compréhension, la discussion, etc. Dans le chapitre précédent, nous avons montré le rôle de l'enseignant dans la réussite de la lecture de ses apprenants. L'enseignant doit pousser ses apprenants à discuter et à partager leurs avis. En les amenant à réutiliser les structures et le lexique acquis lors d'étude de texte en classe. La lecture à haute voix doit apprendre aux apprenants les règles phonétiques qui corrigeront leurs prononciations.

En ce qui concerne la phonétique, elle constitue une base dans l'acquisition d'une compétence de communication, un apprentissage systématique de la prononciation semble en effet indispensable du fait des différences existantes entre le système phonétique du français et celui de l'arabe, « *Dans ce sens, le travail de compréhension lié à la lecture s'associe à celui de la prononciation et de la mémorisation propre à l'interprétation, dans les actions et les situations inspirées par l'œuvre* ». (PIERRA, G. 2008, p. 37). Grâce à l'écoute, l'apprenant

sera en mesure d'enrichir son répertoire lexical, mémoriser des sons et des expressions, pour qu'il puisse à la fin produire dans les différentes situations de communication.

3. Formes et caractéristiques de l'expression orale

3.1. Caractéristiques de l'oral

Pour produire oralement, il faut passer par le processus suivant ; d'abord nous devons réfléchir sur ce que nous voudrions dire, c'est-à-dire la conception des idées. C'est l'intention de communication qui détermine l'ensemble d'information dans notre cerveau. Il faut avoir un objectif clair de ce que l'on veut exprimer. Il est important d'adapter le contenu aux destinataires du message selon l'âge, le rôle, le statut social. Pour que nos idées, soient pertinentes et claires, nous devons les structurer d'une manière logique. Toute fois, on peut ajouter des illustrations et des exemples concrets. Avant de parler, il faut être sûr de la qualité du langage utilisé. Le plus important dans une communication orale est de se faire comprendre et de réussir à transmettre le message convenablement. La correction linguistique et l'adéquation socioculturelle sont deux facteurs importants dans une communication courante.

3.2. Formes de l'oral

« Le message oral, qui est immédiat, produit des effets sur son auditeur, agit de son droit de reprendre les idées ; tout est accompagné de la gestuelle, du regard, de la mimique, de la voix du locuteur » (BARIL D. 2002, p. 339). L'expression orale se compose donc du *non-verbal* (sous forme de gestes, de signes, de sourires, etc.). Et du *verbal* c'est-à-dire la voix (volume, articulation des sons, débit de la voix ou de l'intonation).

3.2.1. L'expression verbale (la voix)

La voix a un grand impact sur l'auditoire. Pour maîtriser les effets de la voix, les apprenants devront soigner :

3.2.1.1. Le volume

C'est le niveau sonore de la voix. Il faut adapter ce niveau à la taille de l'espace, à la disposition du public, et au nombre de personnes présentes.

3.2.1.2. L'articulation

Bien articuler consiste à détacher et enchaîner correctement les syllabes. C'est le contraire de bredouiller ou d'avaler les mots. Une bonne articulation donne de la netteté et de la clarté à la parole.

3.2.1.3. Le débit

C'est la vitesse avec laquelle l'orateur parle. La plupart des orateurs parlent trop vite. Il faut donc respirer entre les phrases, faire des pauses pour reprendre le souffle et laisser le public respirer lui aussi. Attention, le trac provoque souvent une accélération du débit, il faut être vigilant sur ce point.

3.2.1.4. Les pauses

Les pauses constituent une sorte de ponctuation orale. Ce sont des moyens efficaces, quand ils sont bien maîtrisés pour retenir ou attirer l'attention du public.

3.2.1.5. L'intonation, l'accentuation

L'intonation, c'est le mouvement mélodique de la voix, caractérisé par des variations de hauteur. Il est nécessaire de varier ses intonations afin de capter l'attention de l'auditoire. Accentuer, c'est insister sur une syllabe, sur un mot. Ces deux éléments permettent à la personne de traduire différents sentiments.

3.2.2. L'expression non-verbale

La communication non verbale englobe ainsi tout ce qui a trait au langage corporel agissant comme vecteur inconscient de nos émotions : postures, style, gestuelle, mimiques, micro expressions faciales, contacts physiques, mouvements, etc. Ces éléments traduisent nos profonds ressentis face à une situation, notamment lorsque l'on interagit avec autrui. « *Chez un orateur, le geste rivalise avec la parole : jaloux de la parole, le geste court derrière la pensée et demande, lui aussi, à savoir d'interprète* » (EL KORSSO K., 2005, p. 262.)

3.2.2.1. Posture

La posture, en d'autres termes la position générale du corps, la façon dont nous nous positionnons face à un interlocuteur envoient des messages inconscients à ce dernier. En

donnant une impression de force, d'assurance et d'ouverture ou, au contraire, en leur donnant une image de timidité et de trac.

3.2.2.2. Gestuelle

Le geste fait partie de l'expression orale, il accompagne la parole afin de renforcer cette dernière. Selon RAYMOND Renard : « *la production (orale) nécessite l'engagement du corps de son ensemble, toute prise de parole s'accompagne de la production par des battement de la tête et des mains* » (RAYMOND, R., 2002, p. 43). . L'ampleur et la réalisation des mouvements marquent l'état de la personne : détendu, anxieux, menaçant, ouvert, fermé, etc.

3.2.2.3. Le regard

Le regard possède plusieurs interprétations. Un contact visuel suffit parfois à donner la réponse à une question. L'intensité de ce dernier peut mettre à l'aise la personne vers qui il est tourné ou bien, au contraire, la mettre mal à l'aise, voire la déstabiliser ou l'effrayer.

4. De la Production Monologuée à la Prise de Parole en Public

La production orale en langue étrangère ne se limite pas à des échanges interactifs entre apprenants. Elle comprend également des formes plus structurées et préparées, notamment la production monologuée et la prise de parole en public. Cette évolution progressive constitue une étape importante dans le développement de la compétence orale, dans la mesure où elle permet à l'apprenant de passer d'une expression guidée et souvent brève à une communication plus autonome, organisée et adressée à un auditoire.

La production monologuée correspond à une forme d'expression orale dans laquelle l'apprenant parle seul, sans interaction directe avec un interlocuteur. Elle peut prendre la forme d'un exposé, d'un récit, d'une description ou encore d'une explication. Ce type de production permet de travailler la structuration du discours, la cohérence des idées et l'enchaînement logique des informations. L'apprenant est ainsi amené à organiser sa pensée et à mobiliser ses ressources linguistiques de manière plus consciente et réfléchie.

Cependant, cette forme de production constitue déjà une transition vers une exigence plus complexe : celle de la prise de parole en public. En effet, parler devant un groupe implique non seulement la maîtrise du contenu linguistique, mais aussi la gestion de la dimension interactionnelle et situationnelle de la communication. L'apprenant doit apprendre à

s'adresser à un auditoire, à maintenir son attention, à adapter son discours en fonction des réactions des auditeurs et à gérer le stress lié à la situation d'exposition.

Dans cette perspective, la prise de parole en public représente un véritable défi pour les apprenants, car elle mobilise à la fois des compétences linguistiques, discursives et psychosociales. Elle exige une préparation rigoureuse, une structuration claire du discours ainsi qu'une certaine aisance orale. Elle constitue également un espace d'évaluation privilégié pour observer la progression de la compétence communicative dans sa globalité.

Par ailleurs, le passage de la production monologuée à la prise de parole en public s'inscrit dans une logique pédagogique progressive. L'enseignant joue un rôle essentiel dans cet accompagnement en proposant des activités graduées, allant de productions simples et guidées vers des interventions plus libres et plus complexes. Les exposés, les présentations orales, les débats préparés ou encore les conférences simulées constituent des dispositifs efficaces pour préparer les apprenants à ce type d'exercice.

Ainsi, cette progression permet de développer chez l'apprenant non seulement la maîtrise de la langue, mais également la confiance en soi, l'autonomie et la capacité à s'exprimer dans des situations de communication formelles. Elle contribue à faire de l'oral un véritable outil de construction des savoirs et de participation active à la vie académique et sociale.

Acquérir une compétence orale exige à l'apprenant de s'exprimer pour développer sa compétence communicative. Pour ce faire, les enseignants de FLE s'inspirent de plusieurs domaines pour pratiquer des activités enrichissantes et surtout pour atteindre leurs objectifs.

5. Difficultés de la prise de parole en classe

Il est certainement difficile de faire un cours sans interaction à l'oral, et sans que les apprenants parlent et réagissent, tant pour la continuité du cours que pour les progrès attendus dans les compétences communicatives. De plus, l'oral est le domaine où les activités permettent le plus rapidement de travailler la médiation, la production, la compréhension et l'interaction en classe. Cependant, La plupart des apprenants semblent avoir du mal à participer en cours : les moments à l'oral sont parfois compliqués, ils provoquent chez les apprenants beaucoup de problèmes. En effet, il existe des beaucoup d'obstacles qui empêchent l'apprenant à s'exprimer aisément. Ces difficultés se présentent comme suit ;

5.1. Les obstacles psychologiques

L'apprenant peut rencontrer en s'exprimant oralement des difficultés d'ordre psychologique, et qui l'empêchent à agir et réagir en classe de langue. Quand cet apprenant est invité à parler, il se sent mal à l'aise, car il doit parler devant un public. Alors, la question qui se pose: quels sont les causes de ce ressenti ?

5.1.1. Le manque de confiance en soi

Certains apprenants ont peur de commettre des erreurs ou des bêtises. Ils refusent de parler, car ils ont peur d'être jugé. Ce ressenti devient problématique dans la mesure où il entraîne des conséquences sur l'apprentissage de l'apprenant. Si l'étudiant est incapable de s'affirmer, peur des autres. Il est toujours en doute sur soi, sur tout. Le manque de confiance est cause d'un enfermement chez l'apprenant. Il bloque ses capacités productives. En classe, ce comportement se manifeste par de l'inhibition, de l'indécision, et des évitements. Cet état émotionnel produit chez l'apprenant un isolement social. Le manque d'assurance se traduit par une tristesse, de l'anxiété, de l'angoisse et enfin de la honte. Ce trouble se manifeste donc autant par des peurs que par des blocages qui nous empêchent d'agir et nous distillent des pensées dévalorisantes et négatives.

5.1.2. La timidité

La timidité est un phénomène qui se manifeste lorsque l'apprenant devrait prendre la parole devant autrui. D'après la psychologue Caroline Sahuc, la timidité est : « *Le malaise éprouvé par le sujet et par l'inconfort qui en est reçu. La timidité peut être ponctuelle ou quotidienne, et s'observe à travers un ou plusieurs comportements* ». Ainsi, un apprenant timide même s'il a un bon niveau en expression, cet obstacle va bloquer ses performances et lui attribuer par la suite une image négative. Dans cette situation l'apprenant préfère rester silencieux, pour ne pas affronter les autres. L'audace de parler avec l'interlocuteur exige de dépasser la timidité.

5.1.3. La phobie

« *La personne qui souffre de phobie éprouve quant à elle une peur persistante et irrationnelle à l'égard d'un objet, d'une activité ou d'une situation spécifique, qui s'avère excessive comparé à la réalité de la menace* » (GERRIG R., ZIMBARDO, 2008, p.405). L'apprenant peut ressentir un sentiment anxieux dans diverses situations. La phobie est bien plus qu'une peur, un véritable trouble anxieux. Elle apparaît suite à un événement vécu par

l'apprenant comme désagréable et stressant.

Les phobies sociales correspondent aux situations sociales et les rapports aux autres. A ce sujet, Richard Gerrig et Philip Zimbardo déclarent que: «*[une] phobie sociale est une peur persistante et irrationnelle qui anticipe une situation publique dans laquelle un individu pourrait être observé par autrui*» (Ibid, p. 406). Donc, la phobie devient un véritable handicap, cet obstacle peut provoquer des répercussions sur la vie sociale et professionnelle des personnes phobiques.

5.1.4. Le trac

Selon Gérard Emilien (2003 :39) le terme trac se définit comme étant un : « *phénomène relativement connu dans le milieu artistique. C'est une manifestation proche de l'anxiété de performance. Ainsi, le sujet qui doit intervenir devant un public craint de ne pas être à la hauteur et d'oublier ce qu'il doit dire ou faire*» (GERARD E., 2003, p.39).

De ce fait, le trac empêche l'apprenant à affronter une situation. En provoquant chez lui une sensation de peur et de malaise, Ainsi, parfois un apprenant évite la prise de parole à cause de ce problème, il a peur de commettre des fautes au niveau linguistique devant un public, les camarades ou les enseignants. Cet obstacle menace la progression des activités de l'apprenant, car il peut mettre les apprenants en situation difficile et menacée.

5.2. Les obstacles socioculturels

Tous les êtres humains sont fortement influencés par leurs entourages familiaux et sociaux. Ces deux milieux s jouent un rôle important dans la formation de l'apprenant. Beaucoup de recherches scientifiques prouvent aujourd'hui, que la meilleure période d'apprentissage des langues étrangères est l'enfance. De ce fait, si l'apprenant arrive à l'école avec un niveau faible en langue étrangère, cela veut dire que l'entourage familial ne communique jamais en cette langue. Le niveau culturel des parents se reflète chez les enfants, si les parents sont cultivés, ils aident leurs enfants à bien perfectionner leurs compétences langagières. Par contre, si les parents sont analphabètes ou ne parlent pas la langue française, ils vont rencontrer des difficultés pour s'exprimer en classe. Un apprenant démotivé qui ne peut pas prendre la parole en langue française, peut parfois se traduire par le manque des relations et d'échanges avec le monde extérieur, car les échanges verbaux développent l'expression personnelle. L'aspect culturel est l'un des principes qui participent au

développement de la compétence communicative chez les apprenants. Un manque de pratique égale une faiblesse, il faut pratiquer la langue pour réaliser une réussite au niveau de langue.

5.3. Les obstacles psychopédagogiques

L'enseignant est le premier responsable dans l'acquisition de l'expression verbale chez l'apprenant. En classe de langue où la communication verbale est un facteur fondamental, il doit créer un climat favorable d'où les échanges, l'entente et l'interaction. Dans plusieurs cas, les raisons qui pourraient créer la passivité communicationnelle chez l'apprenant sont d'ordre psychopédagogique ; l'enseignant adopte une méthode inadéquate dans son travail. Cependant, les méthodes et les procédures adoptées en classe doivent viser les compétences communicatives.

L'expression orale se base sur l'interaction, il faut inciter l'apprenant à communiquer en langue étrangère c'est pourquoi, il faudrait envisager toutes les méthodes et les techniques les plus appropriées et les plus performantes qui facilitent cet objectif. Nous avons déjà évoqué les différents problèmes psychologiques, qui peuvent empêcher l'apprenant de prendre la parole. Il faut donc que l'enseignant prenne en compte les inquiétudes et les obstacles qui nuisent à l'apprentissage et restaure l'estime de l'apprenant.

En classe, l'enseignant est aussi un psychopédagogue : il vise à réconcilier l'apprenant avec les systèmes d'apprentissage. L'accompagnement psychopédagogique requiert des exercices de créativité. L'objectif étant d'instaurer de nouveau le désir et le plaisir d'apprendre. Le choix de la démarche, des supports et de tous les moyens pédagogiques permettant la maîtrise de la langue est décisif, l'essentiel c'est de réaliser une acquisition des savoirs et de développer l'expression verbale des apprenants.

5.4. Les obstacles linguistiques

Dans la majorité des cas, les étudiants ne souffrent d'aucun problème psychologique. Mais, ils restent incapables de communiquer et de participer à l'apprentissage ; c'est-à-dire, ils trouvent des difficultés dans l'expression orale. Une telle situation génère des difficultés linguistiques, l'apprenant souffre d'un manque de bagage linguistique (manque de vocabulaire, ignorance de règles grammaticales et syntaxique, mauvaise prononciation, etc.). Les étudiants inscrits en première année universitaire arrivent avec un niveau expressif faible, voire insuffisant ce qui constitue un handicap qui fragilise chez eux le pouvoir de

communiquer. Ainsi, ce bagage linguistique insuffisant entrave ces étudiants à acquérir des nouvelles connaissances et à comprendre les cours. Aussi, le manque de la pratique langagière en dehors de la classe, la qualité de l'apprentissage du français pendant les trois cycles précédents (primaire, moyen, et secondaire). Tous ces facteurs influencent le niveau linguistique de l'apprenant.

Un autre facteur important, et qui relève de la sociolinguistique, peut aussi bloquer les étudiants. L'insécurité linguistique ; selon LABOV le fondateur du concept, « *l'insécurité linguistique est l'attitude négative qu'a un locuteur de son « usage personnel » par rapport à l'« usage correct»* (LABOV, W, 1976, p, 200). En d'autres termes, on peut définir l'insécurité linguistique comme étant : le cas où le locuteur déconsidère ses propres pratiques linguistiques, tout en ayant la conscience qu'il y'a un autre modèle plus prestigieux qu'il ne l'utilise pas et qu'il tente toujours de l'acquérir. Les causes de ce problèmes sont variées, des travaux de M. ROUSSEAU a cités les causes suivantes :

- Les représentations : le stéréotype du locuteur natif et de la norme, dont le locuteur les considère comme légitimes et il mesure l'écart entre eux et sa pratique personnelle.
- La formation en langue : il se peut que tout au long de son parcours éducatif, le locuteur n'a pas eu une formation qui répond à ses besoins de communication.
- Des situations où le locuteur se trouve devant d'autres qui le dépassent en niveau intellectuel, la raison qui le pousse à déconsidérer sa pratique linguistique et se sentir en insécurité linguistique.
- L'absence de pratique de la langue produit aussi le sentiment d'insécurité.

6. Différenciation Pédagogique et Remédiation

6.1. Aider les apprenants à s'exprimer oralement

Le processus d'enseignement-apprentissage est une tâche ardue. Afin de surmonter toutes les difficultés, et développer des compétences langagières, l'enseignant et l'apprenant doivent travailler ensemble pour atteindre leurs objectifs. La première chose qui facilite l'apprentissage de FLE est :

6.1. La motivation

Une notion vaste et qui recouvre plusieurs définitions. En effet, toutes les définitions convergent sur la même idée, celle de mouvement. La motivation désigne ce qui nous pousse

à agir, « *quelque chose qui pousse les gens à faire ce qu'ils font* » (BENTHAM, S. 2002, p. 120). La motivation est liée au désir d'apprendre, mais il implique également beaucoup de choses telles que l'énergie, la disposition, l'inspiration, et l'effort qui varie en fonction de chaque individu, elle « *consiste à susciter chez l'apprenant l'envie, le désir d'apprendre, à capter son attention, à l'intéresser* » (Ibid). Nous constatons à travers ces différentes définitions que la motivation est liée au désir de l'apprenant, sans pour autant oublier la part de l'enseignant dans le développement de cette sensation. Comment susciter la motivation des apprenants ?

Selon R. Viau (VIAU R., 1995, p. 154), une activité d'apprentissage motivante respecte les dix conditions suivantes : 1) elle est signifiante aux yeux de l'apprenant, 2) elle est diversifiée et s'intègre aux autres activités, 3) elle représente un défi pour l'élève, 4) elle est authentique, 5) elle exige un engagement cognitif de l'apprenant, 6) elle responsabilise l'apprenant en lui permettant de faire des choix, 7) elle permet à l'étudiant d'interagir et de collaborer avec les autres, 8) elle a un caractère interdisciplinaire, 9) elle comporte des consignes claires et, pour terminer, 10) elle se déroule sur une période de temps suffisante.

L'enseignant doit instaurer un climat de confiance en classe, tout en insistant sur la persévérance et l'engagement nécessaires pour apprendre. Il est également invité à proposer des stratégies d'apprentissage efficaces, qui permettent à répondre sur les objectifs fixés.

6.2. Les stratégies d'enseignement-apprentissage

Dans notre cas, le but crucial est d'encourager les apprenants à s'exprimer oralement. Citons par exemple ; le questionnement, qui est une stratégie de sollicitation. Les questions poussent les apprenants à répondre et donc à prendre la parole. Les enseignants utilisent souvent cette stratégie pour inciter leurs apprenants à parler. En cas d'erreur, Il n'est guère utile de montrer à un apprenant l'erreur qu'il a faite si celui ci n'est pas dans une situation lui permettant d'y remédier. L'humiliation risque au contraire de bloquer tous les processus d'apprentissage empêchant ainsi l'acquisition des connaissances et pouvant entraîner une dévalorisation personnelle de l'apprenant et un sentiment d'infériorité conduisant parfois à un réel échec scolaire.

De même, les apprenants ont recourent à un ensemble de stratégies d'aides pour la réussite d'un acte de communication. Une stratégie de communication Selon le CECR, « *Sont le moyen utilisé par l'usager d'une langue pour mobiliser et équilibrer ses ressources et pour mettre en œuvre des aptitudes et des opérations afin de répondre aux exigences de la*

communication en situation et d'exécuter la tâche avec succès et de la façon la plus complète et la plus économique possible en fonction de son but précis» (Conseil de l'Europe, 2001, p. 48). Nous constatons que, la réussite d'une communication dépend largement de la manière dont l'apprenant fait appel à ses ressources en situation, de savoir comment et quand faut-il utiliser un tel moyen pour répondre à une telle demande ou exprimer un besoin communicatif convenablement. Christoforou et al, présentent les stratégies comme des tactiques employées par les apprenants afin de mener à bien une communication orale: les exemples de tactiques ou de moyens de communication pour surmonter des blocages en expression orale consistent en général à : *« formuler autrement, utiliser des indices physiques, prétendre comprendre et changer le sujet de la conversation»*. (CHRISTOFOROU, N. & KAKOYIANNI-DOA, F., 2014, p. 134)

6.3. L'autonomie de l'apprenant

Un autre objectif important de l'enseignant de FLE, consiste à rendre les apprenants de plus en plus autonomes. Il s'agit d'aider les apprenants à s'exprimer librement, à construire du sens, à utiliser la langue dans ses différentes formes afin d'obtenir une expression langagière bien soignée. L'autonomie chez l'apprenant se réalise au sein et en dehors de la classe. Selon Cuq, l'autonomie est : *« ..., dans les locutions autonomie linguistique, autonomie langagière, autonomie communicative, le terme d'autonomie fait référence à la capacité de faire face, en temps réel et de manière satisfaisante, aux obligations langagières auxquelles on est confronté dans les situations de communications»*. (CUQ, J-P, p, 31)

7. Conclusion

Ce quatrième chapitre a permis de mettre en évidence les enjeux liés à l'enseignement de la production orale et de l'interaction en FLE, en insistant sur la nécessité de développer chez l'apprenant une compétence communicative à la fois structurée, progressive et contextualisée.

Dans un premier temps, l'analyse du passage de la production monologuée à la prise de parole en public a montré l'importance d'une progression pédagogique adaptée. L'apprenant évolue d'une expression individuelle, souvent préparée et encadrée, vers des formes de communication plus complexes, nécessitant une organisation du discours, une gestion du stress et une adaptation à un auditoire. Cette progression contribue à renforcer l'autonomie et la confiance en soi.

Dans un second temps, l'étude de l'interaction orale a mis en lumière le rôle central du dialogue et du débat dans l'apprentissage des langues. L'interaction ne se limite pas à un simple échange verbal, mais constitue un processus dynamique de co-construction du sens, mobilisant des compétences linguistiques, discursives et sociales. Elle permet aux apprenants de développer des stratégies communicatives essentielles telles que l'écoute active, la reformulation et la négociation du sens.

Enfin, la réflexion sur la création d'environnements communicatifs favorables a souligné l'importance du cadre pédagogique dans le développement de l'oral. Un climat de confiance, des activités authentiques et une organisation de la classe centrée sur l'apprenant sont autant de conditions nécessaires pour encourager la prise de parole et favoriser l'engagement des apprenants.

8. Activités

8.1. Activité 1 : (mini-production monologuée guidée)

Objectif : structurer un discours oral simple

Consigne :

Chaque étudiant parle pendant 1 à 2 minutes sur un sujet simple :

- se présenter
- décrire sa journée
- parler de ses études

Aide fournie :

- plan (introduction / développement / conclusion)
- liste de connecteurs (d'abord, ensuite, enfin...)

8.2. Activité 2 : (monologue développé)

Objectif : améliorer la cohérence et la fluidité

Consigne :

- raconter une expérience personnelle (stage, voyage, difficulté)
- structurer le récit (situation / problème / solution)

Compétences : organisation du discours + narration

8.3. Activité 3 : exposé court (prise de parole en public)

Objectif : développer l'oral académique

Consigne :

- préparer un exposé de 3–5 minutes
- sujet lié aux études ou à un thème du cours

Critères :

- clarté
- organisation
- prononciation
- contact avec le public

8.4. Activité : jeu de rôle (interaction orale)

Objectif : simuler des situations réelles

Exemples :

- étudiant / administration
- client / vendeur
- professeur / étudiant

Déroulement :

1. préparation en binômes
2. jeu de rôle
3. feedback collectif

8.5. Activité 5 : débat structuré

Objectif : développer l'argumentation

Thèmes :

- l'usage du téléphone à l'université
- l'apprentissage en ligne
- l'intelligence artificielle

Étapes :

- groupe "pour" / groupe "contre"
- préparation des arguments
- débat
- synthèse

8.6. Activité 6 : interaction libre (discussion en groupe)

Objectif : favoriser la spontanéité

Consigne :

- discussion en petits groupes (3–4 étudiants)
- thème ouvert (loisirs, actualité, études)

Rôle de l'enseignant :

observer et noter les points à améliorer

IV. Chapitre 5 : Intégration de l'Oral dans la Progression Didactique

L'intégration de l'oral dans la progression didactique constitue un enjeu fondamental dans l'enseignement du FLE, dans la mesure où elle permet d'inscrire le développement des compétences orales dans une démarche structurée, cohérente et progressive. Loin d'être une activité ponctuelle ou marginale, l'oral doit être pensé comme un axe central de la planification pédagogique, en articulation avec les autres compétences langagières.

Dans cette perspective, la progression didactique implique une organisation réfléchie des contenus et des activités, allant du simple au complexe. L'enseignement de l'oral doit ainsi suivre une logique graduée, débutant par des activités de compréhension et de reproduction guidée, pour évoluer progressivement vers des productions plus autonomes et des interactions spontanées. Cette progression permet aux apprenants de construire leurs compétences de manière sécurisée et de gagner en confiance.

Par ailleurs, l'intégration de l'oral nécessite une articulation étroite entre compréhension et production. En effet, la compréhension orale constitue une base indispensable à toute production, dans la mesure où elle permet à l'apprenant d'acquérir des modèles linguistiques et discursifs qu'il pourra ensuite réinvestir. Ainsi, une séquence didactique efficace alterne des phases d'écoute, d'analyse et de production, favorisant un apprentissage global et cohérent.

Il convient également de veiller à la diversité des situations de communication proposées. L'oral doit être travaillé à travers une variété d'activités : dialogues, jeux de rôle, débats, exposés, interactions en groupe, etc. Cette diversité permet de mobiliser différentes compétences et d'adapter l'enseignement aux besoins des apprenants.

En outre, l'intégration de l'oral dans la progression didactique suppose une prise en compte des objectifs communicatifs et des besoins des apprenants. Les activités doivent être conçues en fonction de situations réelles ou plausibles, afin de donner du sens à l'apprentissage et de favoriser le transfert des compétences en dehors de la classe.

Enfin, l'évaluation doit être intégrée à cette progression, de manière formative et continue. Elle permet de suivre les progrès des apprenants, d'identifier leurs difficultés et d'ajuster les pratiques pédagogiques en conséquence. L'évaluation de l'oral ne doit pas être envisagée

comme une étape finale, mais comme un outil d'accompagnement tout au long du processus d'apprentissage.

Ainsi, intégrer l'oral dans la progression didactique revient à lui accorder une place structurante dans l'enseignement du FLE, en le considérant comme une compétence évolutive, construite progressivement à travers des pratiques variées, contextualisées et centrées sur l'apprenant.

1. Planification de Séquences Centrées sur l'Oral

1.1 La démarche didactique de la compréhension orale en classe

L'acte d'écouter n'est guère évident pour des apprenants. Si cet acte est banal en langue maternelle, ce n'est plus le cas en langue étrangère. Il est important de leur expliquer que le document sonore n'est pas générateur de stress en soi, qu'il est inutile de l'envisager comme un ennemi.

Après la première écoute du document, vous pouvez leur demander de focaliser leur attention sur les détails de la situation en répondant simplement à des questions du type

- Qui parle à qui ?
- Combien de personnes parlent ?
- Ce sont des hommes, des femmes, des enfants ?
- Quel âge peuvent-ils avoir ?
- Où se passe la situation ? dans la rue, à la terrasse d'un café, en classe, dans une école...
- Est-ce qu'il y a des bruits de fond significatifs (rires, musique, bruits de rue...) qui aident à comprendre où ils sont ?
- De quoi parle-t-on ?
- Quand la situation se déroule-t-elle ? A quel moment de la journée ou de la semaine ?
- Quel registre de langue utilise-t-on ?

Ces questions sont simplement des exemples qui vont aider les apprenants, car lors de la première écoute ils auront une tâche à accomplir. Il est primordial de ne jamais leur faire écouter un document sonore sans leur dire exactement ce qu'ils ont à faire durant cette écoute. Ils doivent être actifs à chaque moment de l'écoute, pour comprendre dans un premier temps la situation, les intentions de communication, les relations des personnes entre elles.

Lors de la deuxième écoute, on peut leur demander de vérifier leurs hypothèses et de répondre à des questions de structuration du discours. Ils vont s'aider des articulateurs qui s'y

trouvent. Les marqueurs sont des indicateurs de structuration et par exemple quand nos élèves vont repérer le marqueur « d'abord », ils vont s'attendre à une suite chronologique avec « ensuite » ou « après »... Cette activité d'écoute active l'aidera à élucider le sens. En général, on se doit d'aider les apprenants à repérer ces mots outils, comme les connecteurs logiques (d'une part, d'autre part, ensuite...), les marqueurs chronologiques (d'abord, ensuite, puis, enfin...), les marqueurs d'opposition (mais, malgré, en dépit de, au contraire...), les marqueurs de cause et de conséquence (en effet, étant donné que ...)

La troisième et dernière écoute permettra de confirmer ou d'infirmer les hypothèses que les apprenants ont formulées ensemble

1.1.1 Les types d'exercices en compréhension orale

Vous pouvez proposer différentes activités de compréhension et des exercices variés :

- des questionnaires à choix multiples (QCM) ;
- des questionnaires vrai/faux/je ne sais pas ;
- des tableaux à compléter ;
- des exercices de classement ;
- des exercices d'appariement ;
- des questionnaires à réponses ouvertes et courtes (QROC) ;
- des questionnaires ouverts.

Exercice : proposition d'amélioration de la fiche pédagogique (en partant de la théorie)

Etudiez le contenu de chaque étape en montrant ces objectifs et les questions probables à chaque situation

Etudiez le contenu de chaque étape en termes de questions et consigne

Phase	Importance	Exercices appropriés
Pré-écoute	- sert à donner des informations sur la situation de communication, sur le support à écouter. - anticiper sur le sens et faire des hypothèses de sens - Sur le plan cognitif elle sollicite les acquis et le vécu des apprenants pour développer de nouvelles acquisitions	- Poser des hypothèses sur le contenu - Chercher si l'apprenant a des connaissances sur le sujet - les éléments paratextuels.

Ecoute 1^{ère} et 2^{ème}	Centrée sur la compréhension de la situation de communication (le cadre des faits) Comprendre le cadre situationnel dans lequel se déroulent les événements.	- Reconnaître les éléments de la situation de communication : qui parle à qui, de quand, pourquoi, etc. - Répondre aux questions : QCM, VRAI FAUX - Reconnaître le but de la communication ou de l'interaction - Reconnaître des éléments spécifiques (noms, dates...) - Reconnaître les traits de l'oralité (ton, accent, registre.) - Associer des conversations, des descriptions, des indications aux images ou aux symboles - Remettre dans l'ordre une série d'images en désordre en fonction du document écouté; - Prendre des notes (noter les informations essentielles d'un coup de fil en l'absence du destinataire) - Exécuter des actions (mimer, assembler des formes en suivant les indications données)
Post-écoute 3^{ème}	Contrôle, réemploi, transfert des acquis dans d'autres contextes, réagir face au support	- Imaginer la fin d'une conversation ou d'un récit qui a été supprimé. - Faire une enquête, un sondage (après avoir écouté les opinions des jeunes Sur un Sujet d'actualité...); - Imaginer et décrire les personnes qu'on a entendu parler en utilisant les indices fournis par le document sonore (le ton de la voix, le registre)

		de langue, l'accent...), -Utiliser les règles de prise de parole analysées pendant l'écoute du document pour organiser -Un débat sur un autre sujet transformer le document sonore écouté en un texte écrit ayant le même contenu (schématisation).
--	--	---

1.1.2. Les modèles de la compréhension de l'oral en classe de LE

A. Modèle sémasiologique : de la forme au sens (ascendant)

Dans ce modèle, le processus de compréhension est décrit de la manière suivante :

- d'abord l'auditeur isole la chaîne phonique du message et identifie les " sons " qui constituent cette chaîne (phase de discrimination) ;
- puis il délimite les mots, groupes de mots, phrases que représentent ces sons (phase de segmentation) ;
- ensuite il associe un sens à ces mots, groupes de mots et phrases (phase d'interprétation) ;
- enfin, il construit la signification globale du message en " additionnant " les sens des mots, groupes de mots et phrases (phase de synthèse). Selon ce modèle, la signification du message se transmet en sens unique, du texte à l'auditeur. En somme, ce dernier absorbe au fur et à mesure le contenu du message ; le processus est orienté vers une réception, une thésaurisation d'information. Mais si l'auditeur ne fonctionne que selon ce modèle, comment expliquer des phénomènes, mis à jour par les psycholinguistiques, tels que celui-ci : Warren (1970, in Holec et Gremmo, 1990), montre que lorsqu'on fait entendre à des sujets des énoncés dans lesquels certains sons ont été remplacés par un bruit (un toussotement par exemple) les sujets, dans leur quasi-totalité, ne remarquent pas ces élisions. L'incapacité du modèle sémasiologique à rendre compte de phénomènes de ce type a donc conduit les psycholinguistes à en établir un second, plus performant.

B. Modèle onomasiologique (descendant) : du sens à la forme

Dans ce modèle, le processus de compréhension est décrit de la manière suivante :

- d'abord, l'auditeur établit des hypothèses sur le contenu du message en se fondant sur les connaissances dont il dispose, et sur les informations qu'il tire de ce message au fur et à mesure de son déroulement ;

- parallèlement, l'auditeur établit, lors du défilement du message, des hypothèses formelles fondées sur ces connaissances des structures des signifiants de la langue dans laquelle est décodé le message ;
- ensuite l'auditeur procède à la vérification de ses hypothèses, cette vérification s'opère, non pas par une discrimination linéaire et exhaustive de la chaîne phonique, mais par une prise d'indices permettant de confirmer ou d'infirmer ses attentes formelles et sémantiques ;
- la dernière phase du processus, enfin, dépend du résultat de la vérification : Si les hypothèses sont confirmées, la signification du message 'préconstruite' s'intègre dans la construction de signification en cours.

Si les hypothèses ne sont ni confirmées ni infirmées, l'auditeur suspend sa construction de signification en stockant les informations recueillies jusque là, pour la reprendre, de manière différée, lorsque d'autres indices l'y aideront ; Si les hypothèses sont infirmées, soit il reprend la procédure à zéro en établissant de nouvelles hypothèses, soit il abandonne purement et simplement la construction de signification localement entreprise. Dans ce modèle, en définitive, la place accordée au message et à ses formes de surface (signifiants) est secondaire, priorité étant donnée à l'opération créative de pré construction de la signification du message par l'auditeur. Les connaissances grâce auxquelles l'auditeur anticipe la signification du message sont de différents ordres, il s'agit aussi bien :

- de connaissances sociolinguistiques sur la situation de communication ;
- de connaissances socio- psychologiques sur le producteur du message ;
- de connaissances discursives sur le type du discours concerné ;
- de connaissances linguistiques sur le code utilisé ;
- de connaissances référentielles sur la thématique invoquée ;
- de connaissances culturelles sur la communauté à laquelle appartient le producteur du message.

C. Le modèle interactif

La compréhension orale n'est cependant pas un traitement soit descendant soit ascendant, mais bien un processus d'interprétation interactif au cours duquel les auditeurs font appel à la fois à leurs acquis et à leurs connaissances linguistiques pour comprendre le message (Rost, 2002). Selon Rost la fréquence à laquelle les auditeurs utilisent un processus plutôt qu'un autre va dépendre de leurs connaissances de la langue, du degré auquel le sujet leur est familier ou du but de l'écoute.

Les auditeurs ne prêtent pas attention à tout en même temps, ils écoutent de façon sélective,

selon l'objectif de la tâche. Le fait de savoir quel est le but communicatif d'un texte aidera l'auditeur à décider quoi écouter et, par là même, quels processus activer.

- Résumez ces modèles en mettant en avant les atouts et limites de chacun

- Dites quel est le modèle le plus performant à appliquer en classe de LE ?

En tant que professeur, nous pensons que le succès de l'approche dépend en grande partie du temps et de l'effort que l'enseignant voudra consacrer à la préparation d'un programme. Une attitude positive vis-à-vis de cours axés sur la compréhension passe sans nul doute par l'élaboration d'une pédagogie active et interactive qui favorise chez l'apprenant l'intégration de connaissances nouvelles, facilite l'acquisition d'automatismes et crée des liens entre les aspects cognitif et affectif de l'apprentissage de la langue. A cet égard, les technologies nouvelles pourraient devenir des alliées en motivant davantage l'apprenant et en faisant de lui un intervenant actif prêt à prendre en charge son apprentissage.

Pour aller loin : Types d'écoute

Type	Objectifs
écoute de veille	Qui se déroule de façon inconsciente et qui ne vise pas la compréhension, mais un indice entendu pour attirer l'attention écouter la radio pendant qu'on fait autre chose.
Ecoute globale	grâce à laquelle on découvre la signification générale du "texte"
L'écoute sélective	l'auditeur sait ce qu'il cherche, repère les moments où se trouvent les informations qu'il recherche et n'écoute quasiment que ces passages
écoute détaillée	qui consiste à reconstituer mot à mot le document.

Exercice 2 :

Synthèse :

Les principes de la compréhension de l'oral (à deviner par les étudiants suite à l'analyse de la fiche pédagogique) Selon (C. Cornaire,) pour rendre la compréhension de l'oral plus vivante et plus motivante, l'enseignant devrait s'inspirer des principes suivants

Phase/contenu	Principes
Activité	Elle doit avoir un objectif communicatif, elle s'inscrit dans le cadre d'un projet pédagogique
langue	Authentique, celle de l'usager de tous les jours
Préécoute	Essentielle vise à stimuler les connaissances antérieures des apprenants et les aider à trouver l'objectif du texte qu'ils écoutent
Contenu	Doit être intéressant et motivant pour l'apprenant et s'inscrit dans le projet pédagogique indiqué par l'institution
Support visuel	Doit être visible, clair et adapté au niveau de l'apprenant pour apporter des inférences sur le sens du texte

1.2 Modèles didactiques de l'expression orale

1.2.1. Modèles de genres (Dolz et Schneuwly (1998) ; Pietro (1996)

Pietro et al., 1996 ; Dolz et Schneuwly, 1998 affirment que les genres peuvent être enseignés par la mise en pratique de modèles didactiques des **genres de texte**, comme l'interview, l'exposé oral, le débat régulé, le dialogue et la lecture faite à quelqu'un d'autre.

Ces modèles didactiques proposent des séquences pédagogiques élaborées sur divers genres (de Pietro et al., 1996 ; Dolz et Schneuwly, 1998). Ces séquences suivent toutes la même démarche, mais diffèrent au niveau de leur contenu :

- 1- production initiale : les élèves réalisent une quelconque production à partir de leurs connaissances antérieures ;
- 2- état des connaissances des élèves et de leurs représentations ;
- 3- réalisation d'un projet concret réalisé pour quelqu'un (une autre classe, un comité, etc.) et déclenché dans la production initiale ;
- 4- réalisation de productions simplifiées pour enrichir la production finale ;
- 5- production finale.

L'activité privilégiée dans ce type de modèle est souvent l'exposé oral classique (compte rendu de lecture et exposé argumentatif). Ce modèle considère l'oral comme objet d'enseignement. Cette démarche paraît particulièrement intéressante.

Ce modèle insiste sur les procédés propres à l'oral comme la formulation de phrases interrogatives courtes et l'importance de la narration. Il met aussi l'accent sur des spécificités

de l'oral, par exemple modifier le texte écrit pour l'exprimer à l'oral, éviter les redondances, varier la formulation d'idées, prendre du temps pour reformuler, identifier l'intention de communication. Le modèle met en pratique un élément celui du destinataire autre. En proposant aux élèves de réels destinataires (élèves et personnel de l'école, auditoire réel d'un concours, caméra, amis et enseignants d'autres classes).

Dolz et Schneuwly (1998) proposent de présenter aux élèves l'intention et la situation de communication (sujets traitant de la vie scolaire ; sujets culturels et sujets tirés de la vie courante.)

1.2.2 Le modèle écologique de Tochon (1997)

Il propose d'utiliser la prise de parole afin de renforcer les corrélations entre les manifestations du langage, l'oral est intégré au contenu du cours.

Tochon (1997) suggère que l'enseignement de l'oral unit les relations entre les domaines du français (orthographe, grammaire, conjugaison, vocabulaire) dans des projets ou des expériences, sans pour cela négliger les apprentissages oraux particuliers. Il s'agit d'un enseignement implicite de l'oral considéré comme un moyen d'enseignement et non un objet en soi.

Le concept de « médium » d'enseignement renvoie à l'oral utilisé comme moyen d'enseignement : se limite à la notion d'oral « au service » d'autres volets du français.

Cette conception de l'enseignement de l'oral est davantage centrée sur la transmission d'informations : donner des consignes, des explications et des exigences (faire une introduction, un développement et une conclusion ; utiliser un registre de langue correct ou soutenu ; ne pas réciter ou lire un texte, etc.). Elle ne vise pas un enseignement systématique de l'oral puisqu'on ne guide pas les apprentissages des élèves.

Il y est question de mettre l'accent sur la structure du discours à évaluer en non sur les aspects de l'oral. Il n'y a pas une interaction réelle. De plus, les enseignants font une modélisation partielle et donnent seulement des consignes et des explications sur le contenu de l'activité et sur les faits de langue.

Application

- Analysez ces modèles et donnez votre propre avis sur leur utilité en classe de FLE
- Analysez le manuel scolaire de français, et dites quels modèles didactiques adoptés par les programmes du FLE.

1.2.3 Spécificités de l'expression orale

Expression verbale	Expression non verbale
Intonation Débit Articulation, langue Répétition	Les mimiques Les contacts visuels Les postures

- Proposez des exercices qui développent chacune de ces habiletés relatives à l'expression orale

2. Formes d'adaptation des activités d'expression orale en classe de FLE

L'enseignement de l'expression orale vise à développer le travail coopératif, les interactions en classe entre enseignant apprenant et apprenant-apprenant pour développer des structures de vocabulaire et des stratégies expressives pour rendre l'apprenant capable de s'exprimer et se faire comprendre dans une situation de communication réelle.

L'enseignement de l'expression orale en classe peut revêtir plusieurs formes.

- Discussion des objectifs et des activités avec les étudiants, poussez les étudiants à donner des exemples concrets

Forme d'adaptation	Objectif	Activités appropriées
Phonation (phonétique)	Déceler les fautes articulatoires et les corriger ; perfectionner la prononciation ; la confiance	Paire minimale, verbo-tonale, articulatoire, accents ; intonation ; méthode d'opposition phonologique, l'approche prosodique, l'approche rythmique
Répétition mémorisation	Excellent support pour garantir la progression et la compréhension du texte parlé ; répéter pour	Dialogues court ; chansons et comptines ; jeux de mémoire ; Kim memory ;

	s'exercer ; stocker ;	jeux de devinette « guess » « qui suis-je ? » ; jeux de répétition avec un support visuel
Interaction verbale	Interaction collective ; échanges ; l'enseignant organise l'échange et gère les prises de paroles ; discussion	Jeux de rôle ; jeux de simulation : marionnette ; objets réels ; méthodes Felix Jeux de devinettes en petits groupes : travailler la langue Débats et exposés Exprimer les opinions personnelles, faire preuve d'une maîtrise de langue et de l'argumentation, structure

3. L'oral au service de l'interculturalité

Dans le cadre de la didactique du FLE, l'oral occupe une place privilégiée dans le développement de la compétence interculturelle, dans la mesure où il constitue un espace d'interaction directe entre des univers culturels différents. Apprendre à communiquer à l'oral ne revient pas uniquement à maîtriser des structures linguistiques, mais implique également la capacité à comprendre et à interpréter des pratiques sociales et culturelles spécifiques à la langue cible.

En effet, la communication orale met en jeu un ensemble d'éléments implicites qui relèvent de la culture : les formules de politesse, les registres de langue, les normes conversationnelles, ainsi que les comportements non verbaux tels que les gestes, les mimiques ou encore l'intonation. Ces éléments varient d'une culture à une autre et peuvent être source de malentendus si l'apprenant n'y est pas sensibilisé. L'oral devient ainsi un vecteur essentiel pour accéder à ces dimensions souvent invisibles mais déterminantes dans l'échange.

Dans cette perspective, l'enseignement de l'oral doit intégrer une dimension interculturelle visant à préparer les apprenants à interagir de manière appropriée dans des contextes variés. Il

ne s'agit pas seulement de comprendre ce qui est dit, mais également de saisir comment et pourquoi cela est dit. Cette capacité à décoder les implicites culturels permet d'éviter les incompréhensions et de favoriser une communication plus efficace et plus nuancée.

Par ailleurs, l'oral favorise une véritable rencontre avec l'altérité. En s'exprimant dans une langue étrangère, l'apprenant est amené à confronter ses propres repères culturels à ceux de la langue cible, ce qui contribue au développement d'une attitude d'ouverture, de tolérance et de réflexion critique. Cette dimension est essentielle dans un contexte de mondialisation, où les interactions interculturelles sont de plus en plus fréquentes.

En classe, cette approche peut être mise en œuvre à travers des activités variées telles que les jeux de rôle interculturels, les simulations de situations de communication authentiques, les débats sur des thématiques culturelles ou encore l'analyse de documents authentiques. Ces dispositifs permettent de développer simultanément les compétences linguistiques et interculturelles des apprenants.

Enfin, l'oral au service de l'interculturalité participe à la construction d'une identité plurilingue et pluriculturelle. L'apprenant ne se contente pas d'acquérir une nouvelle langue, mais développe la capacité à naviguer entre différentes cultures, à adapter son discours et à interagir de manière pertinente dans des contextes diversifiés.

Ainsi, intégrer l'interculturalité dans l'enseignement de l'oral permet de donner une dimension plus riche et plus authentique à l'apprentissage du FLE, en formant des apprenants capables de communiquer efficacement tout en respectant la diversité des pratiques culturelles.

4. Innovations et perspectives pour la didactique de l'oral

L'enseignement de l'oral en FLE connaît aujourd'hui des évolutions significatives, portées par les avancées technologiques, les nouvelles approches pédagogiques et une meilleure compréhension des processus d'apprentissage. Ces transformations ouvrent des perspectives prometteuses pour renouveler les pratiques didactiques et répondre plus efficacement aux besoins des apprenants.

L'une des innovations majeures concerne l'intégration du numérique dans l'enseignement de l'oral. Les outils numériques, tels que les plateformes d'apprentissage en ligne, les

applications mobiles, les podcasts ou encore les environnements virtuels, offrent de nouvelles possibilités pour exposer les apprenants à une diversité de situations communicatives. Ils permettent également de multiplier les occasions de pratique orale, en dehors du cadre traditionnel de la classe, favorisant ainsi l'autonomie et l'apprentissage individualisé.

Par ailleurs, les approches pédagogiques contemporaines accordent une place croissante à l'apprenant en tant qu'acteur de son apprentissage. Les pédagogies actives, telles que l'apprentissage par projet, les classes inversées ou encore les tâches actionnelles, encouragent l'engagement des apprenants dans des situations de communication authentiques. L'oral y est mobilisé comme un outil d'action et de collaboration, et non plus seulement comme un objet d'étude.

Une autre évolution importante concerne la prise en compte des dimensions affectives et sociales de l'apprentissage de l'oral. Les recherches en didactique mettent en évidence l'importance de la motivation, de la confiance en soi et du climat de classe dans le développement des compétences orales. Ainsi, les pratiques pédagogiques tendent à intégrer des dispositifs favorisant la participation, la coopération et la valorisation des efforts des apprenants.

En outre, l'évaluation de l'oral connaît également des transformations. Les approches actuelles privilégient une évaluation formative, continue et contextualisée, qui vise à accompagner l'apprentissage plutôt qu'à le sanctionner. L'utilisation de grilles d'évaluation, de portfolios ou encore d'enregistrements audio permet de mieux suivre les progrès des apprenants et de rendre l'évaluation plus objective et transparente.

Dans une perspective interculturelle, l'enseignement de l'oral s'oriente également vers une ouverture accrue aux pratiques langagières authentiques et aux contextes socioculturels variés. L'objectif est de former des apprenants capables de s'adapter à des situations de communication diversifiées, en tenant compte des normes et des valeurs propres à chaque culture.

Enfin, les perspectives futures de la didactique de l'oral s'inscrivent dans une logique d'innovation continue. L'intégration de l'intelligence artificielle, le développement des environnements immersifs (réalité virtuelle, simulations interactives) ou encore l'exploitation

des corpus oraux offrent de nouvelles pistes pour enrichir l'enseignement de l'oral et le rendre plus efficace.

Ainsi, les innovations actuelles et les perspectives à venir témoignent d'une volonté de repenser la place de l'oral dans l'enseignement du FLE, en le considérant comme une compétence centrale, dynamique et en constante évolution.

5. conclusion

Ce cinquième chapitre a permis de mettre en évidence l'importance d'une intégration réfléchie et structurée de l'oral dans la progression didactique en FLE. Loin d'être une compétence travaillée de manière isolée ou occasionnelle, l'oral doit être au cœur de la planification pédagogique, en tant qu'outil fondamental de communication et de construction des savoirs.

Dans un premier temps, l'accent a été mis sur la nécessité de planifier des séquences centrées sur l'oral, en adoptant une progression cohérente et adaptée aux niveaux des apprenants. Cette planification permet de développer progressivement les compétences de compréhension, de production et d'interaction, en s'appuyant sur des activités variées et contextualisées.

Ensuite, l'étude de l'oral au service de l'interculturalité a montré que la communication orale ne peut être dissociée de sa dimension culturelle. L'oral constitue un espace privilégié pour sensibiliser les apprenants aux différences culturelles, développer leur capacité d'adaptation et favoriser une ouverture à l'altérité. Il contribue ainsi à la construction d'une compétence communicative enrichie par une dimension interculturelle essentielle.

Enfin, les innovations et perspectives en didactique de l'oral ont mis en lumière les transformations actuelles des pratiques pédagogiques. L'intégration du numérique, les approches actionnelles et les dispositifs interactifs offrent de nouvelles possibilités pour dynamiser l'enseignement de l'oral et renforcer l'implication des apprenants. Ces évolutions invitent à repenser les méthodes d'enseignement afin de mieux répondre aux exigences contemporaines.

Ainsi, ce chapitre souligne que l'intégration de l'oral dans la progression didactique repose sur une approche globale, articulant planification, ouverture interculturelle et innovation

pédagogique. Elle vise à former des apprenants capables de s'exprimer, d'interagir et de s'adapter dans des situations de communication variées, en mobilisant à la fois leurs compétences linguistiques et culturelles.

6. Activités

6. 1. Activité 1 : podcast étudiant

Objectif : développer l'expression orale autonome

Consigne :

- Les étudiants enregistrent un podcast (2–4 minutes) sur un thème :
 - vie universitaire
 - actualité
 - expérience personnelle
- Possibilité de travail individuel ou en binôme

Compétences :

fluidité, structuration, autonomie

Innovation : utilisation du numérique + production authentique

6.2. Activité : classe inversée (oral)

Objectif : préparer l'oral avant la séance

Déroulement :

- À la maison : écouter une vidéo ou un audio
- En classe :
 - discussion
 - débat
 - reformulation

Avantage :

plus de temps pour l'interaction en classe

6.3. Activité : projet collaboratif (approche actionnelle)

Objectif : utiliser l'oral comme outil d'action

Exemple :

Créer un projet :

- organiser un événement
- créer une mini-entreprise
- simuler une conférence

Tâches :

- réunions orales
- présentations
- discussions

6.4. Activité : simulation immersive

Objectif : recréer des situations réelles

Exemples :

- entretien d'embauche
- réunion professionnelle
- voyage à l'étranger

Variante : jeu de rôle avancé avec scénarios

6.5. Activité : vidéo orale (self-recording)

Objectif : autoévaluation et amélioration

Consigne :

- l'étudiant se filme en train de parler
- analyse sa performance :
 - prononciation

- fluidité
- gestuelle

6.6. Activité : débat numérique

Objectif : développer l'argumentation

Outils possibles :

- groupe WhatsApp / forum
- audio ou messages vocaux

Thème :

technologie, éducation, société

6.7. Activité : interaction interculturelle

Objectif : développer la compétence interculturelle

Consigne :

- discussion sur des différences culturelles
- comparaison de pratiques (politesse, communication...)

6.8. Activité : jeux oraux numériques

Objectif : motiver les apprenants

Exemples :

- quiz oral
- jeu de rapidité (répondre vite à des questions)
- défis linguistiques

6.9. Activité : portfolio oral

Objectif : suivre la progression

Contenu : _____

- enregistrements audio
- vidéos
- autoévaluation

9.10. Activité : feedback collaboratif

Objectif : améliorer l'oral

Consigne :

- les étudiants évaluent leurs pairs
- donnent des conseils

Conclusion générale

Au terme de ce polycopié consacré à la didactique de l'oral en français langue étrangère, il apparaît clairement que l'oral occupe une place centrale et incontournable dans le processus d'enseignement/apprentissage. Loin d'être une compétence marginale ou secondaire, il constitue aujourd'hui un levier essentiel pour le développement de la compétence communicative globale de l'apprenant. À travers les différents chapitres abordés, ce travail a permis de mettre en lumière la complexité de l'oral, ses enjeux didactiques, ainsi que les pratiques pédagogiques susceptibles de favoriser son appropriation.

Dans un premier temps, l'analyse des fondements théoriques et didactiques de l'oral a montré que la communication orale ne se réduit pas à la simple production de sons ou à la maîtrise de règles grammaticales. Elle mobilise un ensemble de composantes interdépendantes : linguistiques, discursives, interactionnelles et socioculturelles. La compréhension et la production orales, loin d'être dissociées, s'inscrivent dans une dynamique complémentaire, où l'apprenant construit progressivement du sens à partir de situations de communication variées. Cette vision globale de l'oral a permis de dépasser les approches traditionnelles centrées exclusivement sur la forme linguistique.

L'évolution des méthodologies en didactique des langues a également été mise en évidence. Des méthodes traditionnelles, qui privilégiaient l'écrit et la traduction, aux approches communicatives et actionnelles, l'oral a progressivement acquis un statut d'objet d'enseignement à part entière. Cette transformation s'est accompagnée d'un changement de perspective : il ne s'agit plus seulement d'apprendre une langue comme système, mais de savoir l'utiliser dans des situations réelles de communication. L'oral devient ainsi un outil d'interaction sociale, au cœur des pratiques pédagogiques contemporaines.

Le polycopié a également souligné le caractère transversal et transdisciplinaire de l'oral. Cette compétence dépasse largement le cadre du cours de langue pour s'inscrire dans l'ensemble des disciplines académiques. Elle participe à la construction des savoirs, à la structuration de la pensée et au développement de l'esprit critique. En ce sens, l'oral constitue un outil fondamental pour la réussite académique et l'intégration sociale des apprenants.

Toutefois, l'enseignement de l'oral ne va pas sans difficultés. L'évaluation des compétences orales demeure un défi majeur pour les enseignants. Le caractère éphémère de l'oral, sa

dimension subjective ainsi que l'absence de traces durables compliquent la mise en place d'une évaluation valide, fiable et équitable. À cela s'ajoutent des contraintes institutionnelles, matérielles et méthodologiques, qui limitent parfois la place accordée à l'oral en classe. Ces difficultés nécessitent une réflexion approfondie sur les أدوات d'évaluation, ainsi que sur les pratiques pédagogiques à adopter pour accompagner efficacement les apprenants.

Dans cette perspective, l'importance de la différenciation pédagogique et de la remédiation a été mise en avant. Face à l'hétérogénéité des profils d'apprenants, il apparaît indispensable d'adapter les dispositifs d'enseignement afin de répondre aux besoins spécifiques de chacun. La remédiation ne doit pas être perçue comme une simple correction des erreurs, mais comme un processus d'accompagnement visant à renforcer les acquis et à favoriser une progression continue. Cette approche contribue à instaurer un climat de confiance, propice à la prise de parole et à l'engagement des apprenants.

Par ailleurs, l'enseignement de la compréhension orale a été abordé comme une compétence complexe nécessitant des stratégies spécifiques. Le recours à des documents authentiques, soigneusement sélectionnés et exploités, permet d'exposer les apprenants à des situations de communication réelles et variées. Toutefois, leur utilisation doit être accompagnée d'activités adaptées, tenant compte du niveau des apprenants et favorisant une progression graduée.

En ce qui concerne la production orale et l'interaction, le polycopié a insisté sur la nécessité de proposer des situations d'apprentissage authentiques et significatives. Le passage de la production monologuée à la prise de parole en public illustre l'importance d'une progression pédagogique structurée. De même, l'interaction orale, à travers le dialogue et le débat, constitue un espace privilégié pour le développement de compétences communicatives essentielles, telles que l'écoute active, la reformulation et la négociation du sens.

La création d'environnements communicatifs favorables apparaît également comme une condition déterminante pour le développement de l'oral. Un climat de classe bienveillant, des activités motivantes et une organisation pédagogique centrée sur l'apprenant contribuent à réduire l'anxiété et à encourager la participation. L'enseignant joue ici un rôle clé en tant que facilitateur et médiateur des interactions.

L'intégration de l'oral dans la progression didactique constitue un autre axe fondamental de ce travail. Elle suppose une planification rigoureuse des séquences, une articulation entre

compréhension et production, ainsi qu'une prise en compte des dimensions interculturelles. En effet, l'oral ne peut être dissocié de la culture qu'il véhicule. Il constitue un vecteur privilégié de l'interculturalité, permettant aux apprenants de s'ouvrir à d'autres modes de pensée et d'interaction.

Enfin, les innovations récentes en didactique de l'oral ouvrent des perspectives prometteuses. L'intégration du numérique, le développement des pédagogies actives et l'émergence de nouveaux outils pédagogiques offrent des possibilités inédites pour enrichir les pratiques d'enseignement. Ces évolutions invitent à repenser le rôle de l'enseignant et à accorder une place plus importante à l'autonomie de l'apprenant.

En définitive, ce polycopié met en évidence que l'enseignement de l'oral en FLE doit s'inscrire dans une approche globale, dynamique et centrée sur l'apprenant. Il ne s'agit pas seulement de transmettre des connaissances linguistiques, mais de former des individus capables de communiquer, d'interagir et de s'adapter dans un monde plurilingue et interculturel. L'oral apparaît ainsi comme un outil fondamental de formation, au service du développement personnel, académique et social des apprenants.

Références bibliographiques

I. OUVRAGES

1. ALRABADI, E. : *Quelle méthodologie faut-il adopter pour l'enseignement/apprentissage de l'oral ?* Ed. Didáctica. Lengua y Literatura, 2011.
2. BAKHTINE, Michaël. : *Esthétique de la création verbale*, trad. par A. Aucouturier, Edition Gallimard, Coll. NRF, Paris, 1984.
3. BARIL DENIS. : *Technique de l'expression écrite et orale*, Edition Dalloz, Broché, 2002.
4. BERGERON, L. DESMARAIS, L. DUQUETTE. : *Les exercices communicatifs : un nouveau regard*, in Études de linguistique appliquée, 1984.
5. BIZOUARD, C. : *Invitation à l'expression orale, Savoir Communiquer*. (7e édition), Lyon, 2006.
6. BOURDIEU, P. : *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*. Ed, Fayard, Paris, 1982.
7. BOYER, H, BUTZACH, M, et PENDANX, M. : *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*. Ed. Clé International, Paris, 2001.
8. BYRAM M., GRIBKOVA B. & STARKEY H. : *Développer la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues : une introduction pratique à l'usage des enseignants*, Conseil de l'Europe, Division des Politiques linguistiques, Strasbourg, 2002.
9. CASTELLOTTI V., DE CARLO M. : *La formation des enseignants de langue*. Ed. CLE international, Paris, 1995.
10. CATHERINE, K-O. : *Les interactions verbales*, tome III, Ed, A. Colin. Paris, 1994.
11. CHABANNE, J-C. et BUCHETON, D. : *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs*, Presses universitaires de France, Paris, 2002.
12. CHARLES, R., WILLIAME, CH. : *La communication orale*. Nathan. Paris, 2009.
13. CORNAIRE, C., & GERMAIN, C. : *La compréhension orale*. Ed. Clé International, Paris, 1998.
14. COSTE, D. : *Lecture et compétence de communication*, Le Français dans le monde, 1978.
15. COURTILLON, J. : *Elaborer un cours de FLE*, Ed. Hachette, Paris, 2003.
16. CUQ, J-P et GRUCA, I. : *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Presses universitaires de Grenoble, 2005.

17. CYR, P. : ***Les stratégies d'apprentissage***, Ed. CLE international, Paris, 1998.
18. DESMONS, F. et al. : ***Enseigner le FLE: Pratiques de Classe***, Ed. Belin Paris, 2008.
19. DUMORTIER, J.-L. : ***Pour composer des questionnaires de compréhension qui favorisent l'autonomie du lecteur***, Vie pédagogique, 1999.
20. EL KORSO, K. : ***Communication orale et écrite***, Ed, Dar El Gharb, Oran 2005.
21. GERARD E. : ***l'anxiété sociale***, Mardaga, Belgique, 2003.
22. GERRIG R, ZIMBARDO P. : ***Psychologie***, Ed. PEARSON, France, 2008.
23. HAUMONT, P. : ***Prendre la parole en public : les outils pour convaincre***, Ed. Gereso, France, 2013.
24. HYMES, D. : ***On Communicative Competence. In J.B. Pride, & J. Holmes (Eds.). Sociolinguistics: selected readings*** Harmondsworth, Penguin, 1972.
25. KERBRAT, ORECCHIONI, C. : ***La conversation, Edition***, Seuil, Paris, 1996.
26. KRAMSCH. C. : ***Interaction et discours dans la classe de langue***, Ed. Hatier, Paris, 1984.
27. LE BOTERF, G. : ***L'ingénierie des compétences*** (2 ed), Éditions d'organisation, Paris, 1999.
28. LHOTE, E. : ***Enseigner l'oral en interaction: percevoir, écouter, co.prendre***. Ed. Hachette, Paris, 1995.
29. LUCCHINI S. : MAINGUNEAU D. : ***le contexte de l'œuvre littéraire***. Edition, Dunod, Paris, 1993.
30. MANOLESCU, C. : ***L'expression orale en milieu universitaire***, Synergies Roumanie, 2013.
31. MARTINEZ, P. : ***La didactique des langues étrangères***, PUF, Paris, 1996.
32. MARTINOT, C. : ***Techniques d'expression écrite et orale : manuel de l'enseignant***, Hibr, Alger, 2007
33. MOIRAND, S : ***Enseigner à communiquer en langue étrangère***, Hachette, Paris, 1982.
34. PENDANX MICHELE. : ***Les activités d'apprentissage en classe de langue***. Edition, Hachette, 1998.
35. PLAQUETTE, H. : ***L'expression orale***, Ed. Ellipses, Paris, 2006.
36. SIMARD, C., DUFAYS, J.-L., DOLZ, J. et GARCIA-DEBANC, C : ***Didactique du français langue première (2^e éd.)***, De Boeck. DOI, Belgique, 2019.
37. TARDIF, J. : ***L'évaluation des compétences: Documenter le parcours de développement***, Chenelière Éducation, Montréal, 2006.

II. REVUES

1. CARETTE, E. : ***Mieux apprendre à comprendre l'oral en langue étrangère. In Carton F. (dir.), Oral : variabilité et apprentissages. Le Français dans le monde, Recherches et applications***, —126-142. 2001.

2. CERVERA, R. : *A la recherche d'une didactique littéraire* », in Synergies-Chine, n°4, 2009.
3. DESLANDES, VERONIQUE. : *Des conditions pour libérer la parole*. Publié dans la revue : Les cahiers EPS n° 36. 2007.

IV. DICTIONNAIRES

1. ASDIFLE, .Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, Ed. Clé International, Paris, 2003.
2. ROBERT, P. : *Dictionnaire de la langue française*. Paris : Le Petit Robert, 2000.
3. ROBERT, J-P. : *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Ed. Ophrys. Paris, 2008

V. TEXTES OFFICIELS

1. CONSEIL DE L'EUROPE. : *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Ed. Didier, Paris, 2001.
2. CONSEIL DE L'EUROPE. : *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Ed, Didier, Paris, 2005.
3. CONSEIL DE L'EUROPE. : *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Volume complémentaire avec de nouveaux prescripteurs, Ed. Didier, Paris, 2018.
4. CONSEIL DE L'EUROPE. : *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Editions Didier, Paris, 2006.

V. SITOGRAPHIE

1. DUCROT-SYLLA, J.M. (2005). : *L'enseignement de la compréhension : objectifs, supports et démarche*. In EduFle.net. Disponible à l'adresse : [<http://www.edufle.net/l-enseignement-de-la-comprehension/>](Consulté le 20 Novembre 2020).
2. EMMANUELLE, C. (2005). : Colloque SIHFLES « *Français Fondamental, corpus oraux, contenus d'enseignement, 50 ans de travaux et d'enjeux* », ENS Lyon. Disponible à l'adresse : [<http://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00006041>] (Consulté le 02 Décembre 2020).
3. LICATA, L. (2009). : *Psychologie sociale de la communication*. In Bureau Etudiant. Disponible à l'adresse : http://dev.ulb.ac.be/bepsy/cms/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=57&mosmsg=You+are+trying+to+access+from+a+nonauthorized+domain.+%28www.google.dz%29 (Consulté le 25 septembre 2020).
4. ROUSSI, M : *Insécurité linguistique*, 2013, <https://lecafedufle.fr/insecurite-linguistique-comment-enseigner-une-langue-lorsque-lon-nest-pas-un-locuteur-natif-entretien-avec-maria->

[roussi/?fbclid=IwAR2dnAny0rIKLJePHWRcMuvuDavgW7zodkWf_TFxOF5fADNI3h4OG9YlW8g](https://www.researchgate.net/publication/358111111/figure/fig/1/figure-fig1/1628511111111/roussi/?fbclid=IwAR2dnAny0rIKLJePHWRcMuvuDavgW7zodkWf_TFxOF5fADNI3h4OG9YlW8g), (consulté le 19/01/2022).

5. RODRIGUEZ SEARA, A. (2004). : *L'évolution des méthodologies dans l'enseignement du français langue étrangère depuis la méthodologie traditionnelle jusqu'à nos jours. In portail du fle*. Disponible à l'adresse : [<http://portail-du-fle.info/glossaire/methodologies.html>.] (Consulté le 20 Juin 2020).