

TECHNIQUES D'ENSEIGNEMENT DE LA PRODUCTION ORALE

Ruxandra CONSTANTINESCU-ȘTEFĂNEL

Tout enseignant qui se réclame de l'approche communicative vise à enseigner non pas la langue, mais la communication, c'est-à-dire à développer la compétence de communication dont la compétence linguistique n'est qu'une composante.

Tagliante [6, p. 36] envisage encore trois composantes de cette compétence:

- la composante sociolinguistique, qui permet à l'apprenant d'utiliser les énoncés adéquats à une situation donnée; d'où le travail sur la reconnaissance de la situation;
- la composante discursive ou énonciative qui traite de la traduction en énoncés de l'intention de communication du locuteur; les activités de sensibilisation de l'apprenant aux différents types de discours et à la notion d'acte de langage visent à développer cette compétence;
- la composante stratégique, à savoir les "stratégies verbales et non-verbales utilisées par le locuteur pour compenser une maîtrise imparfaite de la langue ou pour donner plus d'efficacité à son discours." [6, p. 36]

L'approche communicative diffère donc des autres méthodologies d'enseignement des langues par le fait que les techniques de classe qui en relèvent se rapprochent autant que possible de la communication véritable par leur but et par leur forme.

Selon Morrow, cité par Tagliante [6, p. 37], une activité communicative se caractérise par les traits suivants:

- elle transmet de l'information;
- elle implique un choix de ce qui est dit;
- elle entraîne une rétroaction de la part de l'interlocuteur.

Les activités de classe qui se veulent communicatives devront donc présenter ces caractéristiques. Au lieu de répondre à des questions dont tout le monde connaît la réponse, les apprenants des classes communicatives auront à rechercher des informations que leur collègue est seul à posséder et qui leur serviront à accomplir une tâche (les activités dites "information gap"). Ils

devront choisir eux-mêmes ce qu'ils veulent dire ainsi que la manière dont ils veulent le dire, comme dans les jeux de rôle ou les simulations. Les exercices structuraux ne sont pas agréés par l'approche communicative car "dans un exercice structural traditionnel, le contenu et la forme linguistique sont prédéterminés de sorte que l'apprenant n'est pas libre de donner une réponse de son choix." [6, p. 37]. Enfin, l'avènement de l'approche communicative ne modifie pas seulement le type d'activité de classe, mais aussi le format de l'interaction en classe, en introduisant le travail en binôme et en groupe, où les apprenants communiquent entre eux et non pas uniquement avec l'enseignant. Ce type de format favorise la rétroaction.

Ce nouveau format d'interaction en classe a suscité l'opposition des enseignants de type traditionaliste. C'est pourquoi, les didacticiens anglais – les premiers à l'introduire – ont fait des recherches sur ce type d'activité et ont réussi à démontrer que les apprenants utilisent beaucoup plus la langue et exploitent une plus large variété d'actes de parole lorsqu'ils travaillent en petit groupe (Long), qu'ils sont capables de se corriger les uns les autres (Brown et Samuda) et qu'ils ne commettent pas plus d'erreurs, ni n'apprennent les erreurs des autres (Porter).[5, p. 51]

A commencer par Krashen, tous les chercheurs sont d'accord que l'exposition à la langue (compréhensible input) est à même d'augmenter la capacité de production orale des apprenants. Dans ses recherches sur le travail en petit groupe, Swain a démontré que la compétence de sortie (compréhensible output) est tout aussi importante surtout dans les activités où l'apprenant doit négocier le sens de ses énoncés. La compétence de sortie a une meilleure influence sur l'acquisition de la syntaxe que l'exposition, compte tenu du fait que le sens d'un message verbal peut être déduit à partir du lexique et de l'information linguistique, en ignorant la syntaxe. [5, p. 50-51].

La communication orale, voire la production

orale, s'apprend donc en communiquant.

A partir des années soixante-dix, plusieurs chercheurs se sont appliqués à classer les activités de classe à composante communicative, c'est-à-dire celles qui se proposent de faire acquérir non pas un savoir, mais un savoir-faire.

Debyser en décèle trois types: les gammes, les exercices de simulations et les épreuves réelles. On pourrait se demander quelle serait la place des gammes, exercices non-communicatifs par excellence, dans la pédagogie de la communication. Selon Debyser, les gammes sont "tous les exercices d'école ayant pour objet le perfectionnement particulier de telle ou telle composante du savoir-faire de sortie, ou d'une habileté intermédiaire prévue dans la programmation comme palier indispensable de l'itinéraire fixé pour atteindre le savoir-faire de sortie." [2, p. 7]. Il leur attribue deux fonctions essentielles: certaines sont purement instrumentales, leur trace "ne sera pas directement apparente dans la compétence de sortie, mais ils [ces exercices] contribuent à long terme à en améliorer les performances et marquent le début de la plupart des apprentissages", d'autres "ont pour objet la mise en mémoire et le stockage d'informations utilisables par la suite." C'est pourquoi aucun enseignement, ni même l'enseignement communicatif, ne saurait se priver des gammes.

Elles continuent en effet d'être utilisées de nos jours, mais leur poids dans le curriculum a diminué et leur forme a beaucoup changé. La place des phrases et propositions sorties du contexte a été prise par des exercices qui fournissent un contexte à l'énoncé que l'apprenant doit construire. L'explication de cette nouvelle approche aux gammes réside dans les travaux de Widdowson. Dès 1978, il a éclairci la différence entre l'usage de la langue (usage) - c'est-à-dire l'acquisition des règles qui régissent le système de la langue - et son utilisation (use) dans la communication effective et a démontré qu'il n'y a pas de transfert de connaissances entre les deux [8, p. 17-18]. En d'autres termes, les apprenants qui ont acquis l'usage ne sont pas nécessairement capables d'utiliser la langue. Jusqu'à l'apparition de l'approche communicative les techniques de classe ne visaient que l'usage. L'avènement de cette méthodologie a fait entrer en classe l'utilisation.

Dans les années quatre-vingts, Littlewood [3, p. 22-63] classe les activités d'enseignement de la production orale en activités de communication fonctionnelle et activités de communication sociale, en prenant comme critère le but de l'activité. Le premier type comprend les activités de partage

d'information avec une coopération restreinte, où un seul apprenant détient l'information nécessaire à la réalisation de la tâche (communiquer des formes et des images, communiquer des modèles, découvrir des différences, suivre des instructions) et les activités de partage d'informations avec une coopération non-restreinte, où plusieurs étudiants détiennent les informations (reconstruire une histoire à l'aide d'images, résoudre des problèmes).

Les activités de communication sociale sont plus adéquates pour les apprenants des niveaux avancés et comprennent la communication en classe de langue, le jeu de rôle, la simulation et l'improvisation. En adoptant comme critère le contrôle exercé sur l'activité langagière des apprenants, Littlewood décèle plusieurs types de jeux de rôle et de simulations: le dialogue dirigé, le jeu de rôle contrôlé par des informations et des contraintes, le jeu de rôle contrôlé par la situation et les buts, le jeu de rôle qui prend la forme d'un débat ou d'une discussion et, enfin, les projets de simulations, qui se rapprochent des simulations globales de la méthodologie française.

A la même époque, les méthodologues francophones sont plus influencés par la linguistique que leurs collègues anglophones. Ainsi, Sophie Moirand décrit l'enseignement de l'oral à partir des approches théoriques qui le soutiennent et présente des exemples de techniques de classes rattachées à ces diverses approches [4, p. 94 sqq]:

- ◆ l'approche conversationnelle qui donne lieu à des jeux communicatifs par équipes dont le but est d'apprendre à épeler, de commenter au téléphone et en face-à-face des schémas, des cartes, des tableaux, etc;
- ◆ l'approche pragmatique illustrée par des exercices de conversation téléphonique et en face-à-face dans un office de tourisme, une agence de voyage, une gare, un aéroport, une banque, à la poste et à l'université;
- ◆ l'approche énonciative et l'approche situationnelle qui se traduisent surtout par des exercices de repérage au cours de la phase d'exposition précédant les activités de production.

Selon elle, l'enseignement de l'oral doit comprendre trois étapes:

- l'exposition;
- les exercices de conceptualisation;
- les activités de simulation (nom sous lequel l'auteur regroupe les jeux de rôle et les simulations) et les activités de créativité (comme le remue-méninges).

En Roumanie, Teodora Cristea adopte aussi une perspective linguistique de l'enseignement des langues dans son ouvrage "Linguistique et techniques d'enseignement". Dans le chapitre réservé à l'approche communicative, elle réalise d'abord une présentation des théories linguistiques et de leurs conséquences sur les techniques d'enseignement, pour proposer ensuite sa propre classification de ces techniques regroupées en "gammes" et en "activités de communication". [1, p. 235-246]

Dans la catégories des gammes, elle inclut:

- ⇒ les techniques cognitives qui consistent à relever dans des documents authentiques les faits énonciatifs;
- ⇒ les exercices d'identification énonciative (situation et participants);
- ⇒ les techniques formelles: exercices de transformation, de répliques mélangées et microconversations;
- ⇒ les techniques de créativité: exercices à trous d'information, exercices de transformation situationnelle, exercices d'actualisation de schémas abstraits et exercices de paraphrases pragmatiques.

Les activités communicatives sont regroupées sous le nom de "techniques de simulations":

- ⇒ les exercices de simulation précontraints, qui réalisent la transition du dialogue dirigé aux techniques de communication proprement-dites;
- ⇒ le jeu de rôle;
- ⇒ la dramatisation;
- ⇒ les activités ludiques et
- ⇒ l'échange d'information.

Sur le modèle de Jeoffroy-Faggianelli et Plazoles, elle regroupe les échanges d'information en:

- échanges au service d'une action immédiate: le remue-ménages, l'étude de cas et l'entretien et
- échanges au service de l'information: l'interview de groupe, les réunions-débat, l'échange par questions.

Dans les années quatre-vingt-dix, les didacticiens anglais mettent surtout l'accent sur l'aisance (fluency) dans la production orale qui l'emporte sur la correction.

Selon Penny Ur [7, p. 120-135] une activité de production orale réussie doit présenter les traits suivants:

- ◆ les apprenants doivent parler beaucoup (ce qui signifie que le professeur doit parler moins et qu'il doit y avoir moins de silences);
- ◆ tous les apprenants doivent avoir accès à la

parole, la discussion ne doit pas être monopolisée par certains d'entre eux;

- ◆ les apprenants doivent être motivés;
- ◆ la langue utilisée doit être à un niveau acceptable, c'est-à-dire compréhensible et d'une correction acceptable.

Afin de remplir ces conditions, l'auteur recommande d'utiliser le travail par petit groupe qui augmente le temps de parole des apprenants tout en diminuant celui du professeur, de faire appel à un niveau de langue un peu plus bas que celui des activités non-communicatives (des gammes) et de revoir le vocabulaire et les structures nécessaires avant de commencer l'activité; de choisir des sujets qui intéressent les apprenants et qui renforcent leur motivation; de donner des instructions claires avant de commencer l'activité et de faire en sorte que les apprenants ne parlent qu'en langue étrangère en les surveillant ou en les faisant surveiller par leurs collègues.

L'auteur envisage deux types d'activités de production orale:

- ⇒ celles orientées vers le sujet (topic-oriented) où les apprenants expriment leurs idées et parlent de leurs expériences (par exemple le débat)
- ⇒ celles orientées vers la tâche (task-oriented) où un groupe d'apprenants doit réaliser un objectif (par exemple dessiner, trouver les différences entre deux images, résoudre un problème).

Selon l'auteur, les activités orientées vers la tâche remplissent mieux les critères des activités communicatives, donc elles doivent avoir un poids plus important dans l'enseignement de la production orale. D'autre part, certains apprenants se sentent plus à l'aise dans les activités orientées vers le sujet et, en conséquence, l'enseignant doit y faire appel de temps en temps.

Penny Ur recommande ces deux types d'activités surtout pour les apprenants des niveaux I et II, tandis que ceux du niveau III ont besoin d'une gamme plus variée d'activités qui leur permettent soit de s'exprimer en continu, soit de varier les contextes situationnels de l'interaction.

Pour l'acquisition de l'expression en continu, elle recommande des techniques de classe comme:

- raconter une histoire ou une anecdote;
- décrire une personne ou un lieu en détail;
- raconter un film, une pièce de théâtre ou un livre;
- faire une présentation;
- apporter des arguments pour ou contre une proposition.

La variation des contextes situationnels se réalise à travers le jeu de rôle et la simulation.

Enfin, au début du vingt-et-unième siècle, Tagliante propose l'inventaire suivant d'activités communicatives de production orale [6, p. 47-50]:

- ⇒ la recherche d'énoncés d'après un support-image (par exemple, regarder une image et imaginer ce que peuvent dire les personnages);
- ⇒ la production d'énoncés dans un jeu de rôle;
- ⇒ la production d'énoncés dans une simulation;
- ⇒ la production d'énoncés dans une résolution de problèmes logiques.

Elle fait une catégorie à part des activités ludiques qu'elle envisage surtout dans leur aspect argumentatif [6, p. 53]. Les exemples qu'elle donne sont le remue-méninges et la sélection qualitative qui consiste à classer plusieurs items selon un critère et d'argumenter son choix. Elle décrit aussi une activité communicative plus ample qui mobilise des compétences de production et de compréhension autant orale qu'écrite, à savoir la simulation globale, mise au point par Jean-Marc Caré et Francis Debyser dans les années quatre-vingts. Dans une simulation globale, les apprenants et leur enseignant vivent pendant plusieurs semaines une expérience d'apprentissage "entre le réel et l'imaginaire, dans une tentative de reconstruction d'une partie du monde, d'un pan entier, de la réalité, dans un microcosme choisi, un univers de petite taille bien délimité. [6, p. 60] Et pendant ce temps "ils ont appris de nouvelles structures, de nouveaux termes lexicaux

[...] qu'ils ont réemployés en situation." [6, p. 61]

Depuis trente ans que l'approche communicative est utilisée dans l'enseignement des langues étrangères, les techniques de classe pour l'acquisition de la production orale se sont diversifiées et enrichies. Toutefois, la démarche reste la même – exposition, gammes, activités communicatives – mais le poids des secondes a diminué en faveur des troisièmes. De plus, les gammes se sont contextualisées.

Quant aux activités communicatives proprement-dites, elles visent de plus en plus à motiver les apprenants à communiquer et détournent leur attention du "comment" communiquer vers "quoi" communiquer ce qui a pour effet d'accroître l'aisance et de bâtir la compétence de communication. Car l'accent tombe en premier lieu sur l'aisance, la correction n'étant qu'un objectif désirable. Elle n'est plus atteinte, comme auparavant, par l'intervention immédiate de l'enseignant qui arrête l'interaction ou le parler en continu pour corriger les erreurs, mais par le retour sur les activités et la découverte par les apprenants guidés par leur professeur de la forme correcte. C'est un point de vue qui n'est pas apprécié par les puristes, mais qui semble correspondre mieux aux exigences d'un monde globalisé où il est important de s'entendre et de communiquer.

RÉFÉRENCES

- 1 CRISTEA, T. (1984), *Linguistique et techniques d'enseignement*, Universitatea București
- 2 DEBYSER, F. (1974), *Simulation et réalité dans l'enseignement des langues vivantes*, in LFDLM no.104, p. 6-10, et no.106, p. 16-19
- 3 LITTLEWOOD, W. (1981), *Communicative Language Teaching. An Introduction*, Cambridge University Press
- 4 MOIRAND, S. (1982), *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Hachette
- 5 NUNAN, D. (1998), *Language Teaching Methodology*, Longman
- 6 TAGLIANTE, C. (2001), *La classe de langue*, Clé International
- 7 UR, P. (1991), *A Course in Language Teaching*, Cambridge University Press
- 8 WIDDOWSON, H.G. (1978), *Teaching Language as Communication*, Oxford University Press