

L'expression orale en milieu universitaire



Camelia Manolescu

Université de Craiova, Roumanie
cameliamanolescu@yahoo.com

Résumé : Selon les indications du *CECR*, *l'expression orale*, ou la production orale, est une relation émetteur-destinataire accompagnée d'une production orale dans un contexte donné de communication. Nous allons présenter, en grandes lignes, *l'expression orale avec ses traits et ses formes caractéristiques*, en insistant sur ses pratiques à l'aide de *la simulation, des jeux de rôles, du débat et de l'exposé* et sur les *compétences* que l'apprenant est censé acquérir.

Mots-clés : expression orale, jeux de rôles, débat, exposé, compétences.

Oral Expression in Academia

Abstract : According to the indications of the Common Frame of Reference, *speaking*, or oral production, is a transmitter-receiver relationship accompanied by an oral production in a given communication context. Our work deals with, in outline, *speaking and its features and characteristic forms*, focusing on the practice of the oral expression using *simulation, role play, discussion and presentation*, and on *the skills* that the learner is expected to acquire.

Keywords: speaking, role play, discussion, presentation, skills.

Introduction

Dans toute communication, l'oral précède l'écrit, l'enfant parle avant d'écrire dans sa langue, l'étranger doit nécessairement se débrouiller à l'oral avant d'apprendre à écrire dans une nouvelle langue. *Le Guide Belin de l'enseignement* (2005 : 19) en parle beaucoup et insiste surtout sur le fait qu'un apprenant de FLE doit nécessairement « communiquer oralement, ce qui suppose l'acquisition de compétences de compréhension et d'expression » (*Ibidem.*) en permanente relation d'interaction. De son côté, Pierre Martinez (1996 : 91-92) considère que l'oral est le point de départ de l'apprentissage d'une langue, visant aussi sa totale autonomie par rapport à l'écrit.

Tenant compte que l'oral englobe le parler jeune, les registres de langue (vulgaire, familier, standard, soutenu), les variétés régionales, nous ne sommes pas si surpris de voir, les dernières décennies, une diversification des pratiques de classes : entretiens, jeux de rôles, simulations, émissions radio, flashes d'informations, bulletin météo, récit, consignes de travail et bien d'autres. Nous observons aussi que, si nous parlons

de tâches ou d'activités bien déterminées, l'oral est le plus souvent associé à l'écrit parce que les deux codes s'entrecroisent dans la chaîne de communication. De l'autre côté, l'oral détermine l'acquisition d'une bonne prononciation, polie chaque fois que l'apprenant entre dans le laboratoire de langues ou qu'il commence un dialogue avec son enseignant ou un interlocuteur natif.

Nous nous proposons donc, à travers cette étude, de ré-analyser *l'expression orale avec ses caractéristiques et ses formes spéciales*, de même que *la pratique et les compétences acquises* par les apprenants en milieu universitaire.

1. L'expression orale

Le *Cadre Européen Commun de Référence* « distingue cinq activités langagières principales que les professeurs devront isoler et articuler entre elles pour une meilleure efficacité : la compréhension de l'oral ; la compréhension de l'écrit ; l'expression orale en interaction ; l'expression orale en continu ; l'expression écrite. »¹ Il y ajoute aussi « la médiation (traduction, résumé, compte-rendu à l'intention d'un tiers). »² Les activités de production et les stratégies indiquées dans le CECR incluent « *la production orale* (parler ou expression orale) et *la production écrite* (écrire ou expression écrite) » (CECR, 2001: 48). Dans la production orale « l'utilisateur de la langue produit un texte ou énoncé oral qui est reçu par un ou plusieurs auditeurs » (*Ibidem.*). Au fond, c'est une relation émetteur-destinataire accompagnée d'une production orale dans un contexte donné de communication.

Le Guide Belin de l'enseignement nous parle du fait que : « L'oral implique un travail sur les sons, sur le rythme, sur l'intonation et il s'agit pour l'apprenant de se familiariser avec ces différents moyens, de se les approprier peu à peu » (2005 : 30). Alors, acquérir les compétences de communication orale signifie respecter les compétences générales de l'apprentissage d'une langue étrangère (savoir, savoir-faire, savoir-être, savoir apprendre) et, en même temps, respecter les savoir-être et les savoir-faire de sa propre langue, respecter la phrase de la langue cible avec sa prononciation, son intonation, son rythme, sa grammaire, comprendre la nouvelle langue et s'y exprimer dans des situations concrètes de vie. Tout apprenant, qui veut apprendre une nouvelle langue, s'impose un but principal, celui de maîtriser l'oral de cette nouvelle langue et ensuite maîtriser son écrit. N'oublions que les premières méthodes d'enseignement des langues étrangères demandaient de bonnes connaissances de phonétiques, un fond lexical solide en vue de créer les prémisses d'une communication fondée sur le dialogue. Au modèle oral, à l'aide de l'imitation ou de la répétition, s'ajoutent les actes de paroles selon le besoin de l'apprenant et les savoirs qui ne sont plus des objectifs mais des moyens à atteindre³.

Entrer en contact avec une autre langue que celle parlée en milieu familial est possible au moment où l'apprenant se rend compte que l'accès à cette langue lui est nécessaire pour entamer une discussion avec un autre d'un autre pays sur des sujets quotidiens, en justifiant et en argumentant ses idées. Nous passons donc de la mémorisation des sons, sans signification concrète, à la répétition des expressions idiomatiques, sans identification de mots, de structure, ensuite à la reproduction correcte des sons, au passage de l'oral vers l'écrit en vue de construire des phrases dans la nouvelle langue. L'apprenant s'engage dans des situations simples d'échange oral pour arriver à des situations complexes en développant ainsi les compétences visées par l'expression orale.

1.1. L'expression orale et ses caractéristiques

Toute expression orale commence par *des idées* sous forme d'informations, d'opinions diverses ou de sentiments avec des objectifs selon l'âge de l'apprenant, son rôle et son statut social. Elle doit avoir *une structure* qui s'enchaîne de manière logique avec des exemples concrets et des conclusions pertinentes et claires. 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 2002 : 339). L'expression orale peut donc englober *le non-verbal* (sous forme de gestes, de signes, de sourires, d'expressions gestuelles diverses adaptées à la situation de communication), *la voix* (volume, articulation des sons, débit de la voix ou de l'intonation pour que la communication soit faite de manière expressive), *les pauses, les silences, les regards* (pour vérifier le niveau de la compréhension du message verbal) de l'apprenant et de son enseignant.

1.2. L'expression orale et ses formes

En général, l'enseignant réemploie, pour l'expression orale, les dialogues exploités dans la compréhension orale parce que le but semble être celui d'aider l'apprenant à savoir manier la langue avec les structures et le vocabulaire déjà acquis et de développer ainsi sa créativité et son imagination. Mais le dialogue entre l'enseignant et son apprenti est assez limité et ne place pas du tout l'apprenant dans des situations concrètes de la vie quotidienne. Il nous faut alors développer un dialogue entre les apprenants, le rôle de l'enseignant se réduisant à celui d'animateur qui sait bien manier la séance et remédier, en même temps, les fautes de grammaire. Les activités demandées par l'expression orale, ayant comme but de mettre en évidence le *je* plus personnel de l'apprenant, se déroulent sous forme de *simulations, de jeux de rôle, d'exposés, de débats*, c'est-à-dire c'est une transition des formes simples, qui mettent en marche des personnages fictifs, aux formes plus complexes, qui impliquent l'expression du jugement personnel. Ces activités réutilisent les connaissances antérieurement acquises.

1.3. L'expression orale et sa mise en pratique

En milieu universitaire, à la Faculté de lettres de l'Université de Craiova, *l'expression orale* se présente sous la forme d'un TD de la première année Licence (section Français A ou Français B ou Traducteurs - Interprètes) au premier semestre ; son évaluation, en fin de semestre, se fait sous forme de vérification (20% l'activité du TD, 10% la présence active de l'étudiant pendant le TD, 20 % les devoirs à élaborer, 50% l'évaluation orale finale) et la discipline a 4 crédits (avec les TDs de phonétique et les TDs d'exercices et de traductions grammaticales). Nous avons fait un choix de textes et de thèmes à l'aide de la méthode de français *Bonne route 2* (Gibert/Greffet/Parizet/Pérez-Léon/Rausch, 1989) qui comprend le *Livre de l'étudiant* avec 28 leçons, 4 cassettes sonores (avec un texte oral sous forme d'exercices sur le texte au numéro de la leçon et une transcription en fin de volume, un texte littéraire pouvant servir d'exercice de dictée en deux versions : normal et avec des « blancs », des exercices de la rubrique « Pour écrire sans faute » en deux versions : normale et avec « blanc » et des poésies nécessaires pour le développement de la construction orale de la prononciation, du rythme de la phrase, pour l'exercice de mémorisation) et un Guide pédagogique à la portée de l'enseignant avec des indications méthodiques sur le déroulement de chaque leçon.

Les TDs d'expression orale de la première année Licence déroulent les unités suivantes: 1. *Le couple et la famille* (2 h) ; 2. *Quelle éducation ?* (2 h) ; 3. *Apprendre* (2 h) ; 4. *L'éloge de l'âge : à chacun son apparence* (2 h) ; 5. *Pour ou contre la pub* (2 h) ; 6. *Le monde du travail* (2 h) ; 7. *Les loisirs* (4 h) (voyager - partir c'est changer un peu ; tradition et qualité ; le cinéma en crise) ; 8. *La vie quotidienne* (2 h) ; 9. *Les problèmes de la société française/roumaine* (4 h) (l'inquiète adolescence ; égaux en droits ; un monde en crise ; les nouvelles dimensions de l'Europe ; les femmes aux commandes) ; 10. *Nous, les Français/Roumains* (2 h) ; 11. *Paris/Bucarest-atmosphère* (2 h) ; 12. *Vérification orale* (2 h). Nos étudiants de la première année sont censés avoir un niveau B comme utilisateur indépendant à leur admission (B1 - niveau seuil ou B2 - niveau avancé ou indépendant), niveau qui correspond à une compétence « opérationnelle limitée » ou à une réponse « appropriée dans des situations courantes », selon Trim (2001) et obtenir un niveau C1 (utilisateur expérimenté autonome) en fin d'études universitaires.

Les buts à atteindre par ce TD visent l'accomplissement des objectifs généraux et spécifiques : former la compétence de communication orale, expliquer les règles d'expression orale, améliorer la compréhension et l'expression orales de sorte qu'en fin de semestre l'étudiant soit capable d'appliquer et d'expliquer ces règles, de comprendre un message, d'exposer son opinion visant ce message, d'argumenter oralement son jugement personnel.

1.3.1. La simulation

Dans notre activité d'expression orale, nous pouvons impliquer un *je simulé* qui permet à l'étudiant de la première année Licence de s'imaginer des situations et des personnages à l'aide d'un album thématique d'images, le plongeant ainsi dans une situation concrète de communication (par exemple la première unité TD selon le programme : *Le couple et la famille* ou la deuxième *Quelle éducation ?*). Si nous faisons appel à l'acte de parole « se présenter », les images doivent évidemment illustrer une situation de communication tout à fait réelle comme : à l'université, au café universitaire, dans un taxi/bus/train/avion, où les personnages ainsi imaginés font connaissance. Notre démarche vise, de la part de l'étudiant, des réponses à des questions selon la situation : Qui parle ? A qui ? Où ? Quand ? Comment ? Ensuite nous lui demandons de simuler tel ou tel personnage et de créer la situation. Ou, au lieu de lui présenter l'album avec les images mises à l'interprétation, nous faisons appel à la vidéo, le son coupé, et nous lui demandons, après une analyse de la situation indiquée, de reconstruire les répliques des personnages. C'est un *je simulé*, ce n'est pas son propre *je* qui parle⁴ ; l'apprenant simule la situation à l'aide des mots d'un autre de son imagination, à l'aide du non-verbal et de l'expressivité de son propre corps ; il ne joue pas son propre rôle, mais cette situation l'aide dans sa tentative de s'exprimer en français, clairement et sans trop de fautes.

1.3.2. Le canevas

« Un canevas est une sorte de guide pour les apprenants qu'ils vont suivre afin de les aider dans leur travail de production à l'oral »⁵. Même si nous parlons des étudiants en Lettres, censés avoir un niveau élevé de compétences de communication orale, ils n'ont pas l'habitude d'exposer leurs opinions, ils ne savent pas réutiliser le lexique et les structures grammaticales. *Ce guide* des apprenants propose des micro-conversations simples qui réutilisent les structures déjà apprises, créant ainsi *une situation de communication* bien définie. Si nous considérons l'acte de langage « se présenter », alors *le canevas* peut se présenter sous la forme suivante : A est l'ami de B, ils rencontrent C qui est l'ami de A et les consignes sont les suivantes : saluer quelqu'un, faire connaissance, poser des questions (sur l'âge, sur la famille, sur la ville/le village/ le quartier de résidence, sur les études, sur les plans d'avenir).

C'est l'exemple du premier TD de notre application, l'unité 1. *Le couple et la famille* (2 h). Nous pouvons ainsi indiquer aux apprenants de présenter les membres de leur famille, de se présenter eux-mêmes ou, selon les images et les textes de la méthode indiquée, de créer des micro-conversations sur le thème mis en discussion : être pour ou contre le célibat, être pour ou contre la vie en couple. Ensuite, les tâches demandées doivent être clairement expliquées, les micro-conversations se préparent en petits

groupes ; l'enseignant peut aider ses étudiants en leur fournissant des informations supplémentaires mais il faut les laisser agir tous seuls. Finalement, les micro-conversations une fois créées, le rôle des étudiants participants est de les jouer sans faire appel à la variante écrite auparavant tandis que l'enseignant surveille la correction de la phrase, la prononciation (toujours après le rôle créé) de même que l'autocorrection de ses apprenants ; il se préoccupe aussi de la création des activités en vue de corriger leurs fautes.

A l'aide de ce canevas, les apprenants sont capables de mieux utiliser les connaissances acquises à travers la compréhension orale.

1.3.3. Le jeu de rôle

Le jeu de rôle implique une animation de scène à l'aide de quelques apprenants qui créent, à leur gré, des personnages plus personnels et plus réels que pour le jeu de canevas, « sans documentation ni préparation particulières autre que le cours de langue lui-même, et sans consignes autres que l'indispensable nécessaire pour le point de départ »⁶. Le jeu de rôle ne signifie pas jouer un dialogue mémorisé mais un dialogue oral que les apprenants ont créé selon un scénario établi auparavant ; c'est donc un texte non-écrit improvisé qui évite l'automatisme des structures et demande aux apprenants d'apprendre à écouter l'autre en vue de lui communiquer quelque chose, pouvant employer, s'ils ne comprennent pas le message, des phrases comme *Pardon ? Pourriez-vous répéter, s'il vous plaît ? Pourriez-vous me dire... ? Non ?! Quoi ? Comment faire pour... ?*

Prenons quelques exemples de consignes de jeux de rôles selon les thèmes des TDs. Pour l'unité 3. *Apprendre* (2 h), les consignes sont les suivantes : A., jeune étudiante, décide de renoncer à ses études universitaires et de travailler dans un magasin ; ses parents ne sont pas d'accord avec sa décision ; échange d'opinions ; pour l'unité 4. *L'éloge de l'âge : à chacun son apparence* (2 h), les consignes sont les suivantes : B. vient de rendre visite chez sa grand'mère qui lui raconte sa vie et sa passion pour la musique ; dialogue sur les passions ; pour l'unité 5. *Pour ou contre la pub* (2 h), les consignes sont les suivantes : C., jeune étudiant entre deux jobs, cherche du travail en feuilletant les journaux ; des interviews avec des patrons ; ses opinions sur la pub ; pour l'unité 6. *Le monde du travail* (2 h), les consignes sont les suivantes : D., jeune étudiant en part-time job, demande une augmentation de salaire à son patron qui refuse sa demande ; chacun expose ses raisons ; pour l'unité 7. *Les loisirs* (4 h), les consignes sont les suivantes : E., jeune étudiante en bourse Erasmus en France, dans un compartiment de train, en discussion, sur divers thèmes, avec des voyageurs ; chaque arrêt du train annonce un autre voyageur et une autre micro-conversation.

Une fois les consignes lues et les dialogues préparés, les apprenants jouent leur rôle en s'arrêtant là où ils considèrent qu'ils ont atteint leur but ou leur limite, tandis que leurs collègues doivent nécessairement les applaudir en mettant en évidence leur effort concerté. Ensuite, chaque scénario est mis en discussion par chaque groupe en vue de marquer la réaction des autres vis-à-vis du jeu de rôle, du message transmis et de proposer des variantes qui vont améliorer le jeu, l'attitude des acteurs, leurs réactions. Un problème reste quand même le lieu scénique que les salles de classe n'assurent pas en totalité. Selon notre opinion, c'est à l'enseignant et à ses apprenants de transformer la salle de classe en fonction de leurs besoins scéniques.

Le but de tout jeu de rôle réside dans le fait que l'enseignant et ses apprenants ont le devoir de prévoir des situations réelles et possibles, tirées de la vie quotidienne, en mettant l'accent sur l'imagination, la créativité et sur la bonne disposition à l'intérieur de chaque groupe. De plus, les avantages du jeu de rôle sont multiples : la passivité est vaincue, la mémorisation est activée, les structures grammaticales et lexicales sont employées en contexte, l'apprenant est encouragé à s'exprimer dans une langue étrangère, la situation est clairement tirée de la vie réelle ; il a ainsi le sentiment qu'il pourra se débrouiller tout seul en réalité lors d'un contact direct avec un natif.

1.3.4. Les débats

Les débats et *les exposés* sont des formes d'expression orale pour un niveau avancé supposant la formulation d'un jugement personnel sur une problématique mise en discussion, devant un public.

Le débat s'entame entre les apprenants et met l'accent sur l'argumentation, sur la contradiction, en exprimant ainsi l'accord ou le désaccord, à partir d'un thème commun de discussion. La structure d'un débat ⁷ suppose la présence d'un président (enseignant ou apprenant), d'une équipe « pour » (formée de 2-3 apprenants) et d'une équipe « contre » (formée toujours de 2-3 apprenants), d'un chronométrateur, d'un jury formé d'un nombre impair d'apprenants (soit 3 apprenants) et du public (la classe). Le débat devient ainsi un extraordinaire « exercice formateur »⁸ pour les apprenants car il exige une structure, des idées organisées, des textes concisément formulés, une présentation devant un public, une évolution d'arguments dans un cadre bien défini qui est la salle de classe. L'enseignant observe nécessairement la manière de l'apprenant de faire appel à la technique du débat, à la structuration d'un discours : l'introduction, le plan du discours avec les idées générales et secondaires du débat et les exemples pertinents, et, finalement, les conclusions.

Nous pouvons illustrer cette démarche sur le même programme de la première année Licence qui nous permet d'offrir quelques exemples : pour l'unité 8. *La vie quotidienne* (2 h), le thème du débat est le suivant : Un siècle nouveau, des défis nouveaux ;

pour l'unité 9. *Les problèmes de la société française/roumaine* (4 h), les thèmes du débat sont les suivants : Assistons-nous à un monde en crise ? ; Quelles sont les nouvelles dimensions de l'Europe ? ; Interdire ou non la circulation automobile dans les grands centres villes ? ; Pourquoi parle-t-on d'une inquiète adolescence ? ; Que représente pour nous, au XXI-e siècle, l'égalité en droits ? ; Un nouveau matriarcat, les femmes aux commandes ? ; pour l'unité 10. *Nous, les Français/Roumains* (2 h), le thème du débat est le suivant : Le nouveau citoyen européen - ressemblances et différences.

Tous les thèmes de débats s'organisent sous forme argumentative, le but étant celui de faire preuve d'un bon maniement du vocabulaire de l'argumentation, de savoir justifier la situation mise en discussion. L'apprenant doit préparer et argumenter, selon un plan structuré, son intervention orale.

1.3.5. L'exposé

Selon E. Roulet et al. (1985), *l'exposé*⁹ est un discours en situation, surtout « monologal ». Enseigner l'exposé signifie avoir « un répertoire de moyens langagiers » et de « techniques spécifiques »¹⁰ proposés aux apprenants qui vont devenir « des objets d'apprentissage ou d'intervention didactique au cours des activités en classe »¹¹ en vertu de l'idée que l'oral s'enseigne. C'est « un genre discursif public (...) dans un espace-temps de l'acte de production » où « l'énonciateur s'adresse au destinataire par l'intermédiaire d'une action langagière qui véhicule un contenu référentiel », selon Bronckart (1985).

Dans son exposé, l'apprenant tient compte des caractéristiques de la situation de communication pratique : le destinataire, l'énonciateur, le canal de transmission, le but, le savoir préexistant, ses attentes et les attentes du public auquel il s'adresse, le son de sa voix en vue d'exposer ses démarches. De plus, il s'implique dans l'exploitation des sources d'information : sites audio-vidéo avec enregistrements, cassette audio-vidéo des livres/manuels ; il s'approprié les éléments extralinguistiques si nécessaires pour l'exposé : le ton de la voix, le mouvement corporel, etc., il fait appel à des exemples et des illustrations de la situation concrète, il explicite la structure choisie et les points de vue adoptés.

Pour préparer et produire son exposé, l'apprenant fait appel à des savoirs et des savoir-faire divers et respecte certaines étapes progressives : la création d'un corpus de textes, l'écoute des textes oraux (des interviews enregistrés, des exposés sous forme audio et vidéo) accompagnée d'une grille d'écoute et d'exercices. Au fond, l'exposé oral a besoin d'une *explication* à partir de l'observation du document audio-vidéo, de *l'utilisation de divers supports* en vue de transmettre le message, de *l'ajustement de la voix, du regard, ou de l'utilisation des gestes* en vue de sensibiliser les autres participants à l'acte de communication, de *l'écoute* et de *l'analyse du document-exposé* en

vue de bien synthétiser son contenu, et, finalement *de la structure de l'exposé* (avec une annonce du plan, une ouverture et une clôture des thèmes mis en discussion)¹².

Si nous prenons toujours l'exemple de notre programme, alors nous pouvons indiquer que pour l'unité 11. *Paris/Bucarest-atmosphère* (2 h), nous insistons sur un exposé assez utile pour nos étudiants/apprenants, compte tenu du fait que le sujet est assez générique : il peut être expliqué du point de vue du tourisme, de l'histoire, de l'économie, de la politique, etc. Les apprenants reconstituent ainsi des archives considérables de documents audio/vidéo qu'ils utilisent en vue d'explicitier et de transmettre le message (en faisant appel à un véritable arsenal de techniques de manipulation à l'aide de la voix, des gestes, du regard), d'analyser le contenu et la forme du matériau mis en discussion et de présenter finalement la variante finale devant le public formé par leur groupe.

1.4. L'expression orale et ses compétences

L'expression orale demande aussi des compétences diverses car tout apprenant rencontre des difficultés dans son apprentissage. Selon le CECR, la compétence à communiquer langagièrement a plusieurs composantes: « une composante linguistique, une composante sociolinguistique, une composante pragmatique » (CECR, 2001: 17). Ou, selon *Le Guide Belin de l'enseignement* (2005 : 19-20), qui reprend les opinions de Sophie Moirand (1979), la communication implique *la composante linguistique* (les règles à l'aide desquelles l'apprenant réalise ses messages), *la composante discursive* (les types de discours adaptés selon la situation de communication), *la composante référentielle* (les domaines de référence), *la composante socio-culturelle* (les règles de la communication socio-culturelle).

Tout d'abord, il faut prendre en considération *la compétence linguistique*. Il y a des situations où l'apprenant, surveillé quand même par son enseignant, n'entend pas bien le message oral ou il fait des confusions d'ordre phonétique, lexical ou grammatical ou il est encore influencé par les interférences causées par les structures de sa langue maternelle. Ensuite, il ne faut pas négliger la compétence idiomatique, tenant compte des opinions de Bertrand (1999), compétence qui semble dériver de la compétence linguistique car l'apprenant, dans sa tentative d'apprendre une langue étrangère, fait appel à des formules figées, à des paraphrases, formes spécifiques pour chaque langue, formes qu'il ne maîtrise pas du tout ; de plus, il ne connaît pas trop bien toutes les particularités grammaticales et lexicales de la nouvelle langue.

Il y a aussi *les compétences sociolinguistiques* qui renvoient « aux paramètres socio-culturels de l'utilisation de la langue » (*Ibidem.*), dans le sens que l'apprenant doit réagir conformément à la situation de communication développée.

Les compétences pragmatiques (réalisation de fonctions langagières, d'actes de parole) insistent sur « des échanges interactionnels » et demandent la maîtrise du discours (avec cohésion et cohérence), « le repérage des types et des genres textuels, des effets d'ironie, de parodie » (*Ibidem.*) ; l'apprenant doit donc bien choisir les stratégies discursives, bien organiser, bien adapter et structurer son discours en vue de connaître la situation de communication réelle, de la lier à son locuteur.

Mais il faut observer une autre compétence, selon Bertrand (1999), *la compétence cognitive* dans le sens que l'apprenant manque certaines étapes dans l'évolution de l'expression orale, soit qu'il soit au commencement de l'étude de la nouvelle langue, soit qu'il ne se donne pas la peine de la connaître : il ne sait pas encore définir une hypothèse de travail, il ne sait ni même la démontrer, l'argumenter ou en tirer les conclusions qui s'imposent.

Finalement, nous pouvons souligner le rôle de *la compétence interactionnelle et communicative*, selon les mêmes idées de Bertrand (1999). Si l'enseignant n'a pas réussi à former à son apprenant ces compétences, il peut s'attendre à plusieurs situations qui visent la non-maîtrise de ce domaine. D'ailleurs, l'apprenant sait très bien qu'il doit respecter certains codes, son enseignant le force d'avancer dans les structures d'une langue qui lui semble venir du passé, trop difficile pour ses règles de grammaire et de prononciation, de plus c'est l'importance de plus en plus évidente de l'anglais par rapport au français, phénomène qui dérive clairement du fait que la société actuelle est effectivement « bombardée » par la chanson anglaise/américaine, par le film anglais/américain, par le spectacle anglais/américain tandis que le français perd visiblement de terrain. Cet apprenant est incité par son enseignant à une expression orale complexe, mais il n'éprouve que de la nausée parce que l'apprentissage d'une langue étrangère, surtout le français, ne l'aide aucunement dans le choix de son métier, support pour son avenir.

Si l'apprenant a des difficultés dans l'acquisition des compétences orales, alors il se contente de rester muet, de refuser la communication dans cette nouvelle langue pour le simple motif qu'il a peur de ne pas tomber dans le ridicule. Ou bien il est plongé dans une situation où il a peur de se confronter librement avec ses collègues sur tel ou tel sujet mis en discussion, il a peur d'argumenter ses idées parce qu'il ne possède pas les connaissances nécessaires. Il a encore peur de faire des erreurs, il est timide et il refuse la communication, il ne connaît pas les règles de la situation de communication ou les règles de la construction dans une nouvelle langue.

Voilà quelques exemples de situations auxquelles se confronte le formateur de futurs enseignants de FLE pendant des TD d'expression orale, en milieu universitaire. C'est à nous donc, enseignants en milieu universitaire, de résoudre et de remédier les situations

prises en discussion, de bien établir les objectifs de l'apprentissage, de respecter la culture et l'histoire professionnelle de nos apprenants, le rapport qui existe entre la langue maternelle et le français comme langue de communication (Desmons et *al.*, 2005 : 20).

Conclusions

Notre travail n'est qu'une modeste démarche qui se trouve à son commencement, compte tenu du fait que les TDs en milieu universitaire suscitent beaucoup de discussions. Selon notre opinion, l'expression orale en milieu universitaire, comme TD de la première année, premier semestre à la Faculté de Lettres, a un rôle assez important dans la formation des étudiants censés avoir un niveau B1 ou B2 au commencement de leurs études et un niveau C1 à la fin. Même s'ils sont munis d'un bagage assez important de connaissances au moment de la fin de leurs études de lycée, ils ne possèdent pas une méthode appropriée pour apprendre dans le but d'enseigner le FLE, en tant que futurs enseignants. Ils ne sont même pas conscients qu'après la Licence (ou le Master) ils peuvent devenir professeurs de FLE dans une école où les élèves ne s'intéressent pas (ou presque pas) à l'étude de la langue française dans un contexte où l'anglais gagne de terrain.

Par conséquent, dans ces conditions pas tout à fait favorables à l'enseignement du FLE, les TDs d'expression orale doivent nécessairement devenir un cadre propice où l'apprenant apprend à enseigner en apprenant lui-même tous les mécanismes de l'oral. Il peut ainsi dépasser la barrière de sa timidité, commencer une discussion avec un autre sur un thème préétabli, en respectant les règles de la construction d'une situation de communication du quotidien, en créant lui-même la structure d'une conversation, apprenant à structurer un message pour que celui-ci soit compris par l'autre. Il passe ainsi d'un *je* simulé au *je* authentique et ensuite à son propre *je*, argumentant ses idées à travers tout un travail de découverte, d'analyse, de synthèse.

Les formes de l'expression orale exposées dans notre article (la simulation, les jeux de rôle, l'exposé, le débat), les exemples pratiques tirés de notre expérience (le programme de la première année d'étude, Licence, Français A, B ou Traducteurs-Interprètes), les compétences créées chez les apprenants de FLE ne sont qu'un modeste point de départ pour d'autres observations et mises en pratique. L'essentiel, selon notre opinion, est de faire parler nos étudiants pendant ces TDs d'expression orale, de les faire parler en respectant une structure, en argumentant pro ou contre un thème mis en discussion ; en un mot, l'essentiel est de transformer notre étudiant dans un enseignant de langue étrangère qui incitent ses futurs apprenants à connaître la beauté, la valeur, la culture et la civilisation de la langue française, soit par l'écrit, soit par l'oral.

Bibliographie

- Baril, D. 2002. *Techniques de l'expression écrite et orale*. Paris : Dalloz.
- Cornaire, C. 1998. *La compréhension orale*. Paris : CLE International. Coll. « Didactique des langues étrangères ».
- Desmons, F. et al. 2005. *Guide Belin de l'enseignement. Enseigner le FLE (français langue étrangère. Pratiques de classe*. Paris : Editions Belin.
- Gibert, P., Greffet, Ph., Parizet, M.-L., Pérez-Léon, A., Rausch, A. 1989. *Bonne route 2, méthode de français*. Paris : Hachette / București : Sigma Bucuresti.
- Lebre-Peytard, M. 1990. *Situations d'oral, documents authentiques: analyse et utilisation*. Paris : CLE International.
- Lhote, E. 1995. *Enseigner l'oral en interaction. Percevoir, écouter, comprendre*. Paris : Hachette. Coll. « Autoformation ».
- Martinez, P. 1996. *La Didactique des langues étrangères*. Paris: PUF.
- Moirand, S. 1979. *Situations d'écrit*. Paris : Clé International.
- Sitri, F. 1996. « Situations d'argumentation orales ». *Le français dans le Monde : Recherches et applications. Le discours : enjeux et perspectives*, pp.156-163.
- Trim, J. (sous la dir. de). 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer : guide pour les utilisateurs, Division des politiques linguistiques, Strasbourg* : Ed. du Conseil de l'Europe.
- Zahnd, G. 1998. « L'exposé oral, un outil pour transmettre des savoirs ». *Repères*, n° 17, pp. 41-54, http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/reperes/INRP_RS017_4.pdf (dernière consultation le 15 août 2013).

Sitographie (dernière consultation le 15 août 2013)

- Conseil de l'Europe, *Le CECR*, Les Éditions Didier, Paris 2001, la version française informatisée <http://www.didierfle.com/>
- <http://www.images.hachette-livre.fr/media/contenuNumerique/029/954119552.PDF>
- <http://eduscol.education.fr/cid46400/expression-orale-en-francais-langue-non-maternelle-et-positions-subjectives.html> <http://eduscol.education.fr/cid45678/cadre-europeen-commun-de-referance> http://www.lb.refer.org/fle/cours/cours1_CO/exp_or/cours1_eo01.htm
- http://hrsbstaff.ednet.ns.ca/debcampbell/Debat/Livret_Debat.pdf
- <http://flecampus.ning.com/profiles/blogs/cadre-europ-en-commun-de-r-f-rence-pour-les-langues-apprendre> <http://www.ecoledeslangues.com/?p=423>

Notes

1. <http://www.images.hachette-livre.fr/media/contenuNumerique/029/954119552.PDF> (Consulté le 15 août 2013).
2. *Ibidem*.
3. <http://eduscol.education.fr/cid46400/expression-orale-en-francais-langue-non-maternelle-et-positions-subjectives.html> Colloque « Didactique de l'oral », Expression orale en français langue non maternelle et positions subjectives in Bertrand, 1999, *Vers une approche poétique en classe de Fle*, mémoire de maîtrise, Université Paul Valéry, Montpellier III. Didactiques de l'oral les 14 et 15 juin 2002 Mis à jour le 15 avril 2011 (Consulté le 15 août 2013)
4. http://www.lb.refer.org/fle/cours/cours1_CO/exp_or/cours1_eo01.htm (Consulté le 15 août 2013)
5. <http://www.ecoledeslangues.com/?p=423> (Consulté le 15 août 2013).

6. *Ibidem.*

7. http://hrsbstaff.ednet.ns.ca/debcampbell/Debat/Livret_Debat.pdf (Consulté le 15 août 2013)

8. *Ibidem.*

9. Gabriela Zahnd, « L'exposé oral, un outil pour transmettre des savoirs » Neuchâtel, Suisse in *Repères* no. 17/1998, pp. 47-48 http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/reperes/INRP_RS017_4.pdf (Consulté le 15 août 2013).

10. *Ibidem.*

11. *Ibidem.*

12. *Ibidem.*