Mélanges CRAPEL n° 23

L'AISANCE ORALE EN LANGUE ETRANGERE : ENSEIGNEMENT/ACQUISITION ET EVALUATION

Hilde SCHMITT-GEVERS

Abstract

In a previous article (Schmitt-Gevers, 1993), we defined the notion of "fluency" in speaking or understanding a foreign language. We will describe here the didactic implications of this definition: first of all, which language activities can help the learner to speak and to understand fluently and, secondly, when, how and by whom should fluency be evaluated.

Ayant proposé, dans un article antérieur (Schmitt-Gevers, 1993), une définition de l'aisance dans la production et la réception orales en langue étrangère (L.E.), nous formulerons ici quelques suggestions méthodologiques pour l'enseignement/acquisition de cette aptitude et pour son évaluation. Nous décrirons tout d'abord quelles sont les activités langagières qui permettront à l'apprenant de gravir les quatre degrés d'aisance que nous avons définis et, ensuite, quand, comment et par qui évaluer l'aisance.

I. ENSEIGNEMENT/ACQUISITION DE L'AISANCE

1. Activités axées sur l'acquisition de l'aisance (A.A.)

De multiples exemples de mises en scène de situations de communication figurent dans les publications et les manuels didactiques des dix dernières années (Caré, Debyser, Jeu, langage et créativité: les jeux dans la classe de français, 1978; C.R.A.P.E.L., Ecoute...écoute, 1986; Augé, Borot, Vielmas, Jeux pour parler, jeux pour créer, 1981; Richterich, Suter, Cartes sur table, 1981; Klippel, Keep talking, 1984; Archipel 1 et 2, 1985; Bruchet, A mon avis, 1987; Pottier, Communeau, Des objets pour agir et pour parler, 1990, etc.). Cependant, ces mises en scène ne sont pas toujours axées sur l'acquisition de l'aisance et visent parfois à augmenter la compétence linguistique, c'est-à-dire, la connaissance du code, soit du producteur, soit du récepteur. Dans ce cas, elles constituent des "activités de correction" (A.C.) où la priorité est donnée aux formes de la L.E., aux formes correctes.

L'aisance dans la production et la réception orales ne peut émerger et augmenter chez l'apprenant que si l'enseignant organise régulièrement des "activités axées sur l'acquisition de l'aisance" (A.A.) dans sa classe, c'est-à-dire, des activités où l'apprenant-producteur / récepteur doit mettre en oeuvre le savoir linguistique qu'il a acquis, aussi petit soit-il, pour réaliser des objectifs, pour satisfaire des besoins extracommunicatifs dans des situations réelles (augmenter ses connaissances, établir le contact, fournir des informations, se faire plaisir...). On lui demande de construire du sens et non pas des formes linguistiques. Dans ces activités, il importe donc moins que les phrases produites correspondent phonologiquement, syntaxiquement et stylistiquement à la norme, ou que le récepteur comprenne ou non 100% des mots d'un texte oral. Primordiales sont la transmission et la réception spontanées du message, l'expression et la compréhension en tant qu'individu, de façon autonome et naturelle, tout comme on le ferait dans sa langue maternelle.

L'enseignant qui veut s'inspirer des nombreuses activités de communication que proposent les ouvrages de didactique doit donc toujours contrôler si celles-ci mettent bel et bien l'accent sur le sens et non sur la forme avant de les mettre en place.

Les A.A. peuvent prendre l'aspect de travaux individuels, à deux ou en petits groupes et être axées sur la réception aisée, la production aisée ou les deux en même temps, ce qui sera le plus fréquemment le cas. Elles se présentent sous des formes diverses : l'entraînement à la compréhension aisée peut, par exemple, consister en l'exécution d'ordres, l'écoute d'une anecdote ou d'une histoire drôle, l'association de photos à des textes oraux, l'élaboration ou la modification d'une carte à partir d'indices sonores, le visionnement de spots publicitaires, l'écoute du journal télévisé ou radiodiffusé ou du mode d'emploi d'un appareil, la participation à un "quiz", la réalisation d'une recette de cuisine fournie à la radio, etc. Afin d'augmenter l'aisance dans la production, les apprenants peuvent, par exemple, décrire ou formuler des commentaires sur des photos ou des images, passer un interview, jouer à un jeu de société, résoudre un problème (une énigme policière), réaliser un projet (élaborer un spot publicitaire, fonder une nouvelle entreprise, construire une maison, organiser un voyage), prendre une décision collective, participer à un débat, etc.

1.2. Comment mettre en place les A.A.?

1.2.1. En tenant compte des différents facteurs conditionnent l'aisance

Plusieurs éléments empêchent les apprenants de faire le saut des A.C. vers les A.A. Pour cette raison, nous fournirons ici quelques suggestions pour combattre ces obstacles à la mise en place d'A.A.

Une première contrainte à vaincre est l'attitude souvent réticente des enseignants, des apprenants et de l'institution scolaire face aux A.A., attitude qui doit être changée si l'on veut créer une atmosphère favorable à la mise en place d'A.A. Il faudra donc convaincre les enseignants, les apprenants et l'institution scolaire de l'utilité, voire de la nécessité, des A.A. Disposer d'un ensemble de savoirs linguistiques et culturels ne suffit pas pour pouvoir mettre en oeuvre ces savoirs dans une situation donnée et pour atteindre un objectif déterminé. Cela requiert un ensemble de savoir-faire qui peuvent être développés uniquement dans des situations multiples et variées de production et de compréhension naturelles, en d'autres termes, dans des A.A.

Ensuite, le manque de compétence linguistique, sociolinguistique, socio-psychologique, discursive, référentielle, culturelle et stratégique chez les apprenants, leurs inhibitions psychologiques, sociologiques et situationnelles, leurs difficultés physiques et leur manque de pratique dans l'utilisation d'une L.E. dans des situations de communication autonome sont d'autres facteurs négatifs pour l'émergence de l'aisance orale. L'enseignant doit en tenir compte en essayant de diminuer ou d'éliminer l'influence de ces facteurs.

La crainte des apprenants de ne pas avoir suffisamment de connaissances linguistiques pour accomplir une A.A. en L.E. peut être atténuée de trois façons : premièrement, par une explication claire de l'objectif visé par une A.A.; deuxièmement, par la remarque que les locuteurs natifs formulent souvent des phrases agrammaticales, les prononcent

avec des accents différents et, fréquemment, ne discriminent pas tous les mots d'un texte oral (d'ailleurs, il n'est souvent pas nécessaire de comprendre tous les mots pour satisfaire ses besoins extra-communicatifs) et qu'adopter une attitude de "sur-correction" est donc absurde; et, troisièmement, en leur faisant observer qu'il existe des stratégies de compensation pour combler ces lacunes : la négociation du sens, l'emploi du contexte, des connaissances du monde et du langage paralinguistique pour comprendre un message ainsi que, comme Harding (1986, p.111) l'indique, l'usage du passage à une autre langue, de transferts à partir de la langue maternelle (L.M.), de stratégies fondées sur l'interlangue, de stratégies de coopération et de stratégies non-linguistiques pour exprimer ses idées.

L'apprenant emploie déjà plusieurs de ces stratégies dans sa L.M. pour "se débrouiller" en cas de difficultés lexicales et n'aura qu'à les transférer en L.E. Selon Paribakht (1985, p.142), ce transfert ne devrait pas poser de problème Toutefois, tout début particulier. au l'enseignement/apprentissage d'une L.E., il sera certainement difficile pour les apprenants de recourir aux stratégies verbales de compensation, justement à cause de leur manque de vocabulaire. Dans ce seul cas, l'enseignant devra proposer des vocabulaire quelques jours de exercices commencement de la tâche communicative pour équiper les apprenants du vocabulaire clef.

Une pré-activité pourrait aussi prévenir une éventuelle pauvreté d'idées des apprenants. Afin de faciliter l'expression aisée, l'enseignant pourrait, par exemple, leur fournir un minimum d'informations sur le sujet retenu en distribuant des fiches avec quelques indications sur les idées à exprimer ou les caractères des personnages à jouer, et pour créer des attentes chez le récepteur, il pourrait organiser un "remue-méninges" sur le thème, sur le déroulement possible de la situation de communication, sur le vocabulaire, les styles, les accents que l'on entendra, etc. Ce sont là deux exemples, mais il existe une variété d'autres pré-activités pour créer des "schémas de contenu" (Carrell, 1990, pp.22-23) chez les apprenants : le visionnement d'un film, d'un journal télévisé, de diapositives,

un voyage sur le terrain, une démonstration, une discussion de classe, un jeu, la lecture de textes ou de magazines en rapport avec le thème choisi, etc. Munis d'idées à encoder ou de prédictions sur le contenu du texte à décoder, les apprenants seront ainsi mieux équipés pour accomplir leur tâche communicative avec aisance.

Afin de combattre les différentes inhibitions des apprenants, l'enseignant favorisera l'influence des facteurs positifs à l'émergence de l'aisance orale. Ainsi, il organisa souvent des A.A. - l'habileté s'acquiert par la pratique -, fera en sorte qu'elles procurent plaisir aux apprenants afin de motiver ceux-ci à v participer activement, veillera à ce qu'elles soient individualisées (chaque apprenant choisit sa part de participation dans les A.A., plutôt axée soit sur la production aisée, soit sur la réception aisée), encouragera une "hardiesse d'esprit" (Rivers, 1973, p.23) chez les apprenants et ménagera une distance "confortable" (au sens psychologique et littéral) entre les interlocuteurs. De même, il fera attention à ce qu'au début de leur apprentissage de la L.E., il n'existe que des relations de solidarité et une véritable collaboration sur le plan du contenu et de l'interaction (M.-Th. Vasseur, 1986, p.35) entre les apprenants - par exemple, en leur permettant de choisir leurs interlocuteurs -, leur demandera de bouger dans l'espace en fonction de leur compétence linguistique et du degré de confiance qu'ils ont en eux-mêmes, occupera des salles de dimensions toujours appropriées à l'A.A., et disposera les interlocuteurs en cercle pour qu'ils se voient lors des discussions.

Les A.A. auront encore plus de chances de succès si elles restent proches des situations de communication auxquelles les apprenants sont habitués, en l'occurrence, des interactions en petits groupes. Un tel travail en petits groupes dans un environnement le plus détendu possible est le moyen par excellence de vaincre la timidité des introvertis et de faire émerger une production et une réception aisées en classe.

Si l'enseignant tient ainsi compte des différentes manières d'apprendre des étudiants, des différents rythmes auxquels ils apprennent, de la diversité des choses qui les intéressent, et des situations variées dans lesquelles ils préfèrent apprendre, le saut des A.C. vers les A.A. sera facilité.

1.2.2. En fonction des objectifs à atteindre

En fonction du degré, de la ou des caractéristiques d'aisance à atteindre, l'enseignant sélectionnera des sujets canaux (quotidiens/abstraits/spécialisés), des (face-àface/téléphone/radio/haut-parleur), des interlocuteurs standard/autres registres; prononciation (vocabulaire normative/accent régional; rapports d'infériorité/supériorité; une ou plusieurs personnes; etc.), des tâches communicatives (transmettre ou comprendre seulement le message/les grandes lignes/les détails) et des situations (environnement bruyant ou non; interlocuteurs proches ou éloignés) plus ou moins difficiles. Ainsi, il obtiendra trois types d'activités de communication, correspondant aux trois premiers niveaux d'aisance.

En choisissant, par exemple, des A.A. en paires et sur des sujets quotidiens, il visera plutôt à amener les apprenants au premier niveau d'aisance. En revanche, des conversations, éventuellement au téléphone, sur des sujets plus abstraits ou des débats entre plusieurs interlocuteurs sur des sujets spécialisés seront plutôt orientés respectivement vers les deuxième et troisième niveaux d'aisance dans la production et dans la réception orales. La fréquence avec laquelle l'enseignant proposera ces trois types d'A.A. aux apprenants permettra à ceux-ci d'acquérir effectivement le degré, la ou les caractéristiques d'aisance formulés comme objectifs du cours. Ce sont surtout des caractéristiques comme "penser dans la langue étrangère", "parler par 'habitude", "comprendre sans effort", etc. (Schmitt-Gevers, 1993) qui demanderont le plus de temps et de pratique.

Il n'existe pas d'A.A. spécifique pour amener les apprenants au quatrième niveau d'aisance. Pour leur permettre d'atteindre ce niveau, l'enseignant peut seulement offrir la plus grande variété possible de situations, d'interlocuteurs et de difficultés à surmonter. En fait, il est rare que des apprenants suivent encore des cours de L.E. à ce niveau, car la meilleure

façon d'atteindre les sommets de l'aisance est de séjourner plusieurs années dans le pays étranger.

1.2.3. En fonction de la conception que possèdent les élèves de l'aisance

Les caractéristiques ou aptitudes nécessaires pour posséder de l'aisance dans la production ou la réception orales en L.E. peuvent varier en fonction du public qui la décrit (Schmitt-Gevers, 1993). Selon son public, l'enseignant adaptera donc son enseignement et mettra plus ou moins l'accent sur certaines caractéristiques de notre définition.

1.3. Rôle du professeur pendant les A.A.

Puisque les A.A. visent l'élaboration de sens et pas de formes, l'enseignant laisse le champ libre à l'interlangue de l'apprenant et ne corrige les fautes grammaticales, syntaxiques et phonétiques des apprenants que lorsqu'elles soulèvent des difficultés importantes d'intercompréhension. Il essaie d'encourager les apprenants et de les rendre moins hésitants à s'exprimer et à comprendre de façon autonome.

En réalité, l'enseignant peut choisir entre deux rôles lors des A.A. : soit il reste à l'écart et devient observateur, "facilitateur" et catalyseur de l'activité, soit il se joint à l'un des groupes non pas en qualité d'enseignant mais comme membre à part entière. Au début de l'enseignement/apprentissage, il choisira surtout la première possibilité pour pouvoir guider l'activité. Plus tard, quand les apprenants sont capables d'être leurs propres "managers", il sera libre de faire un véritable choix entre les deux rôles que nous venons d'esquisser.

S'il opte pour la première alternative, l'enseignant circulera dans la classe et jouera le rôle de "banque de données" auprès des petits groupes : il fournira surtout des explications sur la tâche à exécuter. Et c'est seulement si les apprenants le lui demandent explicitement, et après les avoir encouragés à résoudre leurs difficultés en trouvant une façon alternative pour exprimer leurs idées, qu'il proposera des

communicatifs dans des situations réelles (augmenter ses connaissances, établir le contact, fournir des informations, se faire plaisir...). On lui demande de construire du sens et non pas des formes linguistiques. Dans ces activités, il importe donc moins que les phrases produites correspondent phonologiquement, syntaxiquement et stylistiquement à la norme, ou que le récepteur comprenne ou non 100% des mots d'un texte oral. Primordiales sont la transmission et la réception spontanées du message, l'expression et la compréhension en tant qu'individu, de façon autonome et naturelle, tout comme on le ferait dans sa langue maternelle.

L'enseignant qui veut s'inspirer des nombreuses activités de communication que proposent les ouvrages de didactique doit donc toujours contrôler si celles-ci mettent bel et bien l'accent sur le sens et non sur la forme avant de les mettre en place.

Les A.A. peuvent prendre l'aspect de travaux individuels, à deux ou en petits groupes et être axées sur la réception aisée, la production aisée ou les deux en même temps, ce qui sera le plus fréquemment le cas. Elles se présentent sous des formes diverses : l'entraînement à la compréhension aisée peut, par exemple, consister en l'exécution d'ordres, l'écoute d'une anecdote ou d'une histoire drôle, l'association de photos à des textes oraux, l'élaboration ou la modification d'une carte à partir d'indices sonores, le visionnement de spots publicitaires, l'écoute du journal télévisé ou radiodiffusé ou du mode d'emploi d'un appareil, la participation à un "quiz", la réalisation d'une recette de cuisine fournie à la radio, etc. Afin d'augmenter l'aisance dans la production, les apprenants peuvent, par exemple, décrire ou formuler des commentaires sur des photos ou des images, passer un interview, jouer à un jeu de société, résoudre un problème (une énigme policière), réaliser un projet (élaborer un spot publicitaire, fonder une nouvelle entreprise, construire une maison, organiser un voyage), prendre une décision collective, participer à un débat, etc.

1.2. Comment mettre en place les A.A.?

1.2.1. En tenant compte des différents facteurs conditionnent l'aisance

Plusieurs éléments empêchent les apprenants de faire le saut des A.C. vers les A.A. Pour cette raison, nous fournirons ici quelques suggestions pour combattre ces obstacles à la mise en place d'A.A.

Une première contrainte à vaincre est l'attitude souvent réticente des enseignants, des apprenants et de l'institution scolaire face aux A.A., attitude qui doit être changée si l'on veut créer une atmosphère favorable à la mise en place d'A.A. Il faudra donc convaincre les enseignants, les apprenants et l'institution scolaire de l'utilité, voire de la nécessité, des A.A. Disposer d'un ensemble de savoirs linguistiques et culturels ne suffit pas pour pouvoir mettre en oeuvre ces savoirs dans une situation donnée et pour atteindre un objectif déterminé. Cela requiert un ensemble de savoir-faire qui peuvent être développés uniquement dans des situations multiples et variées de production et de compréhension naturelles, en d'autres termes, dans des A.A.

Ensuite, le manque de compétence linguistique, sociolinguistique, socio-psychologique, discursive, référentielle, culturelle et stratégique chez les apprenants, leurs inhibitions psychologiques, sociologiques et situationnelles, leurs difficultés physiques et leur manque de pratique dans l'utilisation d'une L.E. dans des situations de communication autonome sont d'autres facteurs négatifs pour l'émergence de l'aisance orale. L'enseignant doit en tenir compte en essayant de diminuer ou d'éliminer l'influence de ces facteurs.

La crainte des apprenants de ne pas avoir suffisamment de connaissances linguistiques pour accomplir une A.A. en L.E. peut être atténuée de trois façons : premièrement, par une explication claire de l'objectif visé par une A.A.; deuxièmement, par la remarque que les locuteurs natifs formulent souvent des phrases agrammaticales, les prononcent avec des accents différents et, fréquemment, ne discriminent

pas tous les mots d'un texte oral (d'ailleurs, il n'est souvent pas nécessaire de comprendre tous les mots pour satisfaire ses besoins extra-communicatifs) et qu'adopter une attitude de "sur-correction" est donc absurde; et, troisièmement, en leur faisant observer qu'il existe des stratégies de compensation pour combler ces lacunes : la négociation du sens, l'emploi du contexte, des connaissances du monde et du langage paralinguistique pour comprendre un message ainsi que, comme Harding (1986, p.111) l'indique, l'usage du passage à une autre langue, de transferts à partir de la langue maternelle (L.M.), de stratégies fondées sur l'interlangue, de stratégies de coopération et de stratégies non-linguistiques pour exprimer ses idées.

L'apprenant emploie déjà plusieurs de ces stratégies dans sa L.M. pour "se débrouiller" en cas de difficultés lexicales et n'aura qu'à les transférer en L.E. Selon Paribakht (1985, p.142), ce transfert ne devrait pas poser de problème particulier. Toutefois, au tout début de l'enseignement/apprentissage d'une L.E., il sera certainement difficile pour les apprenants de recourir aux stratégies verbales de compensation, justement à cause de leur manque de vocabulaire. Dans ce seul cas, l'enseignant devra proposer des exercices de vocabulaire quelques jours avant le commencement de la tâche communicative pour équiper les apprenants du vocabulaire clef.

Une pré-activité pourrait aussi prévenir une éventuelle pauvreté d'idées des apprenants. Afin de faciliter l'expression aisée, l'enseignant pourrait, par exemple, leur fournir un minimum d'informations sur le sujet retenu en distribuant des fiches avec quelques indications sur les idées à exprimer ou les caractères des personnages à jouer, et pour créer des attentes chez le récepteur, il pourrait organiser un "remue-méninges" sur le thème, sur le déroulement possible de la situation de communication, sur le vocabulaire, les styles, les accents que l'on entendra, etc. Ce sont là deux exemples, mais il existe une variété d'autres pré-activités pour créer des "schémas de contenu" (Carrell, 1990, pp.22-23) chez les apprenants : le visionnement d'un film, d'un journal télévisé, de diapositives, un voyage sur le terrain, une démonstration, une discussion de

classe, un jeu, la lecture de textes ou de magazines en rapport avec le thème choisi, etc. Munis d'idées à encoder ou de prédictions sur le contenu du texte à décoder, les apprenants seront ainsi mieux équipés pour accomplir leur tâche communicative avec aisance.

Afin de combattre les différentes inhibitions apprenants, l'enseignant favorisera l'influence des facteurs positifs à l'émergence de l'aisance orale. Ainsi, il organisa souvent des A.A. - l'habileté s'acquiert par la pratique -, fera en sorte qu'elles procurent plaisir aux apprenants afin de motiver ceux-ci à y participer activement, veillera à ce qu'elles soient individualisées (chaque apprenant choisit sa part de participation dans les A.A., plutôt axée soit sur la production aisée, soit sur la réception aisée), encouragera une "hardiesse d'esprit" (Rivers, 1973, p.23) chez les apprenants et ménagera une distance "confortable" (au sens psychologique et littéral) entre les interlocuteurs. De même, il fera attention à ce qu'au début de leur apprentissage de la L.E., il n'existe que des relations de solidarité et une véritable collaboration sur le plan du contenu et de l'interaction (M.-Th. Vasseur, 1986, p.35) entre les apprenants - par exemple, en leur permettant de choisir leurs interlocuteurs -, leur demandera de bouger dans l'espace en fonction de leur compétence linguistique et du degré de confiance qu'ils ont en eux-mêmes, occupera des salles de dimensions toujours appropriées à l'A.A., et disposera les interlocuteurs en cercle pour qu'ils se voient lors des discussions.

Les A.A. auront encore plus de chances de succès si elles restent proches des situations de communication auxquelles les apprenants sont habitués, en l'occurrence, des interactions en petits groupes. Un tel travail en petits groupes dans un environnement le plus détendu possible est le moyen par excellence de vaincre la timidité des introvertis et de faire émerger une production et une réception aisées en classe.

Si l'enseignant tient ainsi compte des différentes manières d'apprendre des étudiants, des différents rythmes auxquels ils apprennent, de la diversité des choses qui les intéressent, et des situations variées dans lesquelles ils préfèrent apprendre, le saut des A.C. vers les A.A. sera facilité.

1.2.2. En fonction des objectifs à atteindre

En fonction du degré, de la ou des caractéristiques d'aisance à atteindre, l'enseignant sélectionnera des sujets (quotidiens/abstraits/spécialisés), des canaux interlocuteurs face/téléphone/radio/haut-parleur), des standard/autres registres; prononciation (vocabulaire normative/accent régional; rapports d'infériorité/supériorité; une ou plusieurs personnes; etc.), des tâches communicatives (transmettre ou comprendre seulement le message/les grandes lignes/les détails) et des situations (environnement bruyant ou non; interlocuteurs proches ou éloignés) plus ou moins difficiles. Ainsi, il obtiendra trois types d'activités de communication, correspondant aux trois premiers niveaux d'aisance.

En choisissant, par exemple, des A.A. en paires et sur des sujets quotidiens, il visera plutôt à amener les apprenants au premier niveau d'aisance. En revanche, des conversations, éventuellement au téléphone, sur des sujets plus abstraits ou des débats entre plusieurs interlocuteurs sur des sujets spécialisés seront plutôt orientés respectivement vers les deuxième et troisième niveaux d'aisance dans la production et dans la réception orales. La fréquence avec laquelle l'enseignant proposera ces trois types d'A.A. aux apprenants permettra à ceux-ci d'acquérir effectivement le degré, la ou les caractéristiques d'aisance formulés comme objectifs du cours. Ce sont surtout des caractéristiques comme "penser dans la langue étrangère", "parler par 'habitude", "comprendre sans effort", etc. (Schmitt-Gevers, 1993) qui demanderont le plus de temps et de pratique.

Il n'existe pas d'A.A. spécifique pour amener les apprenants au quatrième niveau d'aisance. Pour leur permettre d'atteindre ce niveau, l'enseignant peut seulement offrir la plus grande variété possible de situations, d'interlocuteurs et de difficultés à surmonter. En fait, il est rare que des apprenants suivent encore des cours de L.E. à ce niveau, car la meilleure

façon d'atteindre les sommets de l'aisance est de séjourner plusieurs années dans le pays étranger.

1.2.3. En fonction de la conception que possèdent les élèves de l'aisance

Les caractéristiques ou aptitudes nécessaires pour posséder de l'aisance dans la production ou la réception orales en L.E. peuvent varier en fonction du public qui la décrit (Schmitt-Gevers, 1993). Selon son public, l'enseignant adaptera donc son enseignement et mettra plus ou moins l'accent sur certaines caractéristiques de notre définition.

1.3. Rôle du professeur pendant les A.A.

Puisque les A.A. visent l'élaboration de sens et pas de formes, l'enseignant laisse le champ libre à l'interlangue de l'apprenant et ne corrige les fautes grammaticales, syntaxiques et phonétiques des apprenants que lorsqu'elles soulèvent des difficultés importantes d'intercompréhension. Il essaie d'encourager les apprenants et de les rendre moins hésitants à s'exprimer et à comprendre de façon autonome.

En réalité, l'enseignant peut choisir entre deux rôles lors des A.A. : soit il reste à l'écart et devient observateur, "facilitateur" et catalyseur de l'activité, soit il se joint à l'un des groupes non pas en qualité d'enseignant mais comme membre à part entière. Au début de l'enseignement/apprentissage, il choisira surtout la première possibilité pour pouvoir guider l'activité. Plus tard, quand les apprenants sont capables d'être leurs propres "managers", il sera libre de faire un véritable choix entre les deux rôles que nous venons d'esquisser.

S'il opte pour la première alternative, l'enseignant circulera dans la classe et jouera le rôle de "banque de données" auprès des petits groupes : il fournira surtout des explications sur la tâche à exécuter. Et c'est seulement si les apprenants le lui demandent explicitement, et après les avoir encouragés à résoudre leurs difficultés en trouvant une façon alternative pour exprimer leurs idées, qu'il proposera des

explications sur la langue, car, ainsi que Clark (1981, p.37) le constate, "on a tendance à oublier que tout apprenant ressent le besoin à des moments donnés de comprendre le système pour le maîtriser", surtout quand il est conscient d'un décalage entre ce que lui propose sa connaissance implicite et la forme correcte. Dans tous les cas, les interventions de l'enseignant sur le code doivent rester secondaires, étant donné que l'accent est mis sur le sens et non sur la forme lors d'une A.A.

La deuxième alternative que nous avons décrite plus haut comporte l'avantage que la distance psychologique entre l'enseignant et les apprenants peut se réduire quand ceux-ci apprennent à mieux connaître leur professeur et si celui-ci abandonne son rôle autoritaire de correcteur pour parler, selon Savignon (1972, p.69), <u>avec</u> les apprenants et non <u>aux</u> apprenants, se montre intéressé à ce que ceux-ci racontent, les aide et les encourage, bref, révèle son authenticité en tant qu'être humain. Cependant, cette participation de l'enseignant à l'A.A. présente l'inconvénient qu'il ne sera plus capable de juger indépendamment, conseiller et aider les autres groupes comme il le fait en choisissant la première alternative.

II. EVALUATION DE L'AISANCE

Evaluer l'aisance signifie mesurer la performance des apprenants afin de constater, en fonction des objectifs formulés au début du cours ("évaluation interne") ou en fonction des performances exigées dans telles situations "réelles" ou dans telles épreuves d'examen ("évaluation externe"), s'ils ont atteint soit un certain degré d'aisance, soit seulement une ou plusieurs caractéristiques d'un degré déterminé d'aisance.

¹ Une définition de "évaluation interne", "évaluation externe", "évaluation formative" et "évaluation sommative" se trouve dans l'article de Holec (1991, p.40)

2.1. Quand évaluer l'aisance?

Cette évaluation pourra s'effectuer à trois moments différents, compte tenu des aspects de l'aisance à mesurer.

Ainsi, elle pourra se dérouler après chaque A.A. pour évaluer dans quelle mesure les apprenants avaient, par exemple, pu exprimer toutes leurs idées, avaient été compréhensibles et avaient hésité, en d'autres termes, pour déterminer les moments d'aisance ou de non-aisance. L'information recueillie par cette "évaluation formative" permettra aux apprenants d'assurer le guidage de leur apprentissage.

En revanche, s'il s'agit d'évaluer la progression des apprenants dans l'aisance, une évaluation fréquente s'avère sans intérêt étant donné que l'apprenant n'atteindra jamais, par exemple, l'objectif "ne réfléchir que rarement sur les structures et les mots en parlant la L.E." (Schmitt-Gevers, 1993) après seulement une ou deux A.A., et que monter d'un degré d'aisance est un objectif que l'apprenant ne réalise pas non plus à court terme. Pour qu'il progresse dans son aisance, l'apprenant doit avoir eu beaucoup de possibilités de pratiquer la L.E. dans des situations très variées et avec des interlocuteurs différents. Cela demande du temps. Pour cette raison, il vaudra mieux mesurer le progrès que l'apprenant a effectué grâce aux cours, à la fin de l'année scolaire ou du stage par une "évaluation sommative".

Enfin, il existe un troisième moment pour évaluer l'aisance, *au début de l'année ou du stage*. Cette évaluation formative servira à déterminer le niveau des apprenants dans la production et la réception en L.E.

2.2. Qui évalue l'aisance?

Nous avons déjà développé ce sujet dans notre premier article sur l'aisance orale en L.E. (Schmitt-Gevers, 1993), mais nous voulons ici en reprendre les principales lignes pour que notre description de l'évaluation de l'aisance soit complète.

L'évaluation de l'aisance peut se réaliser soit par l'apprenant-locuteur/récepteur lui-même ("auto-évaluation"), soit par son interlocuteur - un autre étudiant ou l'enseignant - ou par une tierce personne ("hétéro-évaluation").

L'hétéro-évaluation sera effectuée en termes de seuil de tolérance et portera essentiellement sur les caractéristiques de la production aisée qui ont un rapport avec le débit (la vitesse d'énonciation, les pauses, les hésitations, les bafouillages, etc.) et avec le décodage (le message est-il compréhensible ? l'écoute a-t-elle été confortable ? la compréhension a-t-elle ou non posé trop de difficultés, par exemple, de concentration ou de patience ? etc.) et sur les réactions d'incompréhension du récepteur (froncement des sourcils, regard interrogatif, etc.), le besoin de celui-ci de négocier le sens, sa manière d'éviter un sujet trop difficile et sa façon de réaliser l'objectif de la tâche communicative. Elle permettra de déterminer à quel moment le locuteur ou le récepteur a ressenti des difficultés lors de sa production ou réception, mais ne donnera jamais une idée complète de tous ses moments de non-aisance. Pour cette raison, il est indispensable de compléter l'hétéro-évaluation par l'autoévaluation de l'apprenant. L'apprenant jugera donc lui-même s'il est encore au stade de "deviner avec aisance un message quotidien" (premier degré d'une réception aisée) ou s'il peut déjà "suivre avec aisance un raisonnement sur un sujet pas trop spécialisé" (troisième degré), s'il a su encoder ses idées sans trop de peine, s'il a pu s'adapter à la situation et à l'auditeur, si son message était bien construit, s'il traduit trop de sa langue maternelle, etc., autant de caractéristiques d'une production aisée (Schmitt-Gevers, 1993). Il jugera ses performances en les comparant à une référence (les résultats d'un ami ou ses propres performances en L.M.) ou en fonction d'une mesure d'exigence qu'il s'impose.

La subjectivité qu'implique automatiquement une autoévaluation pourrait être atténuée en la confrontant avec la ou les hétéro-évaluations.

2.3. Comment évaluer l'aisance?

Afin de faciliter l'auto-évaluation au début ou à la fin de l'année ou du stage, l'enseignant pourrait soumettre aux apprenants une grille où ils doivent cocher leur degré de performance comme dans l'exemple d'auto-évaluation de Mats Oskarsson (1977, p.A9).

Nous avons essayé d'élaborer une grille semblable (cf.annexe A). Elle est divisée en deux parties relatives respectivement à la production et à la réception en L.E.. Pour chacune de ces parties, ce test énumère une succession de critères que nous avons déterminés lors de notre recherche d'une définition de l'aisance (Schmitt-Gevers, 1993) : sujet, registre, cohérence, etc. A chacun de ces critères, il associe une série de propositions correspondant aux différents niveaux d'aisance, et par cela, il ressemble aux tests élaborés par B.J. Carroll (1980). Les apprenants choisissent pour chaque critère parmi les propositions données. Il est possible d'effectuer un choix intermédiaire entre deux propositions. L'enseignant donnera cette grille en entier ou en partie aux apprenants en fonction des aspects d'aisance qu'il désire évaluer (seulement quelques caractéristiques ou le degré d'aisance atteint).

Ce test semble facile à utiliser, d'une part par sa constitution, d'autre part par le fait qu'il n'exige pas des apprenants la connaissance d'une métalangue pour le comprendre. La méthode de calcul souffre sans doute de certaines limites, mais a l'avantage d'être facilement programmable (programme en annexe B) et mise en oeuvre, et de faire appel aux résultats des interviews réalisés antérieurement (Schmitt-Gevers, 1993).

Une grille semblable pourrait aussi aider l'interlocuteur ou la tierce personne à déterminer le degré de compréhension ou de production aisées d'un apprenant aux trois moments décrits plus haut (2.1.). Bien entendu, celle-ci ne contiendra que les critères que l'interlocuteur est susceptible de pouvoir évaluer et que nous avons énumérés sous 2.2.

Cependant, il existe encore d'autres façons d'évaluer l'aisance après chaque A.A. L'enseignant pourrait, par exemple, demander aux apprenants de repérer les moments d'aisance ou de non-aisance ressentis lors de l'activité et les inciter à en chercher les causes (la nervosité, l'incohérence dans le récit, l'incompréhensibilité, etc.). Evidemment, une telle évaluation devrait être précédée d'une information sur les processus cognitifs de production et de compréhension aisées, afin que les apprenants sachent à quels éléments prêter attention et les expliquer.

Puisqu'il est toujours assez difficile d'analyser ses propres processus de réception et de production ou ceux d'un autre apprenant après la performance - notre mémoire nous empêche de nous en souvenir en détail - et que l'évaluation pendant l'A.A. est exclue, si ce n'est par une tierce personne qui n'y participe pas, le seul moyen de rendre cette évaluation plus facile serait d'enregistrer la production ou les réactions provenant de la réception du message. Cependant, la présence d'un magnétophone ou d'une caméra vidéo provoquera sans aucun doute des inhibitions chez les apprenants. L'enseignant devra donc les habituer à ces appareils, les leur laisser manipuler eux-mêmes, leur expliquer la raison du recours à ces appareils et leur prouver que les enregistrements ne seront pas dépouillés par lui-même derrière leur dos. Cela rassurera probablement les apprenants. Le temps et la pratique feront le reste.

CONCLUSION

L'aisance dans la production et la réception orales peut émerger et augmenter si l'enseignant donne régulièrement aux apprenants la possibilité de s'exprimer et de comprendre de façon autonome et spontanée dans des situations non contraignantes.

Dans cet article, nous avons essayé de concevoir un tel enseignement de l'aisance. Ces recherches nous ont amenée à définir des "activités axées sur l'acquisition de l'aisance "(A.A.) qui, organisées en complément d'"activités de correction"

(A.C.) et en fonction du niveau d'aisance à atteindre, aident l'apprenant à acquérir cette aptitude en L.E. C'est au professeur qu'incombe le rôle difficile de tenir compte des différents facteurs qui influencent l'aisance (par exemple, les inhibitions des apprenants, leurs intérêts, leurs difficultés physiques et leur manque de pratique dans l'utilisation de la L.E. dans des situations de communication autonome) en mettant en place ces A.A et d'adapter son enseignement de l'aisance en fonction de la conception que possèdent ses élèves de cette notion.

Nous avons également montré quand, comment et par qui évaluer l'aisance, car les possibilités sont multiples : hétéro- ou auto-évaluation, formative ou sommative, interne ou externe, à l'aide d'une grille d'évaluation, un magnétophone ou une caméra vidéo.

De façon générale, nous avons essayé de décrire les implications pédagogiques de la définition de l'aisance que nous avons proposée dans un article antérieur (Schmitt-Gevers, 1993), c'est-à-dire, comment l'utiliser dans une classe de L.E.

BIBLIOGRAPHIE

ARCHIPEL 1 et 2. Paris, Didier, 1985.

AUGE H., BOROT M-F., VIELMAS M., Jeux pour parler, jeux pour créer, CLE International, Paris, 1981.

BRUCHET J., A mon avis. Entraînement à l'expression orale. Jeux de rôle, Larousse, Paris, 1987.

CARE J-M., DEBYSER F., Jeu, langage et créativité : les jeux dans la classe de français, Hachette, Paris, 1978.

CARRELL P., "Rôle des schémas de contenu et des schémas formels", in *Le Français dans le Monde*, numéro spécial, 1990.

CARROLL B.J., Testing Communicative Performance: an Interim Study, Pergamon Press, Oxford, 1980.

CLARK J.L., "Une approche communicative dans un contexte scolaire", in *Le Français dans le Monde*, n°160, 1981.

CRAPEL, Ecoute...écoute : objectif comprendre, Didier, Paris, 1986.

HARDING E. "Communiquer avec les moyens du bord", *Etudes de Linguistique Appliquée*, n° 6, 1986.

HOLEC, H. "Apprendre à l'apprenant à s'évaluer : quelques pistes à suivre", in *Etudes de Linguistique Appliquée*, n° 80, 1991.

KLIPPEL Fr., Keep talking. Communicative fluency activities for learning teaching, Cambridge University Press, Cambridge, 1984.

OSKARSSON M., Self-Assessment in Foreign Language Learning, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1977.

PARIBAKHT T., "Strategic competence and language proficiency", *Applied Linguistics*, vol.6, n° 2, 1985.

POTTIER P., COMMUNEAU P., "Des objets pour agir et pour parler", in *Le Français dans le Monde*, n° 232, 1990.

RICHTERICH R., SUTER B., Cartes sur table, Hachette, Paris. 1983.

RIVERS W.M., "Nos étudiants veulent la parole", in *Le Français dans le Monde*, n° 94, Traduction de M.P. Martin (B.E.L.C.), 1973.

SAVIGNON S.J., Communicative Competence: An Experiment in Foreign Language Teaching, Dr.R.C. Lugton, New York, 1972.

SCHMITT-GEVERS H., "La notion d'aisance dans la production et la réception orales en langue étrangère", in *Mélanges CRAPEL*, n° 21, 1993

VASSEUR M.-T., 1986, "La collaboration entre les partenaires dans les échanges entre locuteurs natifs et apprenants étrangers : formes, développement, variations", in BLANC H., LE DOUARON M., VERONIQUE D., 1986, S'approprier une langue étrangère. Actes du VIe colloque international, Acquisition d'une langue étrangère : perspectives et recherches, Collection linguistique n° 20, Didier Erudition, Aix en Provence, 1987.

ANNEXE 1: TEST D'EVALUATION DE L'AISANCE

Instructions: Cochez <u>une</u> case par bloc.

Nuancez vos réponses en utilisant les cases intermédiaires.

PRODUCTION ORALE EN LANGUE ETRANGERE

sujet		Je peux parler de <u>sujets quotidiens</u> (voyages, logement, nourriture, achats, etc.), c'est-à-dire survivre dans le pays étranger. Je peux parler de sujets <u>plus ardus</u> (politique, économie, religion, musique, etc.) Je peux parler de sujets <u>spécialisés</u> (le droit, la bourse, la biologie, la physique, etc.).
registre	000	Je ne parle que le <u>vocabulaire standard</u> . Je parle <u>plusieurs registres</u> (très soigné, familier, vulgaire, etc.) Je peux <u>adapter mon langage</u> et mon comportement en fonction de l'interlocuteur et de la situation de communication.
cohérence	000	Je parle " <u>petit nègre</u> ". Je peux formuler des <u>phrases cohérentes</u> . Je peux formuler un <u>récit cohérent</u> , une argumentation bien construite.
débit	000	Je parle de façon <u>saccadée</u> Mon débit est plus <u>régulier</u> . Cela "avance". Je peux même <u>augmenter</u> mon débit.
LM/LE	000	Je <u>traduis</u> de ma langue maternelle Je pense dans la langue étrangère <u>pour le vocabulaire de base</u> . Je pense dans la langue étrangère <u>la plupart du temps</u> .
contenu	0000	Je transmets juste le <u>message</u> . Je peux raconter des <u>détails</u> . Je peux parler longtemps, " <u>broder</u> " sur le sujet. Je suis loquace sur <u>n'importe quel sujet</u> avec n'importe quel interlocuteur.
situation de commu- nication	00 0	Je ne peux dialoguer qu'avec <u>un seul interlocuteur</u> . Je peux participer à une <u>conversation</u> entre <u>plusieurs</u> interlocuteurs sans avoir de problèmes pour prendre la parole. Je peux participer à un <u>débat</u> .

L'aisance orale en langue étrangère : enseignement/acquisition et évaluation		
efforts		Je dois faire <u>beaucoup d'efforts</u> en parlant la langue étrangère. Cela me fatigue. Je fais <u>moins d'efforts</u> . Parler une langue étrangère ne me demande <u>plus aucun effort</u> .
sponta- néité		Je <u>prépare intérieurement</u> ma phrase avant de la prononcer. Je ne la prépare pas et parle <u>spontanément</u> .
	F	RECEPTION ORALE EN LANGUE ETRANGERE
décodage		Je <u>devine</u> le message <u>à partir de quelques mots</u> compris. Je comprends <u>la plupart des mots</u> .
contenu		Je <u>comprends de quel sujet</u> l'on parle, mais pas le message. Je comprends le <u>message</u> . Je ne <u>perds pas le fil</u> d'un raisonnement.
sujet	0	Je comprends <u>quelques sujets quotidiens</u> (voyage, nourriture, etc.) et peux survivre dans le pays. Je comprends la <u>plupart des sujets quotidiens</u> (travail, loisirs, banque, etc.). Je comprends des <u>sujets plus ardus</u> , plus abstraits (journal à la radio). Je comprends des <u>sujets spécialisés</u> (médecine, physique, droit, etc.).
nombre de mots	00 0 0	Je comprends <u>- de 50%</u> des mots (quelques mots, les mots-clés). Je comprends entre <u>50 et 75%</u> des mots (des phrases entières sauf quelques mots). Je comprends <u>entre 75 et 90%</u> des mots (tout sauf les mots techniques). Je comprends <u>plus de 90%</u> des mots (comme dans ma langue maternelle).
nombre de locuteurs		Je ne comprends <u>qu'un seul locuteur à la fois</u> . Je comprends une conversation <u>entre plusieurs locuteurs</u> (qui répondent du tac-au-tac). Je comprends un texte oral <u>en prenant des notes</u> ou en ayant simultanément une activité non intellectuelle. Je comprends <u>deux conversations simultanées</u> ou je peux écouter la radio en écrivant une lettre.
détails		Je comprends <u>en grandes lignes.</u> Je comprends déjà <u>quelques détails</u> . Je comprends <u>tous les détails</u> .
LM/LE	000	Je <u>traduis</u> généralement les mots <u>dans ma langue maternelle</u> pour les comprendre. Je pense dans la langue étrangère pour le <u>vocabulaire de base</u> . Je pense <u>presque toujours</u> dans la langue étrangère.

ANNEXE 2 : PROGRAMME DE CALCUL DES RESULTATS DES TESTS

Les résultats des tests d'aisance du chapitre 4 ont été calculés à l'aide du petit programme basic suivant :

AISANCE DANS LA RECEPTION

Initialisation:

10 DIM NOTE(20)

20 DIM MAX(8): DIM REP (8): DIM RES (10)

30 MAX(1)=323 : MAX(2)=323 : MAX(3)=323 : MAX(4)=323 40 MAX(5)=310 : MAX(6)=310 : MAX(7)=190 : MAX(8)=190

40 MAX(3)-310 . MAX(0)-310 . MAX(7)-130 . MAX(

50 FOR N=1 TO 8 : RES(N)=0 : NEXT N

Entrées et calculs :

60 CLS

70 PRINT " Entrée des niveaux atteints à chaque question :"

80 PRINT

90 FOR I=1 TO 16

100 READ COEFF

110 PRINT "- Question no";I;TAB(20);" (";COEF;")";TAB(28);":"

120 LOCATE 2+I,30 : INPUT NOTE(I)

130 NOTE=NOTE(I)*2

140 FOR N=1 TO 8

150 IF NOTE>=N THEN REP(N)=1 ELSE REP(N)=0

160 RES(N)=RES(N)+COEF*REP(N)

170 NEXT N

180 NEXT I

Affichage des résultats :

190 CLS

200 PRINT "

Résultats"

210 PRINT

220 FOR N=1 TO 8

230 PRINT "Niveau d'aisance nou;N/2;" : ";RES(N);" sur ";MAX(N)

240 PRINT "Soit: ";RES(N)/MAX(N)*100;" %"

150 NEXT N

Données:

160 DATA 7,54,10,47,13,11,44,37,6,17,15,4,25,6,18,9²

AISANCE DANS LA PRODUCTION

Le programme est identique, mais l'on corrigera certaines lignes de la façon suivante :

30 MAX(1)=602 : MAX(2)=602 : MAX(3)=456 : MAX(4)=456

40 MAX(5)=428 : MAX(6)=428 : MAX(7)=123 : MAX(8)=123

90 FOR I=1 TO 19

. 160 DATA 20,33,26.28,38.19.27.41.25.6.15.8.111.52.54.30.5.36.28

² Les lignes "DATA" contiennent les valeurs des coefficients pondérateurs de chaque critère (COEF) correspondant aux fréquences avec lesquelles les critères ont été cités lors des interviews.