Viser une production optimale

Marie J. Myers
Université Queen's, Canada

Résumé : Pour optimiser la production orale il faut à la fois viser une augmentation du temps de prise de parole et créer des tâches de plus en plus exigeantes qui soient également motivantes pour engendrer un maximum de participation. Dans un premier temps je présente l'amélioration de la production orale dans le modèle de centres d'activités. La démarche est utilisée pour motiver et faire travailler de manière intensive en petits groupes, dans la salle de cours même. Il s'agit d'une gestion de petits groupes passant d'un centre à un autre tous les quarts d'heure environ dans le but de compléter les tâches proposées au centre en question. Il y a sans doute toute une complexité inhérente à ce modèle, mais une fois que la préparation adéquate est faite et que la première mise en route est complétée, les avantages de cette démarche sont nombreux. On stimule l'oral en responsabilisant les apprenants, en prévoyant des tâches exigeant la participation de tous les membres du groupe, en amenuisant le besoin de gestion de classe et en permettant le développement individuel et en interaction des habiletés langagières, avec une centration sur l'oral. L'objectif est de développer les capacités d'usagers autonomes de la langue après avoir fourni un encadrement initial avec un modèle. Puis il faut donner les directives aptes à assurer le bon fonctionnement de chaque centre sans le besoin de recours à l'enseignante. Des directives précises sont données avec des exemples à l'appui. Dans un deuxième temps je décris comment une activation physique allant de pair avec un travail de production orale est à même d'ajouter un aspect stimulant supplémentaire.

Mots-clés : production et activation optimales ; participation ; prise de conscience langagière ; motivation ; grammaticalisation.

1 Introduction

Il s'agit non seulement de stimuler la participation orale mais en plus d'augmenter le temps de prise de parole de chaque apprenant.e. Je vais présenter une approche dans mes cours qui a contribué à une amélioration sensible de la production orale, certainement au niveau de la participation mais également pour ce qui concerne la qualité des interactions.

Il est question d'implanter l'approche actionnelle qui est en vigueur de nos jours, tout en s'assurant un rythme optimal et un bon rendement, sur la base d'un roulement tous les quarts d'heure, autour des six tables de la salle de cours. Tous les éléments pour les actions sont donnés sur chacune d'elle, le temps pouvant être ajusté selon les tâches et les groupes.

La démarche est utilisée pour motiver et faire travailler de manière intensive en petits groupes, dans la salle de cours même. Il s'agit d'une gestion de petits groupes passant d'une activité à une autre en changeant de table avec environ six tables dans la salle dans le but de compléter les tâches proposées dans le temps prévu. Il y a sans doute toute une complexité inhérente à ce modèle, mais une fois que la préparation adéquate est faite et que la première mise en route est complétée, les avantages de cette démarche sont nombreux. On stimule l'oral en responsabilisant les apprenants, en prévoyant des tâches exigeant la participation de tous les membres du groupe, en amenuisant le besoin de gestion de classe et en permettant le développement individuel et en interaction des habiletés langagières, avec une centration sur l'oral.

L'objectif est de développer les capacités d'usagers autonomes de la langue après avoir apporté un encadrement initial avec un modèle. Il s'agit au départ de fournir une liste comprenant les directives aptes à assurer la mise en route des tâches à chaque table sans besoin d'un recours de l'enseignant.e. Des descriptions précises de tâches sont données avec des exemples à l'appui plus loin.

Lors de ces activités l'on verra aussi une amélioration du questionnement en classe de la part des apprenants basée sur une meilleure prise de conscience des besoins pendant les tâches de la part de l'enseignant.e. Pour le tout on fait appel à un développement de stratégies cognitives et méta-cognitives, permettant la stimulation de l'oral.

2 État des lieux

L'orientation générale de nos jours, plus que jamais est dans le sens d'un savoir-faire dans le cours de langue. L'approche communicative actionnelle insiste sur le développement d'habiletés à penser, communiquer et agir (Trim, 2001 ; Ministry of Education, 2013, 2014). Dans un contexte de développement, il est évident que les capacités se façonnent progressivement et qu'il y a des variations entre les personnes concernées par rapport au rythme, aux intérêts et aux habiletés. Il y a lieu de prévoir certaines étapes en partant d'un contact avec des échantillons de langue en promouvant une concentration sur les aspects désirables, suivi d'un effort de concentration sur ces contenus en question, et ensuite de prévoir un travail d'utilisation de ces éléments concernés suivi d'un raffinement visant l'intégration des contenus et de l'habileté. Il s'agit d'acquérir des habiletés raisonnables par rapport à une tâche donnée. Ces tâches doivent donner l'occasion d'agir dans des situations de communication réelles. Dans un cours, il s'agit donc de créer des situations permettant de s'exercer dans des situations semblables à celles que l'on retrouve dans la vie réelle, si on ne peut pas rendre toutes les activités de classe authentiques. Pour des raisons d'économie, il est souvent préférable de prévoir des situations vraisemblables comparables à celles qui permettent d'utiliser la langue naturellement pour penser, communiquer et résoudre des tâches.

Il est indéniable que pour une mise en place économique des éléments de langue pour l'interaction et des déclencheurs sociolinguistiques adéquats, un entraînement soit nécessaire. Si toutefois le temps ne presse pas, l'acquisition peut se faire sur le tas, de façon naturelle, cependant dans la plupart des cas on a recours à l'enseignement pour pouvoir gagner du temps. Dans notre approche, nous préconisons des activités selon

Published in : GUO, J. ; GALANES, G. (dir.) (2020), *L'enseignement de l'oral en classe de langue. Stimuli et évaluation*, Editions des archives contemporaines, Coll. «Plidam», France, ISBN : 9782813003669, doi : https://doi.org/10.17184/eac.9782813003669

la notion d'habitude de Leontiev (1978 ; Leontiev et Luria, 1968), soit d'une part en visant un réalignement continuel et de l'imitation, soit d'autre part, par une réduction du nombre de techniques conscientes, ou procès, auxquels on doit faire appel de façon consciente, par une certaine répétition, pour amener un automatisme : la réutilisation d'expressions va, après un certain temps, permettre d'y avoir accès rapidement dans un temps très limité sans perception du laps de temps impliqué ; dans notre cas, il est question de s'adapter à la nouvelle manière de faire. Toutefois nous plaçons le tout dans un contexte de construction de savoirs. L'assimilation adéquate d'un éventail de savoir-faire est au cœur du développement langagier prôné.

L'objectif de nos jours est de viser une production optimale dans un contexte avec des acteurs sociaux en ayant recours à l'approche actionnelle. Les chercheurs (Swain, 1985 ; Swain et Lapkin, 1995 ; White, 1987) recommandent de pousser la production orale (output +1) à partir des données à l'entrée (un input compréhensible selon Krashen, 1982). White (1987) pour sa part tend à insister sur le niveau de difficulté accru nécessaire à l'entrée pour vraiment forcer les élèves à se dépasser pour décoder ce qu'on leur présente pour compléter les tâches. Selon White, plus il y a d'effort fourni, plus il y a d'apprentissage. Par contre les théories sur l'importance du côté affectif dans l'apprentissage (Krashen, 1985) nous font pencher en faveur d'une mise en garde, il s'agit de savoir faire un dosage adéquat pour à la fois stimuler l'action, s'assurer que le niveau de difficulté engendre un apprentissage tout en s'assurant que la tâche puisse être complétée avec succès.

3 Contexte théorique

Par rapport à la production orale, la recherche de Dechert (1980), qui s'est concentré sur l'activité mentale, a mis en relief ce qu'il appelle « des îlots au fonctionnement assuré » (ma traduction), en parlant des groupements de mots sur lesquels on peut compter, comme des expressions familières, des groupes lexicaux et il insiste que chaque apprenant doit en ajouter le maximum à son répertoire. Ceci dit, c'est à force d'utiliser la langue dans des situations actionnelles qu'on développera les outils nécessaires pour s'exprimer au quotidien.

Baars (1997) parle de la prise de conscience et de la mise en conscience et souligne qu'une grande partie de cette activité est loin de se conformer à la linéarité sur laquelle repose l'enseignement des langues qu'on voudrait clair et efficace. L'enseignant.e devrait jouer le rôle de metteur en scène, outiller et diriger comme au théâtre ou dans les films.

Par contre notre esprit a des capacités de résolution de problèmes dont il faut tirer profit dans l'enseignement (Bruner et *al.*, 1956 ; Fillmore 1981 ; James, 1890 ; Langer et Imber, 1979 ; Leontiev et Luria, 1968). Haier et son équipe (1992) ont montré que dans le jeu Tetris, après avoir ajouté une difficulté supplémentaire, les joueurs mettaient un peu plus de temps au départ mais très vite leur esprit s'est adapté et ils ont réussi à gérer des niveaux de plus en plus difficiles sans pour autant ralentir le rythme. Notre esprit a donc des capacités pour faire face à une augmentation des difficultés et d'apprendre comment s'en sortir.

Published in : GUO, J. ; GALANES, G. (dir.) (2020), *L'enseignement de l'oral en classe de langue. Stimuli et évaluation*, Editions des archives contemporaines, Coll. «Plidam», France, ISBN : 9782813003669, doi : https://doi.org/10.17184/eac.9782813003669

Selon des recherches récentes sur la cognition visuelle (Biederman, 1987 ; Palmer, 1992 ; Palmer et Nelson, 2000 ; Wagemans et *al.*, 2012), l'activité visuelle n'est pas aussi limitée qu'on pourrait le croire. La fovéa, le centre de l'œil est utilisé pour se focaliser sur quelque chose de manière consciente mais en plus la périphérie de l'œil est active et repère des données qui vont dans l'« œil dans le cerveau » pour un apprentissage inconscient.

Anderson (1983) s'est penché sur la procéduralisation des données et parle de l'importance des activités à l'entrée et d'un besoin de structuration. Il semble que les règles de production orale requièrent de l'entraînement, donc les activités d'apprentissage devraient présenter des contextes dans lesquels les capacités à acquérir sont évidentes, et peuvent être suivies avec en plus la possibilité de rétroactions adéquates pour pouvoir renforcer ces capacités. Il faut cependant se rappeler que notre capacité d'effort est limitée et en tenir compte dans les directives données pour compléter une tâche (Schneider et Shiffrin, 1977) et par rapport au niveau de difficulté impliqué. Dans le même esprit que l'approche communicative actionnelle, on s'éloigne du recours traditionnel à la grammaire mais ceci n'est pas nouveau. Widdowson (1979) disait de ne pas utiliser des règles pour générer des phrases mais de mettre à profit la connaissance de comment elles contrôlent l'usage. Pour communiquer plus efficacement, il faut se poser suffisamment de questions sur l'environnement. Il s'agit d'abord d'identifier les médiateurs clés et les structures d'activité.

Selon la théorie de l'activité (Booker, 2004) il est nécessaire de contrôler les pratiques éducatives et demander des rétroactions de manière itérative et continuer sur ce chemin pour forcer le raffinement des idées (Spinuzzi, 2003). Wright (1989, p. 113) fait la distinction entre les démonstrations de l'enseignant pour enseigner, c'est-à-dire par l'action, et les démonstrations visant à faire comprendre. D'autres chercheurs recommandent de faire des études de cas pour mieux comprendre comment améliorer la communication (Utterback, 1964 ; Koch et Felber, 1985).

Une question d'importance cruciale qui se pose a un rapport avec la manière dont le flot d'énergie est déclenché afin de faire suivre l'action appropriée. Ceci exige sans nul doute des analyses approfondies des expériences d'enseignant.e.s interagissant dans la salle de cours. L'on pourrait voir comment les activités de groupe sont gérées, comment on fait appel à l'affect pour améliorer l'interaction et comment conjuguer différents éléments pour promouvoir la compétence des apprenant.e.s.

La recherche sur l'activité cérébrale telle qu'elle peut s'appliquer aux activités en salle de classe nous amène aussi à prendre en compte les travaux de Caine et Caine (2001) et de Jennings (2018). Selon Caine et Caine, il s'agit d'orchestrer un bain de langue dans des expériences complexes. Jennings de son côté conçoit cela, d'une part, a) comme des stimulations et la mise en contact avec des données variées, de sorte à prévoir un espace de bombardement d'input pour le cerveau et d'autre part, b) comme un engagement dans un apprentissage actif et ayant un sens, par le biais d'un apprentissage expérientiel et des défis à résoudre, dans l'application de ce qui a été appris. Ce qu'il faut tirer de primordial de cela est l'importance du choix de l'apprenant.e et l'importance du côté actionnel dans tout cela.

Published in : GUO, J. ; GALANES, G. (dir.) (2020), *L'enseignement de l'oral en classe de langue. Stimuli et évaluation*, Editions des archives contemporaines, Coll. «Plidam», France, ISBN : 9782813003669, doi : https://doi.org/10.17184/eac.9782813003669

Pour Caine et Caine, il est question de prévoir des sujets de débats authentiques et des projets. Le contexte physique et l'environnement aux alentours doit être en harmonie avec le projet. Il s'agit de prévoir des rapports sociaux authentiques. Il faut que les impacts sensoriels soient variés. Caine et Caine citent la procéduralisation active de l'expérience et suggèrent que l'on se pose les questions suivantes : Que faire, pourquoi et qu'est-ce que j'ai appris. Les auteurs insistent pour que le tout soit imbriqué dans des expériences, que cela nécessite de la réflexion en accentuant la réflexion personnelle et un ancrage profond de l'apprentissage. Jennings recommande des rétro-actions immédiates et à point, et qui sont aussi précises. Il va sans dire que dans les deux cas, il y a réflexion personnelle et une interaction avec l'enseignant.e qui aurait un impact sur le processus.

Les chercheur.e.s sont en faveur d'un climat sain dans le contexte de l'apprentissage. Caine et Caine recommandent de maintenir un contexte pour garder l'esprit alerte mais détendu. Pour sa part Jennings (2018) conçoit l'apprentissage dans un environnenent où l'on se sent en sécurité et qui ne soit pas menaçant.

Caine et Caine ajoutent un nombre de caractéristiques favorables. Il s'agit de créer un climat laissant très peu de place à l'inquiétude mais qui présente de nombreux défis. L'atmosphère doit amener les apprenant.e.s à se sentir libres, à se sentir à l'aise pour faire des essais, prendre le temps de réfléchir, faire des spéculations et faire des fautes. Cependant selon les auteur.e.s le tout doit se faire tout en maintenant une certaine cohérence et sans perdre le sens de l'ordre.

Des prises en considérations plus précises nous amènent à rapporter les vues du Conseil de l'Europe (Trim, 2001) sur l'apprentissage des langues. Les recommandations dans le Cadre Européen Commun de Référence (CECR) pour les langues visent aussi à mettre en relief les activités langagières. L'on prévoit des tâches spécifiques en insistant sur les schémas interactionnels, le lexique mobilisé et les aspects linguistiques induits par des consignes et des situations de paroles. Mais il s'agit aussi d'apporter de l'aide extérieure, en fournissant un exemple pour réduire la difficulté de la tâche et en plus en procurant une prévisibilité forte du déroulement de la tâche. Ceci impliquerait une progression dans le développement des capacités à acquérir et pourrait aussi sous-entendre le besoin d'une certaine logique à suivre. Il est ensuite fait mention de contraintes pour accroître la difficulté de la tâche dans le CECR (Trim, 2001), avec par exemple, un modèle donné mais en plus un écart d'information pour ce qui est d'une tâche additionnelle qui pour être résolue devra faire appel à une prise de risques. Un développement important se fait autour de la mise en oeuvre de stratégies par les utilisateurs dans le contexte actuel. Il s'agit toujours de s'entraîner mais la perspective a changé dans un sens plus authentique. Dans le CECR (Trim, 2001) on donne aussi des exemples d'applications pédagogiques de la théorie présentée. Pour se préparer à l'écoute on suggère de procurer le soutien d'une annonce, par exemple, dans laquelle on peut retrouver des éléments de confort. Cela rejoint aussi de plus près une situation réelle. Dans la vie en général, un dialogue ne part pas de rien, il fait normalement suite à quelque chose qui précède. Une tâche de production orale peut se planifier en commençant par des notes, le locuteur natif réfléchit avant une prise de parole importante. Pendant l'audition d'un dialogue, ce dialogue consistant

Published in : GUO, J. ; GALANES, G. (dir.) (2020), *L'enseignement de l'oral en classe de langue. Stimuli et évaluation*, Editions des archives contemporaines, Coll. «Plidam», France, ISBN : 9782813003669, doi : https://doi.org/10.17184/eac.9782813003669

en un modèle authentique procuré, les apprenant.e.s sont encouragé.e.s à prendre des notes et ensuite à compléter leur tâche de production en s'inspirant de ces notes. On pourrait aussi donner un bref contexte écrit sur lequel pourrait se baser la production orale (Trim, 2001).

Ces résultats de recherche et les recommandations d'applications sont à prendre en compte pour l'amélioration des interactions. Toutefois cela représente la gestion d'aspects divers et parfois complexes dans l'élaboration d'activités adéquates.

4 Mes applications pratiques relatives à ces aspects théoriques

4.1 Considérations générales

Une centration sur des tâches devient le leit-motiv de nos jours dans une approche communicative actionnelle (Trim, 2001 ; Ministry of Education, 2013, 2014). Les chercheurs recommandent une réduction de l'anxiété qui souvent s'attachait à une performance de tâches surtout à l'oral dans le cours. Mais ceci dit, il n'est nullement question de simplification, ni de diluer ce qu'on attend du travail des apprenant.e.s. Il s'agirait, au contraire, d'ajouter un niveau de complexité, s'approchant de situations de la vie réelle, tout en procurant des modèles et des moments de réflexion, ainsi que de la rétroaction au maximum, pour permettre un ancrage de ce qu'on veut faire apprendre. Il faut procurer des contextes riches, permettant à chaque personne, de faire des choix, relatifs à la manière de compléter la tâche envisagée, de fournir une abondance d'exemples et de détails, parmi lesquels on puisse trouver quelque chose à son goût, sur quoi on choisira de se concentrer et qu'on voudra apprendre, mais où on trouvera aussi les contraintes nécessaires pour une activation optimale des capacités cérébrales pour qu'un effort conséquent soit fourni et d'où résultera un apprentissage.

Les professeur.e.s de langue devraient donc viser à procurer des tâches communicatives visant une action ou un produit, tenant compte du développement de compétences souhaitées avec des activités langagières désirables

4.2 Les objectifs à atteindre et évaluer

Dans le cadre du CECR la prise de conscience du progrès et des démarches à suivre pour obtenir une amélioration constituent une prise de position fondamentale. Tout développement pédagogique commence avec une centration sur les résultats d'apprentissage, il s'agit donc de veiller à une bonne identification de ce qui va être évalué. Puis partant de là on opère une planification à rebours.

Il faudra constamment faire appel à une évaluation de l'activité, soit que les apprenant.e.s s'évaluent en réfléchissant à leur propre progrès dans leur apprentissage, en s'engageant à faire de l'auto-régulation, soit que les enseignant.e.s soient attenti.v.e.s pour donner de la rétro-action de manière ciblée pour faire avancer l'acquisition des connaissances et des savoir-faire.

Published in : GUO, J. ; GALANES, G. (dir.) (2020), *L'enseignement de l'oral en classe de langue. Stimuli et évaluation*, Editions des archives contemporaines, Coll. «Plidam», France, ISBN : 9782813003669, doi : https://doi.org/10.17184/eac.9782813003669

Des distinctions essentielles devront être faites pour permettre l'activation et le contrôle de compétences. Après avoir défini les paramètres de l'évaluation finale, on met en place les différentes étapes d'activation par le biais de la planification à rebours.

Pour l'activation il est nécessaire de penser d'abord au produit final attendu afin de préciser la liste de compétences souhaitées. Il faudra avoir conscience des compétences à développer pour telle ou telle action ou activité, donc elles devront être bien mises en conscience et il faudrait penser aux stratégies qui devront être développées. Il sera nécessaire dans le contexte de l'approche communicative-actionnelle de voir les activités en continu, pas de manière fragmentée. Ceci est plus particulier pour l'oral : les contenus doivent se suivre, les interactions sociales se font selon des construits, les tâches doivent être complétées et il faudra aussi procurer des critères d'évaluation au départ pour éviter les déviations et la subjectivité. Dans notre modèle, l'objectif est de compléter la tâche dans un temps donné. L'enseignant.e devra être à même de pouvoir analyser comment les différentes activités sous-jacentes à l'intentionnalité des actions attendues se conjuguent pour en tirer le plus d'efficacité. Et qui plus est, il sera nécessaire de sortir des cadres pré-établis dans les situations d'interaction pour intervenir dans des situations non-routinières qui risquent de se présenter.

Ceci étant dit, il va de soi que les responsabilités des enseignant.e.s dans un tel contexte visant l'atteinte de capacités de production orale optimales auprès de leurs apprenant.e.s ne vont que s'accroissant. Ceci amène la question relative à la qualité de langue dans ces interactions dans une approche communicative–actionnelle. Il semble en effet que les aspects grammaticaux sont parfois délaissés pour le bénéfice de l'expression d'une idée.

4.3 Questions de correction grammaticale

D'ores et déjà l'on se plaint du manque de rigueur dans l'expression des apprenant.e.s sortant des cours suivant l'approche communicative. De plus dans le cas d'élèves des cours d'immersion française au Canada essentiellement, il a été relevé que le niveau de langue utilisée s'éloigne beaucoup de la norme, au point où ces élèves ne peuvent souvent pas être compris par les francophones. Des chercheurs comme Swain et Lapkin (1995), White (1987) ont insisté sur le besoin de faire travailler sur la production de ces élèves. Il s'agirait de maintenir plus de contrôle dans la production et dans le cheminement pour compléter une tâche. Swain (1985) appelle cela de l''*output*' modifié. La question tourne vraiment autour de la rétro-action à donner et la manière de faire prendre conscience des aspects grammaticaux. Très souvent il arrive qu'on évite d'interrompre le flot de paroles dans un contexte de communication mais comment faire pour s'assurer également que la langue utilisée soit compréhensible ? Le but de la grammaire est en fait d'être un support à l'expression pour aider à faire comprendre les intentions dans les activités langagières. Si une orientation vers l'action ancre mieux les contraintes d'utilisation de la langue, cela ne peut se faire sans viser la compréhension du fonctionnement grammatical.

La controverse se situe entre explication grammaticale explicite *versus* une appréhension du fonctionnement par l'utilisation de la langue. Les faits ne sont pas aussi simples. Il s'agit d'établir des ponts, d'opérer des médiations et d'encourager les négo-

Published in : GUO, J. ; GALANES, G. (dir.) (2020), *L'enseignement de l'oral en classe de langue. Stimuli et évaluation*, Editions des archives contemporaines, Coll. «Plidam», France, ISBN : 9782813003669, doi : https://doi.org/10.17184/eac.9782813003669

ciations de sens. Il ne faut pas non plus mettre les différents niveaux d'enseignement dans le même sac, plus que jamais il devient nécessaire d'opérer des différenciations.

Suivant les lignes directrices esquissées par les chercheur.e.s discuté.e.s ci-dessus il convient de procurer des supports et ceci sur la base des capacités existantes. Au niveau débutant, il va sans dire qu'on peut faciliter la compréhension en faisant correspondre un support visuel, soit par une image ou par la démonstration physique en classe correspondant à l'expression d'une idée à enseigner, tout en procurant plusieurs manières d'exprimer la même idée donnant de la sorte le choix aux apprenant.e.s. Puis comme le suggèrent les chercheur.e.s, des activités de pratiques doivent suivre (Ministry of Education, 2013 ; 2014). Découlant de cela soit l'apprenant.e essaie de comprendre ses propres difficultés et demande des explications soit des explications sont données par une rétroaction de l'enseignant.e pour faire réfléchir aux difficultés et stratégies pour s'améliorer. Le fait de choisir de s'arrêter pour se concentrer sur quelque chose est absolument nécessaire dans l'apprentissage ainsi que le fait de décider qu'on veut apprendre la chose. Sans cet acte de volonté l'on n'apprend pas. Par conséquent le fait de faire réfléchir sur son propre progrès ou pour l'enseignant.e d'avoir recours à la rétroaction est absolument nécessaire pour aller de l'avant.

Rivers (1968) disait déjà que l'objectif est de réellement faire communiquer l'apprenant.e et lui permettre d'exprimer ce qu'il/elle veut dire et que dans cet essai il/elle obtienne l'aide de l'enseignant.e. De là découle la nécessité d'appronfondir les connaissances de langue des enseignant.e.s pour que les réponses soient rapides et correctes, ce qui implique également des connaissances approfondies du fonctionnement grammatical et la capacité d'expliquer les notions grammaticales sur le tas. L'exemple donné pour une progression commence par un modèle suivi de substitutions, qu'on remplacerait aujourd'hui par un changement de contexte pour un dialogue et pour finir l'utilisation des connaissances acquises sur le sujet donné dans une situation réelle. Au niveau débutant on peut commencer par des mimes avec des questions : Qu'est-ce que je fais ? Qu'est-ce qu'elle fait ?, suivies de réponses variées.

Pour procurer un support plus explicite pour les explications grammaticales il est recommandé d'avoir recours à quelque chose de visuel qui soit organisé comme un diagramme, des tableaux, des grilles à faire compléter pour montrer comment le système opère. Si des correspondances avec la langue maternelle peuvent se faire, il y aurait lieu de s'y référer. Ces supports visuels devraient suivre les principes d'une grammaire pédagogique de la langue orale. Ces documents de référence seront également utiles pour les apprenant.e.s à des fins de vérification par la suite.

Comment procéder pour les explications visant l'apprentissage explicite des formes de la langue revient à se poser la question au sujet du choix de la tâche suivante à compléter. Il faut en effet que les apprenant.e.s se sentent à même de pouvoir la compléter avec succès tout en y trouvant un défi selon les chercheur.e.s (Ministry of Education). La discussion entre les élèves pendant le travail de groupe autour d'une tâche donnée, exigera d'eux la compréhension des besoins langagiers pour la tâche et des stratégies nécessaires pour la compléter. La tâche ne devra pas causer d'anxiété ou peu, mais devra exiger une participation active et comporter des contraintes. Les explications grammaticales de l'enseignant.e devraient être succintes et il est d'importance pri-

Published in : GUO, J. ; GALANES, G. (dir.) (2020), *L'enseignement de l'oral en classe de langue. Stimuli et évaluation*, Editions des archives contemporaines, Coll. «Plidam», France, ISBN : 9782813003669, doi : https://doi.org/10.17184/eac.9782813003669

mordiale qu'elles soient adaptées au niveau de réceptivité de l'élève, soit par quelques mots expliquant un fonctionnement particulier de la langue, peut-être avec une approche contrastive si elle s'y prête. On pourrait aussi avoir recours à des étiquettes pour désigner une fonction précise ou même créer des formules mnémotechniques pour faire rappeler comment la langue fonctionne. Il faut éviter la fragmentation ou les explications simplistes comme on les trouvait dans des manuels de débutant, il faut voir la langue dans son tout.

En fait tout repose sur une appréhension adéquate et il est donc nécessaire de faire des vérifications.

A un niveau plus avancé, on peut compter sur l'autonomie des élèves comme le conçoit Caine et Caine (2001). On outille les élèves et l'apprentissage-acquisition devient leur responsabilité. On peut reprendre de temps en temps, regroupant des notions, démontrant comment le tout se tient pour leur donner un meilleur sens de l'organisation, ce qui va aussi encourager leur prise de risques et leur capacité de se prendre en charge.

Pour aller plus loin, on peut laisser faire des groupes et promouvoir des activités d'atteinte de concepts, visant la découverte des processus grammaticaux par eux-mêmes pendant l'usage de la langue et en comparant des modèles.

Dans le contexte actuel il faut aussi se soucier des difficultés de prononciation en ce qui concerne des phonèmes grammaticaux qui se prononcent *versus* ceux qui ne se prononcent pas. La question des intonations qui ne correspondent pas à celles de la langue cible est aussi à examiner. Dans certains cas il faudrait même avoir recours à des activités de phonétique corrective, surtout pour que les personnes qui ont des difficultés s'entendent parler et peuvent faire des comparaisons avec un modèle adéquat. On peut faire appel à toutes les possibilités offertes par la technologie de pointe.

Le fait de sensibiliser les élèves à leur manière de faire des choix, de développer leur jugement de manière adéquate en ce qui concerne la langue à apprendre et une prise de risque basée sur la logique du fonctionnement de la langue serait un des buts essentiels à atteindre. On peut aussi développer la perception auditive pour faire apprendre à percevoir ce qui ne semble pas adéquat dans la L2 comparable au mécanisme que l'on développe dans sa langue maternelle pour s'auto-corriger ainsi que d'aider les autres.

5 Exemples d'applications dans le cours

5.1 Tâches visant l'interaction

Il est question de prévoir environ six grandes tables séparées ou un amalgame de tables pour environ quatre à cinq personnes par table. Au départ il faut s'assurer qu'une feuille de directives explicites soit bien en évidence sur chaque table ainsi que tous les outils nécessaires. A noter aussi que dans la plupart des cas un exemplaire de solution doit être procuré pour la vérification dans une enveloppe à laquelle on n'a accès que vers le fin du temps prévu pour la tâche. Je préconise entre dix et treize minutes pour la tâche pour qu'il y ait un roulement d'une table à l'autre avec une nouvelle activité chaque quart d'heure. Différentes tâches permettent de maintenir l'intérêt.

Published in : GUO, J. ; GALANES, G. (dir.) (2020), *L'enseignement de l'oral en classe de langue. Stimuli et évaluation*, Editions des archives contemporaines, Coll. «Plidam», France, ISBN : 9782813003669, doi : https://doi.org/10.17184/eac.9782813003669

Par exemple, le fait de donner un texte oral à reconstituer peut exiger l'appel à différentes stratégies. Pour faire durer une tâche environ 10 minutes il faut prévoir un certain degré de difficulté.

On peut préparer un enregistrement de chanson ou de poème avec les vers en désordre avec le but de faire mettre en ordre et aussi de se rappeler le tout. Par exemple, le déjeuner du matin par Prévert qu'on peut trouver en ligne. Il s'agit de s'assurer qu'il y ait une certaine logique gouvernant le tout. Dans ce dernier cas c'est aussi une manière de revoir le passé composé. On peut se baser sur un texte écrit comme support et comme modèle ou tremplin pour une activité pour travailler l'oral quand il s'agit de faire travailler à un niveau de langue plus complexe. Le fait de donner une série de phrases sur des notions théoriques assez difficiles va faire l'objet de discussion entre les membres du groupe pour remettre le texte en ordre, une discussion rejoignant ce qui se fait dans la vie réelle. Il faut s'assurer que toutes les phrases soient écrites sur du papier de même format et non découper un texte à des endroits précis car cela permettrait de le reconstituer facilement comme un puzzle. Chaque phrase doit être lue, le contenu en est discuté et progressivement la discussion amène une mise en ordre du texte.

Les devinettes et les charades (enregistrées ou imprimées) constituent des tâches amenant la discussion pour des apprenant.e.s moins avancé.e.s. Il faut en prévoir plusieurs, même si les groupes ne devinent pas tout.

Les vingt questions pour identifier un personnage célèbre, un acteur connu, un animal, un objet en faisant le tour de table permet aussi de faire parler tout le monde.

Le défi à ajouter c'est de faire compter le nombre de cas identifiés et de noter des points sur une liste avec les noms des membres du groupe pour identifier les groupes gagnants.

Une activité de dictée par l'image, en donnant plusieurs images, par exemple, d'objets à décrire (une chaise, un tabouret, un fauteuil), d'animaux, de fleurs, de légumes, de fruits, de villes, de pays, et chaque membre du groupe aura la responsabilité d'en décrire une pendant que les autres dessinent et posent des questions pour mieux cerner ce dont il est question. Le groupe notera aussi sur une feuille laissée sur la table combien d'images ont été identifiées. Le niveau de difficulté doit être moindre pour permettre à chaque personne d'avoir son tour. Les images peuvent être plus complexes pour des groupes plus avancés ou on peut également avoir recours à une seule image qui soit beaucoup plus complète.

Procurer des définitions sur des notions étudiées permet de faire des révisions en discutant. Il suffit de donner une liste des notions et pour la fin une liste de vérification.

Des activités d'écart d'information de tout genre peuvent également motiver à la prise de parole. Découvrir où habite une personne à partir d'un nombre d'indices partagés parmi les membres du groupe (une personne après l'autre partage son indice après qu'on soit content avec l'identification précédente), devient une activité de résolution de problème amenant une discussion de groupe. Le groupe notera à la fin la liste des noms de villes identifiés. On ne donne pas de liste de noms de villes à partir de

Published in : GUO, J. ; GALANES, G. (dir.) (2020), *L'enseignement de l'oral en classe de langue. Stimuli et évaluation*, Editions des archives contemporaines, Coll. «Plidam», France, ISBN : 9782813003669, doi : https://doi.org/10.17184/eac.9782813003669

laquelle choisir, on donnera des indices. Par exemple, une ville très musicale (Salzburg, Milan, Paris, Sydney, Aix, New York…), dans un pays européen, la ville est plutôt située au sud, on n'y parle pas français etc. Les apprenant.e.s doivent débattre en groupe le choix de telle ou telle ville et ce faisant vérifier leurs connaissances. A un niveau plus avancé on peut faire remplir des trous dans un texte en donnant des mots manquants (un mot différent à chaque membre du groupe) à discuter entre eux. C'est une excellente activité pour revoir le fonctionnement de la langue, de faire partager entre les membres du groupe ce qu'ils en comprennent et de voir les stratégies utilisées dans les explications. Faire compléter un tableau à partir de renseignements trouvés soi-disant dans des journaux différents est un bon exercice de résolution de problème qui peut amener une bonne discussion. On donne des textes courts à lire, contenant des informations diverses partagées entre les différents membres du groupe, qui ensemble décident quelles sont les informations trouvées à inclure dans le tableau. Pour faire parler de besoins quotidiens, on peut proposer une liste de contraintes, d'exigences, pour un produit qu'on cherche, pour faire faire ensuite une comparaison de produits plus ou moins semblables (une fiche différente pour chaque membre du groupe) pour voir lesquels seraient satisfaisants peut amener la discussion. Il est bon de faire cocher les caractéristiques sur une grille. On peut de même faire comparer des annonces d'appartements ou de voitures à louer, chaque membre de groupe ayant des détails différents ce qui amène la discussion pour identifier la ou les meilleures solutions face à une liste d'exigences.

5.2 Tâches incluant une activation physique

Si les tâches décrites ci-dessus rendent les personnes actives mentalement, il faut aussi prévoir des déplacements physiques en plus des déplacements d'une table à une autre pour varier et procurer des activités pour des styles d'apprentissage différents.

Dans le domaine du coaching l'on a souvent recours à l'activité suivante en utilisant des balles petites et légères. Chaque personne dit son nom puis on lance une balle à une personne en disant son nom et cela continue jusqu'à trois personnes lançant des balles, pour cela il faudrait des groupes de 6, sinon limiter le nombre de balles. On commence par une balle et une question de la part de la personne qui lance la balle. On répond et on lance la balle à une autre personne avec une autre question et ainsi de suite. On annonce toujours le nom du destinataire avant de lancer, ainsi il n'y aura pas d'embouteillage. Ceci permet d'accroître le rythme du questionnement. Si les étudiant.e.s sont très nombreu.s.e.s on peut mettre un ou deux groupes dans le couloir. Même si les sièges sont attachés, en se mettant debout il est possible de s'envoyer la balle au-dessus des sièges et des tables.

Pour d'autres apprenant.e.s le recours à la créativité est stimulant. On peut par exemple faire faire un découpage ou un pliage tout en faisant parler. D'abord il s'agit d'écouter les directives pour par exemple découper un flocon de neige original dont on racontera l'histoire chacun à son tour. On aura le temps d'imaginer une histoire pendant le découpage et l'activité physique va mieux enclencher l'activité cérébrale.

Published in : GUO, J. ; GALANES, G. (dir.) (2020), *L'enseignement de l'oral en classe de langue. Stimuli et évaluation*, Editions des archives contemporaines, Coll. «Plidam», France, ISBN : 9782813003669, doi : https://doi.org/10.17184/eac.9782813003669

On peut apporter des sacs de papier contenant soi-disant ce qu'on a trouvé dans un sac à main ou un cartable (quelques objets seulement) et le groupe fait des suppositions relatives à l'identité de cette personne sur la base des contenus examinés.

Le jeu de blocs de construction Jenga, en utilisant des tâches orales à compléter, permet d'allier l'utile à l'agréable vu le côté ludique apporté. Deux équipes se disputent la victoire du jeu Jenga en jouant à tour de rôle, seule une réponse correcte à une question donnée a droit à une pièce pour continuer de jouer. Ces questions peuvent être de n'importe quel ordre, par exemple une phrase à compléter (grammaire ou vocabulaire), un mot à définir, une phrase à trous à compléter, une question sur une nouvelle du jour.

6 Remarques finales

La variété d'activités et le fait que chacune d'entre elles est centrée autour d'une grande table avec un nombre varié de tables, avec un roulement toutes les treize minutes environ, permet d'accroître la production orale de manière évidente, car tout le monde doit participer. Il s'agit d'une participation active à des activités stimulantes et exigeantes ce qui accroît le taux de production orale. Après le cours avec les centres d'activités, chaque année j'ai observé une espèce de déblocage auprès des étudiant.e.s. On participait plus librement, peut-être était-on mis en confiance en entendant que les autres aussi faisaient des fautes de français, ou les aspects stimulants et innovants des activités aux différents centres ont favorisé des attitudes plus positives envers l'usage de la langue orale. L'implantation plus systématique de centres d'activités pourrait se déployer selon les besoins sur une centration soit sur la compréhension orale, la production orale individuelle ou en interaction, la grammaire de l'oral ou un développement lexical. Si l'on choisit un des sujets ci-devant il faut toutefois toujours veiller à ce qu'il y ait suffisamment de variété entre les activités et que les unes soient aussi stimulantes que les autres. Cela va sans dire que comme pour les centres cités plus haut, il faut fournir une feuille de réponses afin de permettre aux membres des groupes de faire des vérifications de leur travail et en cas de besoin, de discuter de stratégies qui auraient pu permettre de mieux accomplir les tâches. En conclusion je peux dire que j'ai pris en compte les considérations théoriques présentées pour penser à des tâches qui incluent un nombre de conclusions tirées par les chercheur.e.s. Même si certaines d'entre-elles ne contiennent que quelques éléments prônés par la recherche sur l'amélioration des résultats de prise de parole, la combinaison des différentes tâches a eu l'effet désiré dans mon cas et je continue sur mon cheminement en essayant d'être plus innovante tout en élaborant des tâches plus exigentes pour faire apprendre encore plus.

Si j'entends encore des fautes quand je circule dans la salle de cours, c'est parce que tout le monde parle, même ceux et celles qui seraient autrement silencieux.

Bibliographie

Anderson, John Kinloch, *The architecture of cognition*, Harvard university press, Cambridge, MA, 1983.

Baars, Bernard, *In the theater of consciousness : The workspace of the mind*, Oxford university press, New York, 1997.

Published in : GUO, J. ; GALANES, G. (dir.) (2020), *L'enseignement de l'oral en classe de langue. Stimuli et évaluation*, Editions des archives contemporaines, Coll. «Plidam», France, ISBN : 9782813003669, doi : https://doi.org/10.17184/eac.9782813003669

Biederman, Irving (1987). « Recognition-by-components : a theory of human image understanding ». *Psychological Review*, vol. 94, No.2, American psychological association, Washington, USA, p. 115-147.

Booker, Christopher, *The seven basic plots*. Continuum Books, London UK, 2004.

Bruner, Jerome Seymour ; Goodnow, Jacqueline Jarrett ; Austin George A., *A study of thinking*. Chapman and Hall, London, UK, 1956.

Caine, Geoffrey ; Caine, Renate, *The brain education and the competitive edge*. Rowman & Littlefield Education, London, UK, 2001.

Dechert, Hans (1980). « Contextual hypothesis testing procedures in speech production », *in* Dechert, Hans W. ; Raupach, Manfred (dir.), *Towards a cross-linguistic assessment of speech production*. Lang, Frankfurt, Germany, p. 251-267.

Fillmore, Charles (1981). « Ideal readers and real readers », *in* Tannen, Deborah (dir.), *Analyzing Discourse : text and talk*, Georgetown university round table on languages and linguistics, Georgetown U. Press, Washington, DC, USA, p. 248-270.

Haier, Richard ; Siegel, Benjamin ; MacLachlan, Andrew ; Soderling, Eric ; Lottenberg, Stephen ; Buchsbaum, Monte (1992). « Regional glucose metabolic changes after learning complex visuospatial/motor tasks ». *Brain Research*, vol. 570, Elsevier, p. 134-143. doi.org/10.1016/006-8993(92)90573-R

James, William, *The principles of psychology*, Harvard university press, Cambridge, MA, 1983 (1890).

Jennings, Wayne, *School transformation*. CreateSpace, North Charleston, California, 2018.

Koch, Arthur ; Felber, Stanley B. *What did you say ? A guide to the communication skills*, Pearson, London, UK, 1985.

Krashen, Stephen, *The Input Hypothesis : Issues and Implications,* Longman, New York, 1985.

Krashen, Stephen, *Principles and practices in second language acquisition,* Pergamon Press, Oxford, 1982.

Langer, Ellen ; Imber, Lois (1979). « When practice makes perfect : debilitating effects of overlearning », *Journal of Personality and social Psychology,* vol. 37, American psychological association, USA, p. 2014-2024.

Leontiev, Aleksei N. Activity, consciousness, and personality, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, N.J., 1978

Leontiev, Aleksei N. ; Luria, Alexander R. (1968), « The psychological ideas of LS. Vygotskii » *in* Wolman Benjamin B.(dir.) *Historical roots of contemporary psychology,* Harper and Row, New York, p. 56-93.

Ministry of Education, *The Ontario curriculum* : *French as a second language, core French, extended French, French immersion,* Queen's Printer for Ontario, Toronto, 2013.

Ministry of Education, *The Ontario Curriculum Grades 9 to 12. French as a second language : Core French, extended French, French immersion,* Queen's Printer for Ontario, Toronto, 2014.

Palmer, Stephen E. (1992). « Common region : A new principle of perceptual grouping », *Cognitive Psychology*, vol. 24, Elsevier, p. 436-447.

Palmer, Stephen E. ; Nelson, Rolf (2000). « Late influences on perceptual grouping : Illusory figures », *Perception and Psychophysics,* vol. 62, No.7, Psychonomic society, p. 1321-1331.

Rivers, Wilga, *Teaching foreign language skills*, University of Chicago Press, Chicago, 1968.

Schneider, Walter ; Shiffrin, Richard M. (1977). « Controlled and automatic human information processing » *Psychological Review,* vol. 84, American psychological association, Washington, USA, p. 1-66.

Spinuzzi, Clay, *Tracing genres through organizations*, MIT Press, Cambridge, MA, 2003.

Swain, Meryl (1985) « Communicative competence », *in* Gass Susan ; Madden Carolyn (dir.) *Input in second language acquisition*, Newbury House, Rowley, MA, p. 235-253.

Swain, Meryl ; Lapkin, Sharon (1995), « Problems in output and the cognitive processes they generate : A step towards second language learning » *Applied Linguistics*, vol. 16, Oxford, England, p. 371-391.

Trim, John (dir.), *Cadre européen de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer,* Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2001.

Utterback, William, *Group thinking and conference leadership*, Holt, Rinehart & Winston, New York, 1964.

Published in : GUO, J. ; GALANES, G. (dir.) (2020), *L'enseignement de l'oral en classe de langue. Stimuli et évaluation*, Editions des archives contemporaines, Coll. «Plidam», France, ISBN : 9782813003669, doi : https://doi.org/10.17184/eac.9782813003669

Wagemans, Johan ; Feldman, Jakob ; Gepshtein, Sergei ; Kimchi, Ruth ; Pomerantz, James R. ; van der Helm, Peter ; van Leeuwen, Cees (2012), « A century of Gestalt psychology in visual perception : II. Conceptual and theoretical foundations » *Psychological Bulletin,* vol. 138, American psychological association, Washington, USA, No.6, p. 1218-1252.

White, Lydia (1987), « Against comprehensible input », *Applied Linguistics,* vol. 8, No.2, Oxford England, p. 95-110.

Widdowson, Henry, *Explorations in applied linguistics*, Oxford University Press, Oxford, UK, 1979

Wright, Peter (1987) « A refinement of Porter's strategies », *Strategic Management,* vol. 8, No.1, Wiley, USA, p. 93-101.

Published in : GUO, J. ; GALANES, G. (dir.) (2020), *L'enseignement de l'oral en classe de langue. Stimuli et évaluation*, Editions des archives contemporaines, Coll. «Plidam», France, ISBN : 9782813003669, doi : https://doi.org/10.17184/eac.9782813003669