

Favoriser les pratiques orales en classes de langues modernes

Nathalie Delvigne (HEVinci), Fanny Meunier (UCLouvain), Julie Van de Vyver (UCLouvain) et Rudi Wattiez (HEVinci)

Table des matières

1. Introduction	1
2. Contextualisation.....	2
2.1. Compétences linguistiques en Europe et Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues(CECRL).....	2
2.2. La place de l'oralité dans les nouveaux référentiels en FWB	3
3. Les modes d'enseignement.....	7
3.1. Survol de la place de l'oralité dans l'évolution de la didactique	8
3.2. L'éveil aux langues dans le Pacte pour un Enseignement d'excellence.....	10
4. Difficultés liées à la pratique de l'oralité en classe de langue moderne.....	12
5. Pistes d'action pour favoriser l'oralité en classe.....	15
5.1. Du référentiel à la classe	16
5.2. La formation initiale des enseignants.....	17
5.3. La formation continuée des enseignants	18
5.4. Les technologies	19
5.5. La langue : complexité et communication	20
5.6. La transversalité	21
6. Conclusions	21
Références	22

1. Introduction

Ce chapitre aborde la pratique de l'oralité en classes de langues modernes sous quatre points de vue complémentaires. La section 2 inclut une brève contextualisation abordant les compétences linguistiques en Europe et le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL), pour se focaliser ensuite sur la place accordée au développement progressif de l'oralité dans les nouveaux référentiels de langues modernes dans l'enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles (socles de compétences et compétences terminales). La

section 3 analyse, quant à elle, l'évolution des modes d'enseignement en termes d'oralité et les options récentes prises par les responsables du Pacte pour un Enseignement d'excellence. Nous détaillons ensuite (section 4) les difficultés inhérentes à l'apprentissage et l'enseignement de l'oralité, pour aboutir dans la dernière partie (section 5) sur des pistes d'actions concrètes favorisant l'oralité en classes de langues.

2. Contextualisation

2.1. Compétences linguistiques en Europe et Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues(CECRL)

En 2005, la Commission européenne a souhaité procéder à une évaluation internationale des compétences en langues modernes. L'un des objectifs centraux de cette évaluation, coordonnée par le consortium SurveyLang, était de mettre au point un indicateur des compétences linguistiques en vue de fournir aux états membres une base comparative sur laquelle fonder leurs choix stratégiques (Blondin, Goffin & Baye, 2013). L'enquête SurveyLang a également permis de cerner la place du CECRL (Conseil de l'Europe, 2001) dans les instructions officielles des différents systèmes éducatifs participants. Dans la majorité des cas, le cadre européen a été recommandé pour le développement de curriculums, la formation des enseignants, l'évaluation, le développement ou la sélection d'outils didactiques et la communication avec les acteurs de l'enseignement. La Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB) était, avec l'Angleterre, « un des deux seuls systèmes éducatifs dans lesquels le CECRL était totalement absent de l'enseignement obligatoire » (SurveyLang, 2012).

Suite aux résultats de cette enquête, la préoccupation principale de la Ministre de l'enseignement de l'époque a été d'identifier les pistes à privilégier en vue d'optimiser l'enseignement des langues en FWB. C'est donc principalement à l'issue de SurveyLang, que le chantier de réécriture des référentiels inter-réseaux en langues modernes a été décidé. L'intégration du CECRL dans l'enseignement obligatoire est apparu comme une nécessité.

En 2013, trois groupes de travail ont été désignés pour procéder à la réécriture des scles de compétences, des compétences terminales tant pour les humanités générales et technologiques que pour les humanités professionnelles et techniques. L'objectif commun était d'affiner la progression des apprentissages linguistiques, communicationnels et thématiques en fonction des niveaux prédéfinis dans le CECRL. Afin de garantir l'intégration

harmonieuse de cet outil dans les différents référentiels, il a été nécessaire d'assurer la coordination des groupes de travail chargés de la réécriture. Cette articulation était la condition *sine qua non* pour instaurer un réel *continuum* dans l'enseignement des langues en FWB.

Ce travail de réécriture a été finalisé fin 2015 et les nouveaux référentiels ont été officiellement approuvés par le gouvernement de la Communauté française fin 2017 et ont désormais valeur de contrats légaux entre l'école et la société.

2.2. La place de l'oralité dans les nouveaux référentiels en FWB

Les nouveaux référentiels de langues modernes en FWB - socles de compétences et compétences terminales - comptent désormais cinq macro-compétences. Conformément au CECRL, la compétence orale a été subdivisée en deux activités langagières distinctes, à savoir l'expression orale en continu et l'expression orale en interaction.

Les prescrits rappellent, dans la continuité des référentiels précédents, que l'objectif premier de l'apprentissage d'une langue étrangère vise la communication. Une importance fondamentale doit donc être accordée à la composante orale¹ : écouter et parler avec ou sans interaction. Cette primauté de l'oralité n'est pas uniquement exigée en début d'apprentissage mais est attendue tout au long de la scolarité obligatoire.

La prépondérance de l'oralité qui caractérise pleinement la phase d'initiation à la langue cible (étape II des socles de compétences) prend appui sur la recherche en didactique des langues. De nombreux chercheurs ont démontré que d'une part, les jeunes élèves profitent des expériences qu'ils vivent dans une langue étrangère en se laissant imprégner par la langue parlée (les sons, l'accentuation, l'intonation, le rythme et le débit) et que d'autre part, ils témoignent d'une exploitation naturelle des ressources et d'une audace à s'exprimer, même si celle-ci doit être constamment encouragée par l'enseignant (voir Becker and Roose, 2016 pour une revue de la littérature à ce sujet). Mettre l'élève en confiance, susciter chez lui l'envie de parler en langue cible tout en encourageant la prise de risque constituent des missions clés

¹ Nous souhaitons insister sur le fait que même si l'oralité est fondamentale, l'écrit doit également garder toute son importance en terme de communication, surtout dans une société où la communication passe souvent par l'écrit (internet, mails, réseaux sociaux, etc.).

de l'enseignant dès le début de l'apprentissage.

Le principal aspect novateur des référentiels réside dans le balisage de la progressivité du développement des compétences orales chez l'élève. Il évoluera progressivement du niveau A1+ en fin de 6^e primaire, au A2- en fin de premier degré commun jusqu'au niveau B1+ aux termes des humanités générales (voir Figure 1).

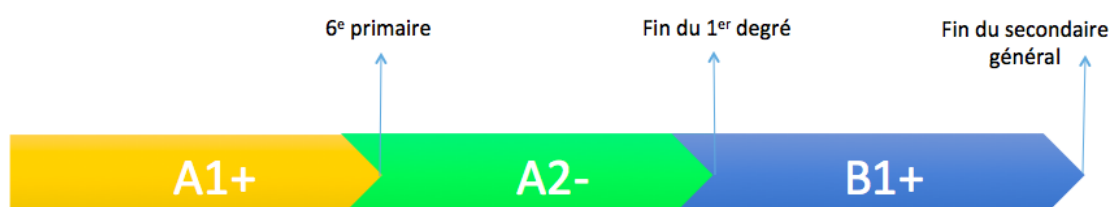


Figure 1 : La progressivité des compétences orales dans l'enseignement obligatoire

Pour chaque étape de l'enseignement obligatoire, les prescrits précisent le(s) type(s) de production orale attendu(s) (voir Figure 2) ainsi que les caractéristiques générales du niveau visé (voir Figure 3).

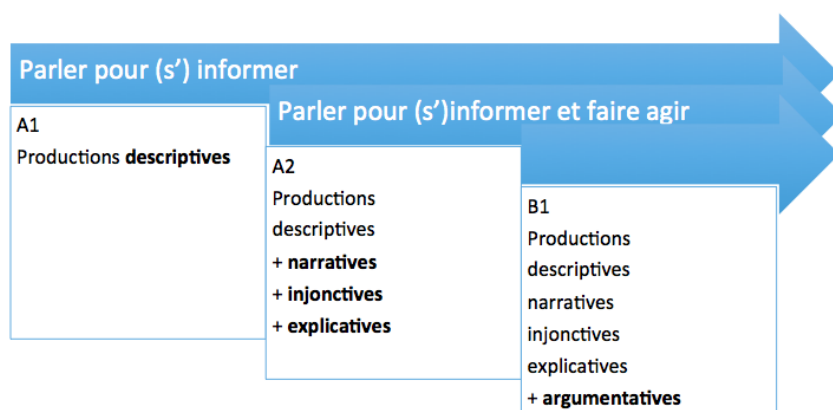


Figure 2 : le(s) type(s) de production orale attendu(s)

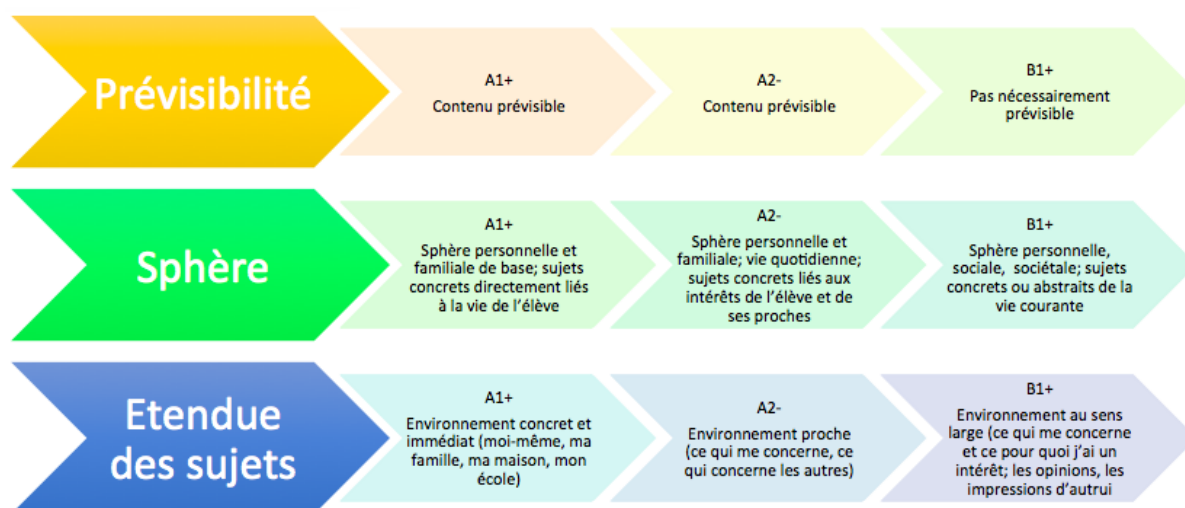


Figure 3 : les caractéristiques générales des niveaux

Ils proposent, dans le respect du CECRL, une approche de la production orale dans sa globalité. « Apprendre à communiquer dans une autre langue, c'est apprendre à mobiliser des ressources linguistiques (compétence linguistique) dans l'objectif d'exécuter une action (compétence pragmatique) dans un contexte socio-culturel et linguistique donné (compétence socio-linguistique). (Conseil de l'Europe, 2001 : 12-13)

Pour chaque étape, ils listent les savoirs et savoir-faire lexicaux, syntaxiques et phonologiques que les élèves doivent être capables de mobiliser pour s'exprimer oralement dans des situations qui font sens pour eux. Cependant, dans le cadre scolaire, ces situations permettent rarement aux élèves d'évoluer dans la vie réelle. C'est pourquoi les référentiels invitent les enseignants, comme le propose le CECRL, à engager leurs élèves dans un « **faire-semblant accepté volontairement**² » pour jouer le jeu de l'utilisation de la langue cible dans la résolution de tâches pédagogiques communicationnelles. Si l'attention des référentiels se porte - à juste titre - sur les tâches pédagogiques, il est évident que les enseignants de langues modernes sont aussi invités dans la mesure du possible à intégrer des interactions orales de la vie réelle (échanges linguistiques en ligne ou en présentiel, activités culturelles en langues étrangères, etc.). Pour assurer la nature sociale et interactive de ces tâches, et permettre ainsi aux élèves d'utiliser la langue enseignée dans sa dimension sociale, les référentiels précisent également les éléments socio-linguistiques nécessaires en fonction des niveaux. Parce que l'apprentissage d'une langue ne peut pas se limiter à la seule maîtrise d'éléments

² CECRL p. 120

linguistiques, l'accent est donc mis sur la communication et le sens. Dans cette logique communicationnelle qui privilégie l'emploi spontané de la langue cible, les textes officiels prévoient alors le développement de stratégies verbales et non-verbales, et de techniques de communication permettant aux élèves d'ajuster leur message tout au long du processus de production.

Pour conclure ce volet consacré à l'oralité dans le cadre légal de l'enseignement des langues modernes en FWB, il est important de préciser que le développement des compétences doit s'inscrire dans une approche spiralaire, comme l'illustre la Figure 4 ci-dessous. Cette progression vise à la fois une complexification progressive des apprentissages et des attendus. Dans cette perspective spiralaire, le développement des ressources lexicales par exemple, qui pour rappel ne constitue pas une fin en soi, s'opère par étapes progressives (initiation, structuration, intégration) en fonction des différents niveaux de maîtrise. Le vocabulaire a été organisé en 12 champs thématiques, eux-mêmes subdivisés en sous-champs. Initier les élèves à un sous-champs consiste à les outiller de mots simples et génériques. Entretenir et élargir un sous-champs aux niveaux supérieurs vise une consolidation des notions apprises et un enrichissement progressif des acquis. Il en va de même pour les critères qualitatifs, caractéristiques de toute production orale. Si en début d'apprentissage, les attendus quant à la maîtrise du système phonologique se limitent à la « prononciation d'un répertoire limité d'expressions et de mots mémorisés, globalement compréhensible par un auditeur bienveillant », au niveau B1, l'élève devra témoigner d'une « prononciation clairement compréhensible malgré des erreurs occasionnelles et un accent non natif » (Conseil de l'Europe, 2001 : 92). Cette spirale synthétise donc comment, tout au long de la scolarité, les compétences de production orales se développent en fonction de plusieurs paramètres, pour qu'en fin de parcours, l'élève devienne un communicateur efficace.

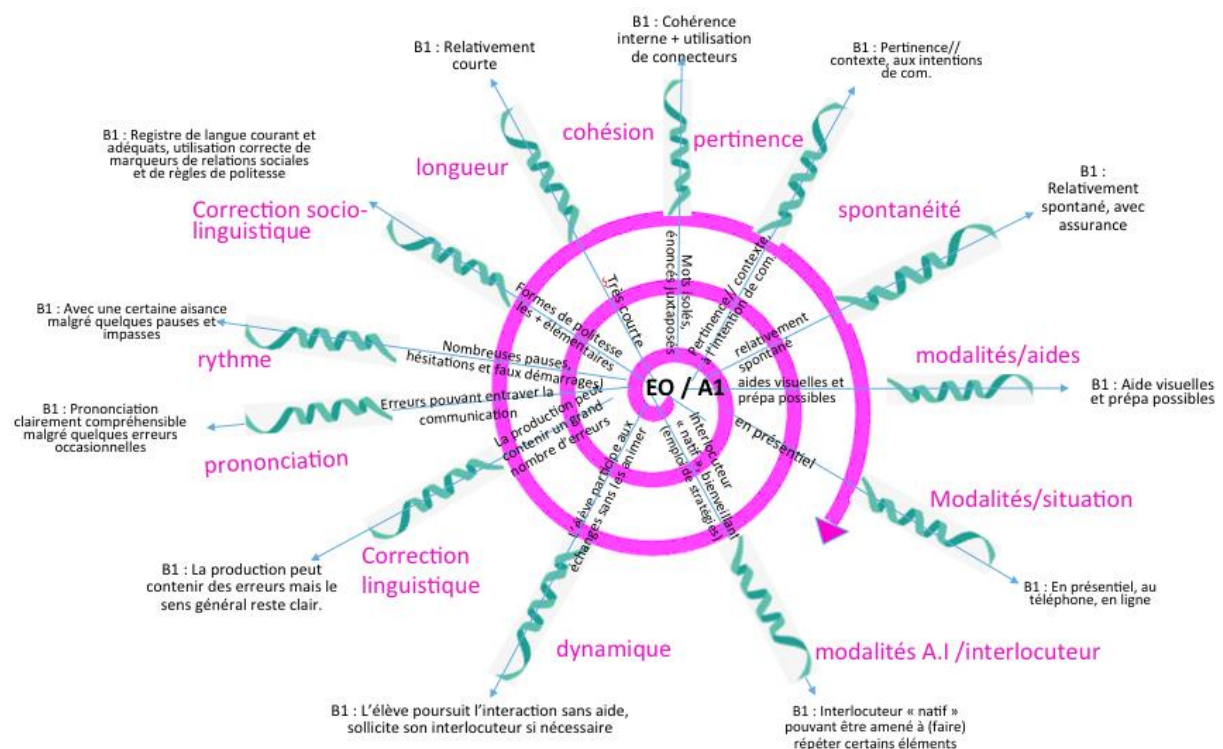


Figure 4 : La spirale de la production orale

3. Les modes d'enseignement³

Alors qu'actuellement les pratiques orales lors de l'apprentissage d'une deuxième⁴ langue à l'école peuvent apparaître comme une évidence, il n'en n'a pas toujours été ainsi. La didactique des langues modernes a connu une évolution importante, notamment du point de vue de l'oralité. Nous nous proposons dans un premier temps de retracer de manière chronologique l'évolution de la didactique des langues modernes avant de présenter les intentions au sein du Pacte pour un Enseignement d'excellence, en mettant en évidence le retour de l'éveil aux langues en FWB.

³ Par 'mode d'enseignement', nous entendons ici autant l'évolution dans la didactique des langues que le contexte sociétal dans lequel cette évolution s'inscrit.

⁴ L'avis nr 3 du Pacte pour un Enseignement d'excellence utilise l'expression 'deuxième langue' (que nous utiliserons également ici) pour faire référence à la première langue moderne (LM1) qui sont les terme et abréviations utilisés dans les référentiels et programmes de langues modernes. Ces référentiels de compétences utilisent généralement le terme LM2 pour parler de la seconde langue moderne étudiée.

3.1. Survol de la place de l'oralité dans l'évolution de la didactique

Puren (2005) nous aide à mieux percevoir les différentes 'portes d'entrée' ayant servi à l'enseignement/apprentissage des langues à l'école. Au 19^{ème} siècle, l'apprentissage d'une seconde langue à l'école se fait principalement comme pour l'apprentissage des langues anciennes en se focalisant sur la forme grammaticale au détriment du sens et en privilégiant des exercices de traduction (thèmes et versions). Au tournant du siècle, le champ lexical est le premier support d'enseignement en partant de l'environnement immédiat des élèves et de leurs centres d'intérêt : observation des objets et de leur environnement immédiat (classe, école, maison, village, ...). Cela a donné lieu à une inflation lexicale, parfois encore présente aujourd'hui dans de longues listes de vocabulaire.

L'entrée par la culture va ensuite dominer jusque dans les années 60. Un document textuel (souvent issu de la littérature) sert de support unique à tous les apprentissages grammaticaux, lexicaux et également culturels. Par exemple, le roman 'Kaas' de W. Elsschot (1933) vise '*en un minimum de temps et d'efforts à apprendre aux élèves l'essentiel de la grammaire et du vocabulaire néerlandais et à les rendre capables de lire un bon roman*'⁵. Les stratégies que les élèves mettent alors en œuvre sont de l'ordre de l'analyse de texte, de la comparaison, de l'interprétation, ... mais avec toujours très peu de place consacrée aux pratiques orales.

Il faut donc attendre le début des années 60 pour voir apparaître l'approche dite communicative, et plus particulièrement la 'méthode audio-visuelle' via le magnétophone et le projecteur de diapositives. Les tâches confiées aux élèves en classe sont de reproduire des dialogues de base pour ensuite s'exprimer selon des structures souvent travaillées dans des laboratoires de langues. Même si l'oralité est ici 'téléguidée', l'élève peut enfin entendre les sons émis par des locuteurs natifs et vivre cette expérience de mettre dans sa bouche des sons nouveaux et exprimer des phrases-types.

L'approche communicative incite l'apprenant à 'simuler', à faire comme s'il était un usager de la langue à partir de documents authentiques ; il est invité à s'informer, à informer d'autres par écrit et oralement. Dans le milieu des années 70, un modèle opérationnel est développé

⁵ Extrait de la préface de 'Cours de néerlandais (...)', J. Delattre & J. Moors, 1966.

et définit ce qu'un apprenant doit être à même de faire lorsqu'il communique de manière indépendante dans un pays où cette langue est le véhicule de communication. Ce modèle, appelé niveau-seuil ou encore 'threshold level', précise les savoirs et savoir-faire indispensables pour parvenir à un 'seuil' de communication.

Le CECRL produit en 2001 par le Conseil de l'Europe vient compléter cette approche et influence la didactique des langues en incitant l'apprenant à 'agir' avec l'autre⁶ : « *Cette perspective actionnelle correspond à la prise en compte d'un nouvel objectif social lié aux progrès de l'intégration européenne, celui de préparer les apprenants non seulement à vivre mais aussi à travailler, dans leur propre pays ou dans un pays étranger, avec des natifs de différentes langues-cultures étrangères (...). Il ne s'agit plus seulement de communiquer avec l'autre, mais d'agir avec lui en langue étrangère* » (Puren, 2005 : 43).

Ces 'modes' dans la didactique des langues, et plus particulièrement ici de l'oralité, suivent en parallèle deux évolutions contiguës dans la société :

- d'un côté, le rapprochement culturel, la probabilité de rencontrer l'autre, un locuteur d'une langue étrangère dans son environnement immédiat. L'approche communicative a vu le jour au moment où l'apprenant en langues au détour d'un voyage scolaire ou touristique, d'un séjour linguistique, ... a eu l'opportunité de s'exprimer avec des locuteurs natifs ;
- d'un autre côté, les évolutions technologiques qui ont joué un rôle essentiel dans l'évolution de la didactique des langues. Les nouvelles technologies de l'information et communication donnent lieu à des potentialités didactiques pratiquement illimitées, notamment pour l'oralité : identification de supports en langue-cible (sites, documents, films en VO ou sous-titrés, chansons, reportages, ...), mise en place de stratégies individuelles, développement de l'autonomie, interactivité, ...⁷.

Ces précisions pédagogiques posées, nous souhaitons nous focaliser dans un second temps sur le Pacte pour un Enseignement d'excellence, gigantesque chantier collaboratif entamé en

⁶ Notons que le CECRL visait initialement un public adulte, ce qui explique l'objectif annoncé de 'travailler avec des natifs'. Cet aspect n'est pas prioritaire dans le milieu scolaire.

⁷ Pour autant, il faut rester vigilant et ne pas verser dans une nouvelle 'mode' du tout au numérique sans se poser des questions quant aux plus-values d'apprentissage.

2015 en FWB, qui a pour ambition de renforcer la qualité de l'enseignement pour tous les élèves⁸.

3.2. L'éveil aux langues dans le Pacte pour un Enseignement d'excellence

L'avis n°3 du Groupe Central (voir http://www.pactedexcellence.be/wp-content/uploads/2017/05/PACTE-Avis3_versionfinale.pdf) stipule aux pages 49 et 50 que :

« Concernant les langues modernes, il s'agit d'entamer l'apprentissage des langues de manière plus précoce pour tous les élèves en Fédération Wallonie-Bruxelles. L'éveil aux langues doit ainsi être promu dès la maternelle pour « ouvrir » à la diversité des sons. La mise sur pied d'un tronc commun renforcé suppose également d'harmoniser l'obligation d'apprentissage afin que l'ensemble des élèves entament l'apprentissage d'une deuxième langue dès la P3 et d'une troisième langue dès la S1. La deuxième langue visée est obligatoirement le néerlandais ou l'anglais, ou, dans certaines zones limitrophes, l'allemand. Le néerlandais, ou l'allemand dans certaines zones limitrophes, sera obligatoirement la troisième langue si une de ces langues n'a pas été choisie comme deuxième langue. L'apprentissage des deuxième et troisième langues doit favoriser la continuité entre les niveaux primaire et secondaire en décourageant le changement relatif au choix de la première langue étrangère étudiée. Les écoles n'ont pas l'obligation d'offrir un choix en deuxième et troisième langues. Enfin, et concernant l'enseignement en immersion, il conviendrait d'adapter cet enseignement pour garantir l'apprentissage adéquat des disciplines au sein desquelles il est pratiqué ».

En ce qui concerne l'enseignement/apprentissage des langues, les intentions du Pacte et les modifications souhaitées en termes de grille-horaire, telles que communiquées au public, notamment dans la presse et lors de communications présentant les projets du Pacte, peuvent être résumées comme suit :

- Ouverture à la diversité linguistique dès la maternelle avec des 'bains acoustiques' devant familiariser l'enfant à des sons inexistants en français (en maternelle et aux 1^e et 2^e primaires à raison de 3 x 20 minutes par semaine.
- Apprentissage de la première langue moderne - néerlandais à Bruxelles, anglais, néerlandais ou allemand en Wallonie - débutant en 3^e primaire (comme c'est déjà le cas à Bruxelles aujourd'hui).

⁸ Voir <http://www.pactedexcellence.be>

Pour le primaire, le scénario envisagé est de 2 périodes de 50'/semaine de la 3^e à la 6^e primaire en Wallonie ; 3 en 3^e et 4^e primaires et 5 aux 5^e et 6^e primaires à Bruxelles et dans les communes à facilités. Pour le secondaire, la première langue moderne (LM1), celle que l'on a commencé à étudier au primaire, serait étudiée à raison de 4 périodes en 1^e secondaire et 3 périodes en 2^e et 3^e secondaire. La deuxième langue moderne (LM2) commencerait dès la 2^e secondaire à raison de 3 périodes par semaine. On limiterait le choix à anglais, néerlandais et allemand.

L'orientation prise dans le Pacte repose sur le postulat qu'il est préférable d'apprendre une langue moderne le plus tôt possible à l'école, sans compter la forte pression sociale qui s'exerce par rapport à cette demande. Il semblerait que plus l'âge augmente, plus l'efficacité des acquisitions est faible. Il faut cependant préciser que les recherches récentes (par exemple Roussel et Gaonac'h (2017 : 13) montrent que

« les données scientifiques conduisent à relativiser l'intérêt d'un apprentissage précoce, du moins pour les enfants d'âge scolaire. Les évaluations institutionnelles faites des dispositifs d'enseignement d'une L2 à l'école primaire n'aboutissent pas à des conclusions particulièrement optimistes. Sur cette base, on ne peut considérer un enseignement précoce comme tout à coup plus efficace qu'un enseignement tardif ».

Il faut dès lors rester très prudent avec les options prises dans le Pacte et ne pas faire peser sur l'école ce qu'elle ne peut pas produire en matière d'acquisition d'une langue étrangère: non, on ne devient pas bilingue à l'école. Par contre, le fait de découvrir les langues étrangères dès le préscolaire nous semble aller dans la bonne direction, particulièrement dans une perspective d'anticipation de l'oralité. L'éveil aux Langues a été développé dans les années 80 par Hawkins (1984), cette approche a pour finalité de développer des attitudes positives envers les langues dès le plus jeune âge et de développer des capacités métalinguistiques. Les jeunes élèves sont invités au travers de différentes activités souvent ludiques, à observer les langues et à développer leur curiosité quant à leur fonctionnement. Fin des années 90, plusieurs projets ont bénéficié du soutien de la Commission européenne (projet EVLANG), la Communauté française de l'époque n'est pas restée en reste. Une étude de faisabilité avait conclu *« que l'éveil aux langues semble constituer une excellente opportunité de préparer, d'approfondir et de prolonger l'apprentissage au niveau de la motivation, des compétences*

*métalinguistiques (...) et de l'intérêt pour les différentes langues (...) »*⁹. Il faut bien reconnaître que l'éveil aux langues n'a pas connu un essor important : des expériences pilotes dans quelques écoles fondamentales, la mise en ligne et la diffusion de différentes ressources pédagogiques de qualité¹⁰, sans plus. On peut également penser que la mise en place de l'immersion linguistique est venue en partie occulter cette approche, pourtant à notre sens complémentaire.

Nous assistons dès lors à un 'retour' de l'éveil aux langues via le Pacte, soutenu par le bilan de travaux scientifiques plus récents. « *Dans des situations plus classiques d'enseignement des langues en école primaire, il semble en fait raisonnable, pour de jeunes enfants, de se donner plutôt comme objectif prioritaire l'exercice de l'oreille à l'audition de sons étrangers, le développement de la curiosité et du plaisir des sonorités* » (Roussel et Gaonac'h, 2017 : 17).

Dans cette perspective, il nous paraît essentiel de soutenir l'oralité d'un cours de langue étrangère par une initiation à des activités d'éveil aux langues dès le préscolaire car, comme nous allons le voir dans la section suivante, apprivoiser l'oralité n'est pas chose aisée.

4. Difficultés liées à la pratique de l'oralité en classe de langue moderne

Les difficultés d'apprentissage liées à l'oralité sont perceptibles à divers niveaux incluant la complexité cognitive inhérente à l'expression orale, l'anxiété langagière spécifique à l'apprentissage des langues étrangères ainsi que diverses difficultés pédagogiques. Il est donc particulièrement important d'apprivoiser cette oralité progressivement, en commençant par reconnaître que communiquer dans une langue étrangère est une tâche extrêmement complexe qui requiert un engagement complet de la personne qui, en s'exprimant, s'expose à l'observation d'autrui et donc, potentiellement à des difficultés de communication ou à un regard critique.

⁹ *Vingt activités d'activités d'éveil aux langues pour l'enseignement fondamental*, Ministère de la Communauté française, extrait de l'introduction, 2008.

¹⁰ Toujours en ligne, voir <http://www.enseignement.be/index.php?page=24987&navi=412>

Dans le cadre d'une expression orale en classe de langue, les élèves en classe de langue au secondaire secondaire s'exposent à leurs pairs et à leurs enseignants. Au-delà de l'effort cognitif qui leur est demandé, ils savent également qu'étant dans un contexte formel d'apprentissage, ils sont particulièrement 'observés' et vont fort probablement recevoir du feedback (commentaires, corrections à apporter, conseils divers), ce qui ajoute à la pression normalement liée à l'oralité dans des contextes informels. Outre le fait que le thème discuté n'est souvent pas choisi par les élèves et n'émerge pas forcément d'un réel besoin de communication ¹¹, les processus suivants doivent être enclenchés : conceptualiser les éléments à exprimer, les formuler, les articuler, s'autoréguler et négocier la communication (comprendre ce que les interlocuteurs expriment et y réagir de manière appropriée en direct). Toutes ces étapes ont un coût cognitif important (Dornyei 2005) auquel peuvent s'ajouter (Ur 1995 : 121) :

- des caractéristiques personnelles telles que la timidité, l'inhibition (peur de faire des erreurs, de perdre la face),
- le fait de ne pas savoir quoi dire sur un sujet spécifique,
- un partage inégal du temps de parole (appropriation du temps de parole par d'autres).

Les chiffres varient d'une recherche à l'autre mais une grande proportion des élèves (entre 30 et plus de 50% selon les études) sont sujets à ce que l'on appelle l'anxiété langagière, qui peut être définie comme un état directement lié au processus et à la nature même de l'acquisition d'une langue étrangère (MacIntyre & Gardner 1994, Horwitz 2001). L'aptitude langagière est également corrélée négativement avec l'anxiété langagière (Li 2016), une grande anxiété étant souvent corrélée à une faible performance. Il est également intéressant de noter que ces effets ne sont pas liés au fait d'être novice dans une langue étrangère mais qu'ils se retrouvent aussi bien chez les apprenants de niveaux débutant et intermédiaire que chez des apprenants de niveau avancé (Tóth 2010). De plus, il a été démontré que les types de rétroactions fournies par les enseignants peuvent avoir des effets divers selon le degré d'anxiété des élèves (Rassaei 2015) : les apprenants les moins anxieux profitent des reformulations correctives et des rétroactions métalinguistiques alors que les plus anxieux profitent plus des reformulations correctives.

¹¹ Par exemple, faire l'effort de s'exprimer en langue étrangère pour commander une glace lors de vacances est, si tout se passe relativement bien, récompensé par le plaisir de manger la glace souhaitée.

Comme la section précédente le montre, gérer la communication orale se révèle particulièrement difficile, et ce tant pour les élèves que pour les enseignants. Au niveau des enseignants, dont la majorité sont non-natifs de la langue qu'ils enseignent en FWB, on peut également retrouver des formes d'anxiété langagière (voir Tóth 2010). Celles-ci vont entraîner de la part de l'enseignant une diminution (souvent inconsciente) de la proportion d'input langagier en langue cible (plus de recours au français dans la gestion des activités de classe) et une diminution du temps consacré aux activités orales pour les élèves (moins de conversations, moins d'interactions orales). Les rapports d'inspection des dernières années¹² ont d'ailleurs pointé notamment le manque d'oralité dans les activités de classe et le recours trop systématique à une approche transmissive de la langue.

D'autres points d'attention – voire de tension – sont le moment, le type et la fréquence des rétroactions (feedback) données par les enseignants lors des activités orales. De très nombreuses publications existent sur le sujet mais afin de ne pas surcharger le texte de références, nous résumerons les principales tendances et difficultés en nous basant sur Kerr (2017) qui synthétise une trentaine de références récentes sur le sujet. La littérature rapporte des éléments qui peuvent sembler contradictoires :

- certains auteurs recommandent de ne pas donner de feedback correctif lors d'activités orales car ces feedbacks n'ont pas d'effets positifs sur la correction de la langue de manière générale et impactent négativement la confiance des élèves ;
- d'autres études montrent, au contraire, que le feedback impacte l'apprentissage de manière positive et que si les gains ne sont pas nécessairement immédiats, ils sont visibles à plus long terme ;
- des études récentes suggèrent que les élèves souhaitent recevoir du feedback correctif de la part de leurs professeurs, parfois même plus qu'ils n'en reçoivent actuellement, et qu'ils ont tendance à préférer le feedback immédiat.

¹² Les rapports sont disponibles sur <http://www.enseignement.be/index.php?page=24234>

Il est donc clair que donner du feedback efficace est une tâche extrêmement complexe pour l'enseignant qui peut se sentir tiraillé par des demandes semblant contradictoires. Une chose est certaine par contre, les études convergent sur le fait que les élèves :

- sont réceptifs au feedback s'ils sentent qu'il vise à promouvoir/encourager leur compétence langagière ;
- ne sont pas réceptifs à un feedback qu'ils perçoivent comme dépassant leur niveau de compétence actuel.

En résumé, il ne faut pas sous-estimer les efforts requis, tant de la part des élèves que de celle des enseignants, pour instaurer un climat favorable à l'oralité dans la classe. L'enseignant doit sans cesse affiner ses pratiques et essayer de coller au mieux aux besoins des élèves, tout en gardant un regard bienveillant sur la difficulté de la tâche demandée aux élèves. Reconnaître ces difficultés (faire passer le message de manière explicite aux élèves) et viser à instaurer un climat propice à une pratique de (co-)construction de la communication sont probablement les premières clés vers une promotion de l'oralité en classe (et en dehors de la classe). Nous abordons également dans la section suivante toute une série de pistes d'actions complémentaires.

5. Pistes d'action pour favoriser l'oralité en classe.

L'oralité se révélant clairement être une tâche complexe pour tous les acteurs de la classe, il est donc important de la pratiquer le plus souvent possible en veillant à instaurer un climat de classe propice à l'apprentissage. A cet égard, l'encouragement et l'acceptation de l'erreur doivent être considérés comme des étapes vers un mieux et non comme un échec de communication (voir section 4). Il est aussi important de veiller à la planification progressive des apprentissages (telle que présentée en section 2), de privilégier des modes d'enseignement favorisant l'oralité (voir section 3) mais aussi de ne pas se priver des outils et ressources existants (digitaux ou non) qui permettent d'aider à la fois les élèves et les enseignants dans cette entreprise complexe impliquant les deux parties. En outre, oser expérimenter de nouvelles approches – et oser se tromper, réessayer mieux et se tromper moins – sont aussi des clés vers un (ré)-apprentissage tout au long de la vie, tant pour l'enseignant que pour l'élève.

Cette dernière section propose donc une série de pistes d'action concrètes dans le but de promouvoir la pratique régulière et efficace de l'oralité au cours de langue étrangère.

5.1. Du référentiel à la classe

Le Pacte pour un Enseignement d'excellence prévoit dans le tronc commun l'apprentissage d'une première langue moderne dès la troisième année primaire et de deux langues modernes dès la deuxième secondaire. Les nouveaux référentiels concernant le fondamental et le secondaire se basent sur le CECRL et mentionnent déjà une primauté de l'oralité tout au long de la scolarité obligatoire. Il reste cependant important d'impliquer tous les acteurs de l'enseignement (responsables de programmes, gestionnaires, enseignants, parents, élèves) à ce sujet et de faire de l'oralité une réelle priorité pour les enseignants à chaque niveau de la scolarité des apprenants. Ces référentiels balisent la progressivité du développement des compétences orales chez l'élève et promeuvent une approche globale de la production orale. La mise en œuvre de ces référentiels dans les classes implique pour le professeur un enseignement spiralaire de l'oralité avec pour but premier pour l'élève de devenir un communicateur efficace et non un linguiste averti. Le *'savoir pur'* cède ici la place au *'savoir pour'*, un savoir qui prend son sens lorsqu'il est au service de la communication. L'apprentissage suivant ces principes ainsi qu'une pratique régulière et variée de l'expression orale en continu et l'expression orale en interaction permettront à l'élève de développer une production orale de plus en plus spontanée et de recourir à une série de stratégies de communication afin d'ajuster le message produit. Notons toutefois que la progressivité ne sera que plus effective si la langue est apprise en continuité et que l'élève ne doit pas faire face à des changements intempestifs de langue au cours de sa scolarité (qu'ils soient subis ou demandés par lui-même ou ses parents, ce qui est fortement le cas aujourd'hui). Si l'on souhaite soutenir un apprentissage spiralaire, il est important de promouvoir (voire d'imposer, en ne niant pas les difficultés qu'une imposition risquerait d'engendrer) les conditions à la réalisation de cet apprentissage.

Le Pacte (2018 : 10) prévoit également que des d'activités d'éveil aux langues soient organisées dès la maternelle :

“Afin de favoriser un apprentissage plus précoce des langues modernes, une « sensibilisation » aux langues étrangères est prévue, à concurrence d’environ 3 x 20 minutes par semaine, lors des premières années du tronc commun. Il pourrait s’agir d’un bain acoustique réalisé par l’enseignant titulaire moyennant des outils pédagogiques adéquats.”

Etant donné qu’il n’existe pour cette sensibilisation aux langues étrangères ni référentiel, ni maître de langue possédant le titre requis à ce jour, nous préconisons une réflexion en profondeur sur le contenu à enseigner ainsi que sur les modalités pratiques et logistiques de cet enseignement. En effet, si nous sommes convaincus qu’une anticipation à l’oralité est bénéfique dès la maternelle, nous sommes également conscients qu’une formation pour les instituteurs et/ou maîtres de langues s’impose afin d’offrir un enseignement de qualité qui serait en accord avec les recherches en acquisition des langues étrangères (voir la partie modes d’enseignement).

5.2. La formation initiale des enseignants

Le premier canal de communication avec les enseignants est leur formation initiale. Dès le début de cette formation, tant en Haute Ecole qu’à l’université, il est important d’articuler explicitement les résultats de recherches en acquisition des langues et en didactique, les prescrits dans les référentiels, les dispositifs didactiques et pratiques de classe. Au-delà de la porte d’entrée - qui peut varier d’un contexte à l’autre – il est essentiel de promouvoir les synergies entre ces divers aspects. Une communication transparente et éclairée sur les recherches concernant l’oralité et leurs implications didactiques permettra aux futurs enseignants d’être outillés mais également d’être conscients du lien fort et réciproque qui peut exister entre la recherche en didactique, les innovations et les pratiques en milieu scolaire. Ellis (2010) propose d’ailleurs de constamment renforcer le ‘second language acquisition-language pedagogy nexus’ (lien acquisition des langues et pédagogie) qui pourrait être représenté visuellement comme suit (Figure 5) :

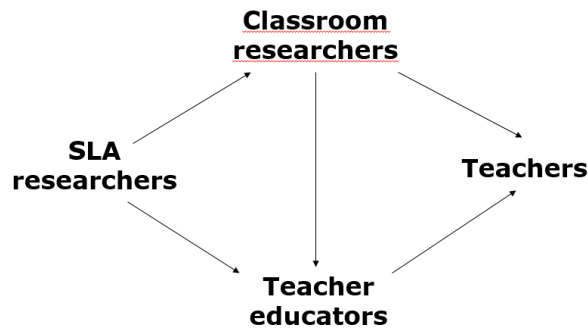


Figure 5 : 'The SLA-language pedagogy nexus' illustré

Lors de la formation didactique, les difficultés d'apprentissage de l'oralité tant du point de vue de l'enseignant que de l'élève doivent également être abordées. L'anxiété langagière du professeur liée à la peur de faire des erreurs, de ne pas savoir corriger les productions des élèves ou de ne pas savoir répondre à leurs questions peut mener à une diminution rapide de la fréquence des activités orales, voire de l'input langagier donné par ce professeur. De même, les difficultés pédagogiques telles que la gestion de la discipline ou la préparation d'une activité orale et les difficultés rencontrées par les élèves lors d'exercices de production orale sont autant de freins à la pratique de l'oralité. Former et conscientiser les étudiants au phénomène complexe de l'oralité est donc une priorité. Un processus réflexif personnel est encouragé afin de dégager les difficultés individuelles à surmonter. Par ailleurs, une initiation au principe de Communauté d'Apprentissage Professionnelle (CAP, voir point suivant) sera également envisagée afin d'échanger et réfléchir ensemble aux situations que les étudiants rencontrent lors de leurs stages d'observation et d'enseignement voire de leurs premières expériences professionnelles.

5.3. La formation continuée des enseignants

Former les futurs enseignants à l'oralité représente un premier pan du travail effectué. Une fois les enseignants devant leurs élèves, les différents défis pédagogiques, didactiques et sociaux ne leur permettent pas toujours de mettre en œuvre les théories voire les pratiques acquises lors de leur formation initiale. Un soutien à l'insertion socio-professionnelle est donc primordial pour les jeunes enseignants. La création d'une Communauté d'Apprentissage Professionnelle (CAP) au sein de l'école permet de proposer un échange sur les expériences

vécues par les professeurs et de travailler à des solutions collectives à apporter dans l'établissement concerné, tout en tenant compte de ses spécificités (i.e. organisation de l'espace, tolérance du bruit, habitudes des élèves, etc.). Le principe des CAP (professional learning communities – PLC – en anglais) est fortement promu dans le monde éducatif (voir par exemple Thompson et al., 2004 : 2) – et malheureusement pas assez en FWB - et est considéré comme idéal pour favoriser le développement professionnel des enseignants, particulièrement quand il s'agit de repenser leur rôle dans les classes (Vescio et al., 2008 : 80). Vescio et al. rapportent également que la littérature sur le sujet démontre que la participation des enseignants à des CAP était corrélée avec une amélioration des acquis d'apprentissage chez les élèves (idem : 88). Les CAP peuvent aussi permettre de sortir du cadre de l'école et proposer un espace d'échange plus large entre professeurs de langues. Les difficultés rencontrées par les enseignants et élèves peuvent y être entendues et débattues, les recherches en didactique peuvent y être présentées avant que ne s'entame un travail collaboratif concret sur les pratiques dans les classes de chaque participant.

Par ailleurs, les enseignants doivent pouvoir bénéficier d'une aide concrète à la pratique de l'oralité, notamment via l'accès à des ressources didactiques prêtes à l'utilisation voire adaptables à des contextes divers. Cet accès doit idéalement être libre mais un accompagnement peut s'avérer utile pour une meilleure appropriation de l'outil. Dans le cadre de l'atelier langues modernes qui a eu lieu en mai 2018, nous avons décidé de nous pencher sur l'élaboration d'un kit de bonnes pratiques concernant l'oralité en classe de langue étrangère. Celui-ci devrait prendre la forme de capsules vidéos à destination des enseignants des différents degrés. L'objectif de ce projet qui sera réalisé en 2019-2020 est d'accompagner les professeurs, tantôt apprentis, tantôt aguerris, à pratiquer l'oralité dans leur contexte de travail. Les vidéos porteront sur différents aspects de l'oralité comme par exemple le contenu et l'organisation des activités, les prescrits concernant l'apprentissage de la langue orale et les supports didactiques.

5.4. Les technologies

Il ne nous est pas possible ici de rentrer dans tous les détails des aides utiles que peuvent apporter les technologies dans la promotion de l'oralité. Nous avons donc choisi de n'en citer

qu'une à titre d'illustration : la synthèse vocale (ou text-to-speech technology). Cette technologie (aisément accessible gratuitement¹³) permet à l'utilisateur – qu'il soit élève ou enseignant - d'encoder un texte (dont il a une version électronique ou qu'il encode), de choisir une langue et un modèle de locuteur (homme, femme, enfant), et de recevoir une vocalisation/lecture orale très réaliste du texte. L'utilisation régulière de ces outils/logiciels de synthèse vocale favorise la prise de parole chez les élèves car elle diminue leur appréhension à s'exprimer oralement. Ces derniers peuvent par exemple s'entraîner en autonomie à prononcer les énoncés produits et corrigés avec l'enseignant avec un haut degré d'adéquation au niveau phonologique et prosodique. Les outils de synthèse vocale commencent à être validés scientifiquement et leur utilisation est largement positive (voir par exemple Soler-Urzúa 2011, Bione et al. 2017, Cardoso & Liakina 2017, John and Cardoso 2017, Liakin et al. 2017).

5.5. La langue : complexité et communication

L'enseignement du vocabulaire et de la grammaire sont monnaie courante dans le cours de langue. Cet enseignement pourtant important n'est pas toujours mis en relation avec la réalité de la langue, complexe et communicative. Le langage est complexe à différents niveaux et ne consiste pas en une succession de mots simples 'collés' entre eux grâce à quelques règles grammaticales. Dans un tout récent ouvrage, Siyanova-Chanturia and Pellicer-Sánchez (2019 : 9) résument bien l'importance de ce que l'on nomme 'formulaic language' en anglais. Ce concept, qui n'a pas de traduction directe univoque en français, porte sur la conventionalité de la langue, sa phraséologie, et le fait qu'une langue est largement composée d'unités préfabriquées (multiword units, constructions, formulaic sequences) :

Early studies identified a high proportion of formulaic sequences (FSs) in first language (L1) discourse (e.g., Altenberg, 1998; Biber, Johansson, Leech, Conrad, & Finegan et al., 1999; Howarth, 1998; Foster, 2001; Jackendoff, 1995; Pawley & Syder, 1983; Sorhus, 1977), with some estimates suggesting that up to 50% of language may be formulaic in nature (e.g., Erman & Warren, 2000). Such ubiquity warrants two conclusions key to the present volume: (1) native speakers of a language possess extremely large repertoires of FSs that they draw on in both spoken and written discourse; and (2) in order to reach high

¹³ Exemples d'outils de synthèse vocale disponibles gratuitement : www.acapela-box.com; www.naturalreaders.com; www.fromtexttospeech.com

levels of proficiency, second language (L2) learners must be able to use appropriately the many and varied FSs that exist in language.

Il est dès lors essentiel d'aller au-delà du mot simple et d'aborder les mots multiples/blocs lexicaux/expressions qui consistent la base de la langue. Pour plus de détails sur les aspects clés liés à l'apprentissage et l'enseignement des séquences de mots conventionnelles en langues étrangères, voir Meunier, 2018.

5.6. La transversalité

La pratique de l'oralité ainsi que la pratique d'une langue étrangère de manière plus générale dépassent le cadre même du cours de langue. A cet effet, penser l'utilisation de cette langue de manière transversale semble être un moyen de répondre aux prescrits des référentiels - i.e. devenir un communicateur efficace, adopter une approche globale de la production orale. Utiliser la langue comme vecteur de communication dans le cadre d'un projet interdisciplinaire (par exemple lors d'un projet *e-Twinning*, voir <https://www.etwinning.net/fr/pub/about.htm>) permet aux apprenants tout d'abord de pratiquer l'oralité en situation authentique, de percevoir le sens de leurs apprentissages et de focaliser leur attention sur l'efficacité de leur communication plutôt que sur l'évaluation scolaire de leur production. Ce dernier point permet en outre un travail sur les perceptions liées à l'erreur tant pour l'élève que pour l'enseignant.

6. Conclusions

Ce chapitre a montré à la fois la complexité et l'importance de pratiquer l'oralité en classes de langues modernes. Si tous les acteurs de l'enseignement s'accordent sur cette centralité de l'oralité (comme en témoigne l'accent mis sur le développement progressif de l'oralité dans les nouveaux référentiels de langues modernes en FWB), il ne faut pas sous-estimer les freins possibles à cette mise en place, qu'ils soient liés à l'apprenant, à l'enseignant ou à la complexité intrinsèque de cette compétence. Nous avons pu également aborder – bien que trop brièvement étant donné le format d'article - une série de pistes d'action pour favoriser l'oralité en classe, à savoir le passage des référentiels à la classe, la formation initiale et continuée des enseignants, l'utilisation de technologies comme soutien à l'oralité, la complexité langagière et les options que des projets transversaux peuvent offrir.

Références

Becker, C. & Roos, J. (2016) An approach to creative speaking activities in the young learners' classroom, *Education Inquiry*, 7:1, 27613, DOI: 10.3402/edui.v7.27613

Bione, T., Grimshaw, J., & Cardoso, W. (2017). An evaluation of TTS as a pedagogical tool for pronunciation instruction: the 'foreign' language context. In K. Borthwick, L. Bradley & S. Thouësny (Eds), *CALL in a climate of change: adapting to turbulent global conditions – short papers from EUROCALL 2017* (pp. 56-61). Dublin: Research-publishing.net.

Blondin, C., Goffin, C. Baye, A. (2016) « Compréhension à la lecture et expression écrite en langue étrangère dans l'enseignement secondaire », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 13-3 | 2016, mis en ligne le 31 décembre 2016, consulté le 16 août 2018. URL : <http://rdlc.revues.org/1269> ; DOI : 10.4000/rdlc.1269

Blondin, C. & Chenu, F. (2013) *L'apprentissage des langues - Mise en perspective européenne de la situation de la Fédération Wallonie – Bruxelles*

Compétences terminales et savoirs requis – humanités générales et technologiques – langues modernes. Gouvernement de la Communauté française (2017)

Conseil de l'Europe (2001) *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*, Paris : Didier.

Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Hawkins, E. (1984). *Awareness of language. An introduction*. Cambridge University Press.

Horwitz, E. K. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 112–126.

John, P. & Cardoso, W. (2017). A comparative study of text-to-speech and native speaker output. In J. Demperio, E. Rosales, & S. Springer (Eds.), *Proceedings of the Meeting on English Language Teaching* (pp. 78-96). Québec: Université du Québec à Montréal Press.

Kerr, P. (2017). Giving feedback on speaking. Part of the Cambridge Papers in ELT series. Cambridge: Cambridge University Press.

Li, S. (2016). The construct of language aptitude: A Meta-Analysis. *Studies in Second Language Acquisition*, 38(4), 801-842.

Liakin, D., Cardoso, W., & Liakina, N. (2017). The pedagogical use of mobile speech synthesis (TTS): focus on French liaison. *Computer Assisted Language Learning*, 30(3-4), 348-365.

MacIntyre P.D. & Gardner RC (1994). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language Learn.* 44(2):283-305.

Meunier, F. (2018) Promoting TPACK and professional learning communities: focus on teaching and learning multiword units. EuroCALL conference paper. Jyväskylä, Finland, 23 August 2018.

Programme. - Langues modernes - 1^{er} degré commun. FESec (2018). D/2018/7362/3/06

Puren, Ch. (2005). Domaines de la didactique des langues-cultures. Entrées libres. IN : Les cahiers pédagogiques, n°437, p. 41-44.

Rassaei, Ehsan. (2015). Oral corrective feedback, foreign language anxiety and L2 development. *System*. 49. 10.1016/j.system.2015.01.002.

Roussel, S. & Gaonac'h, D., (2017). *L'apprentissage des langues, Mythes et réalités*, Ed. Retz
Service d'Analyse des Systèmes et des Pratiques d'Enseignement de l'Université de Liège.

Siyanova-Chanturia, A. & Pellicer-Sánchez, A. (2019) *Understanding Formulaic Language*. New York and London: Routledge.

Socles de Compétences – langues modernes. Gouvernement de la Communauté française (2017)

Soler-Urzúa, F. (2011). The acquisition of English /ɪ/ by Spanish speakers via text-to-speech synthesizers: a quasi-experimental study. Master's thesis. Concordia University, Montreal, Canada.

Thompson, S. G., Gregg, L., & Niska, J. M. (2004). Professional learning communities, leadership, and student learning. *Research in Middle Level Education Online*, 28(1), 1–15.

Tóth, Z. (2010). *Foreign Language Anxiety and the Advanced Language Learner: A Study of Hungarian Students of English as a Foreign Language*. Newcastle : Cambridge Scholars Publishing.

Ur, P. (1995) *A Course in Language Teaching. Practice and Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.

Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24 (1): 80–91.