



Le cours de compréhension et d'expression orales vise à faire parler français aux étudiants en classe et à leur donner l'habitude d'exprimer en français après l'école. Pourtant, cet objectif n'est pas si facile à réaliser. Dans cet article, nous nous appuyons d'abord sur les principes de l'approche actionnelle et ensuite sur les travaux expérimentaux que nous avons effectués durant une année scolaire, et essayons de trouver des solutions possibles afin d'établir une véritable communication en classe de français langue étrangère.

Mots-clés : compréhension et expression orales, approche communicative, approche actionnelle, tâches.

The oral comprehension and expression course aims to let students speak French during the class and develop a habit of speaking French after school. However, this objective is not so easy to achieve. In this article, we rely primarily on the principles of action-oriented approach, together with the experimental work we performed during a school year, in order to find possible solutions to establish effective communication in the French language classroom.

Key words: oral comprehension and expression, communicative approach, action-oriented approach, tasks.

法语视听说课程的目标，不仅要让学生在课堂上听说法语，也要让他们在课后养成用法语交流的习惯。但在实践中，实现这一目标并不容易。本文中，作者将以行动导向教学法为理论依据，结合一学年的实验性教学，尝试寻找在法语课堂上建立起真正交流的可行方法。

关键词：口头表达及理解，交际教学法，面向行动教学法，任务。

Introduction

C'est en parlant qu'on apprend à parler. Tous les professeurs de français encouragent leurs étudiants à pratiquer le plus possible le français non seulement en classe de langue mais aussi dans la vie quotidienne. Sur ce sujet, Qian Peixin (2011 : 3) a ainsi conseillé ses étudiants :

[...] il suffit de parler français partout et tout le temps. Avec vos professeurs, vos camarades, vos amis français, [...]. Pas seulement en classe, mais dans la vie de tous les jours, à différents moments de la journée ou de la soirée : à l'heure de la récréation, du repas, de la promenade dans notre magnifique campus... Ainsi vous arriverez à tout dire en français, n'est-ce pas le rêve de tout apprenant de la langue de Molière ?

Ce que le Professeur Qian dit aux étudiants est bien une ambiance idéale d'étude de langue étrangère que tout le monde rêve. Pourtant, ce rêve est loin d'être toujours réalisé, surtout chez les étudiants de première année, et notamment au début de leur apprentissage. Devant une langue toute nouvelle dont ils n'ont qu'un minimum de connaissance, ils ne savent pas de quoi parler. Même lorsqu'ils éprouvent une envie de s'exprimer, faute de moyens suffisants d'expression et de peur de commettre des fautes devant les autres, ils finissent par choisir de se taire. Schiffler (1991 : 65) décrit ce phénomène de la manière suivante :

L'une des plus grandes difficultés dans l'élaboration d'un enseignement interactif des L.E. [langues étrangères] est assurément le fait que les élèves doivent communiquer entre eux dans une langue qu'ils apprennent, et donc que, le plus souvent, ils maîtrisent encore très imparfaitement. Lorsque l'enseignant parvient réellement à motiver les élèves pour une intercommunication, ceux-ci prennent conscience de l'écart important qui sépare leur compétence en L.M. [langue maternelle] et en L.E. La seule issue pour eux est généralement de s'exprimer dans leur L.M. Si l'enseignant ne les y autorise pas, alors leur est ôtée toute motivation à s'exprimer.

Comment aider nos étudiants débutants à franchir cet obstacle et les conduire vers une autonomie langagière dans la vie ? A mon avis, c'est de les libérer en classe. Quand les étudiants parlent spontanément le français en classe, ils commenceront naturellement à en faire autant après la classe.

A l'université où nous travaillons, les étudiants de français de première année suivent deux cours de français : vocabulaire (8 heures par semaine), et compréhension et expression orales (6 heures par semaine). Si le premier cours consiste à leur faire acquérir une connaissance précise du vocabulaire et de la grammaire ainsi qu'une base élémentaire mais solide de la langue française, le second vise plutôt à leur faire pratiquer leurs acquis langagiers et surtout à développer leur compétence de compréhension et d'expression orales. L'enseignant de ce cours se doit ainsi de profiter au maximum de ces 6 heures hebdomadaires et de mobiliser les étudiants à prendre la parole autant que possible en classe.

Facile à dire, mais difficile à faire : comment motiver les étudiants ? Quelles mesures mettre en place pour élaborer un cours de compréhension et d'expression orales faisable et efficace ?

Dans les pages suivantes, nous essayerons de répondre à ces questions en nous appuyant d'abord sur les principes de l'approche actionnelle et ensuite sur les travaux expérimentaux que nous avons effectués durant une année scolaire.

1. Deux approches de l'enseignement des langues étrangères

1.1. L'approche communicative

En Chine, l'approche communicative est non seulement bien acceptée mais aussi largement pratiquée dans le milieu du F.L.E. Cette approche, développée depuis le début des années 70 du siècle dernier, privilège la « *compétence communicative* » et considère la langue comme « *un instrument de communication* » ou « *un instrument d'interaction sociale* » (Germain, 1993 : 202). Son objectif est d'amener les apprenants à s'exprimer dans une langue étrangère de la façon la plus proche possible de celle des natifs. Pour atteindre ce but, l'enseignant introduit largement en classe des « *documents authentiques* » et fait imiter ces « *morceaux choisis* » aux étudiants, pour que ces derniers puissent communiquer de manière efficace plus tard avec les natifs.

Les adeptes de l'approche communicative sont nombreux parmi les enseignants chinois de français, et elle est introduite dans un certain nombre de classes de F.L.E en Chine. En appliquant cette méthode, l'enseignant essaie de créer en classe des situations ou des contextes sociaux liés aux sujets enseignés, afin de faire réaliser des interactions verbales aux étudiants comme dans la vie réelle. Il faut admettre que ces activités permettent dans une large mesure aux étudiants d'utiliser certaines formes linguistiques de façon convenable dans une situation indiquée et avec la bonne personne en tenant compte de l'intention de communication. Pourtant, il faut noter qu'en fin de compte, aucun de ces situations ou des contextes créés en classe n'est « réel » ni « authentique », ils sont tous « artificiels », copiés de la vie. Est-il donc impossible de réaliser des interactions vraiment sociales et réelles en classe de FLE ?

L'approche communicative a souvent négligé un fait, c'est que la classe de langue constitue elle-même un contexte social qui permet à effectuer d'innombrables échanges réels en langue cible. Kramersch (1991) a dit : « *La classe de langue est un lieu privilégié où apprenants et enseignants créent une réalité sociale qui est la leur, par la construction d'un discours étranger* » (4^{ème} de couverture). En effet, la classe est une mini-société où travaillent ensemble les étudiants. Ils apprennent ensemble dans le même groupe où il pourrait exister beaucoup d'échanges verbaux entre les membres du groupe. Pourquoi ne profitons-nous pas de « *cette réalité sociale* » de classe ? Si nous favorisons ce genre d'interaction réelle en classe, les étudiants s'apercevront que les sujets de leurs communications en classe leur sont en fait très familiers, que leurs actes de paroles concernent leur vie réelle et éprouveront un certain plaisir en voyant la possibilité d'exprimer ces sujets dans la langue qu'ils sont en train d'apprendre. Ce plaisir d'apprentissage les rendra actifs en classe et les conduira à prendre la parole même si c'était en langue étrangère. Ainsi l'objectif de notre cours sera atteint, et la compétence orale des étudiants sera améliorée. Sur ce point, Schiffler (1991) a raison de dire qu'« *il n'est pas de réussite pédagogique sans l'établissement de bons rapports sociaux au sein de la classe* » (4^{ème} de couverture). La question qui se pose maintenant est la suivante : comment établir ces « *bons rapports sociaux au sein de la classe* » ?

1.2. L'approche actionnelle

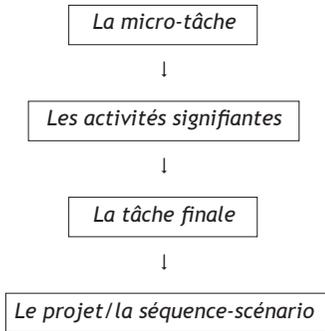
L'approche actionnelle semble pouvoir apporter des solutions à cette question. Ayant vu le jour au milieu des années 90 du siècle dernier et développée par le *Cadre européen commun de référence pour les langues*, cette approche considère les apprenants comme des « *acteurs sociaux* » et met l'accent sur l'utilisation de la langue : l'apprenant apprend à agir et il agit pour apprendre. On ne parle pas pour ne rien dire. L'enseignement de langue étrangère vise plutôt les compétences générales qui reposent à la fois sur savoirs et savoir-faire, mais aussi sur savoir-être et savoir-apprendre. L'approche actionnelle propose alors de développer ces compétences à travers l'accomplissement des « *tâches* » à l'intérieur d'un projet global. Le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (Conseil de l'Europe, 2000 :16) définit la « *tâche* » comme « *toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé* ». Désormais, les activités en classe ne visent plus seulement à faire utiliser la langue, elles sont aussi orientées vers un but à atteindre, qui donne la valeur sociale à cet apprentissage en classe. En accomplissant une tâche, les apprenants participent en effet à de véritables interactions sociales qui les conduisent vers l'autonomie langagière. Bertocchini et Costanzo (2011 :24) décrivent cette évolution des interactions en classe de telle manière :

[...], mais ce même espace (la classe) est aussi un lieu d'interactions, dont celles véhiculées par la méthodologie de référence, qui vont de la classe de conversation traditionnelle aux interactions suscitées par les jeux de rôle ou les simulations des approches communicatives, jusqu'aux ambitions des pratiques interactionnelles authentiques souhaitées par la perspective actionnelle.

La tâche marque alors « *une rupture entre l'approche communicative et la perspective actionnelle* » (Bertocchini, Costanzo, 2011 :26) et inscrit « *la perspective actionnelle dans la continuité de l'approche communicative* » (Bertocchini, Costanzo, 2011 :26) Par rapport à l'approche communicative, l'approche actionnelle, à l'aide de différentes tâches, apporte de l'authenticité et de la légitimité aux activités orales en classe. Ainsi, elle complète dans une certaine mesure l'insuffisance de l'approche communicative qui, par l'introduction des documents authentiques et des exercices d'imitation en classe, ne fait que créer des situations « *semblables* », pour ne pas dire « *artificielles* » et donc « *irréelles* ».

L'approche actionnelle nous a indiqué une nouvelle voie dans la conception et l'organisation des cours de compréhension et d'expression orales. Mais comment la mettre en œuvre ? Comment faire pour arriver à créer de bons rapports sociaux en classe et à stimuler les interactions réelles entre les étudiants ? Quelles tâches de projet pourrons-nous instaurer en classe ?

En ce qui concerne la mise en œuvre de l'approche actionnelle, le Conseil de l'Europe a proposé quatre niveaux qui vont du simple énoncé au projet complexe ¹:



La micro-tâche consiste à amener les apprenants à « *comprendre instantanément l'objectif d'un énoncé entendu* »² et à « *produire spontanément des énoncés répondant à un objectif* »³. En classe de langue, les types de micro-tâche peuvent être divers: exposer les élèves au maximum de français oral⁴, multiplier la quantité d'énoncés produits, mettre tous les élèves en situation de s'exprimer, travailler la mémoire à court terme, etc.

Les activités signifiantes visent à « *faire agir les élèves avec l'outil linguistique dans de (presque) vraies situations de communication* »⁵. Le travail en groupe, les jeux de langage, les exposés, les jeux de rôles..., toutes ces activités sont très utiles pour mobiliser les apprenants à s'exprimer librement en classe.

La tâche finale, associée étroitement à un projet, est plus simple qu'un projet à mettre en œuvre. Souvent, la réalisation d'un projet repose sur l'accomplissement de plusieurs tâches. Ces tâches obligent les étudiants à communiquer réellement entre eux, ils parlent alors pour s'exprimer au lieu de produire des phrases artificielles et même quelquefois inutiles. D'ailleurs, pour atteindre un objectif, résoudre un problème fixés par une tâche, ou mener à bien un projet, les apprenants doivent mobiliser non seulement leurs compétences langagières mais aussi leurs compétences non langagières (des compétences audio-visuelles pour filmer ou enregistrer une pièce de théâtre, ou des compétences informatiques pour créer un site par exemple). En fait, les tâches et projets donnent de la valeur aux exercices linguistiques en classe et mettent en relation la classe avec la société. Avec des tâches ou des projets clairement définis, les étudiants sont amenés à agir, avec l'outil linguistique, dans des situations vraies ou presque vraies de communication sociale en classe. Les rapports sociaux y sont alors établis.

En suivant les principes de l'approche actionnelle, nous avons effectué, dans notre classe de compréhension et d'expression orales, des travaux expérimentaux visant à transformer les exercices de communication artificielle et simulée en véritables communications sociales et par là, à développer la compétence d'expression naturelle et spontanée de nos étudiants.

2. Quelques travaux expérimentaux visant à construire des réalités sociales en classe de compréhension et d'expression orales

Comme ce qui est mentionné plus haut, à SISU (Université des études internationales de Shanghai), les étudiants de français de première année suivent deux cours de français : vocabulaire, et compréhension et expression orales. Faisant partie du programme d'enseignement du français élémentaire, ces deux cours ont chacun des manuels désignés par l'Université. Celui utilisé pour la compréhension et l'expression orale est *Reflét*, complété par

d'autres manuels français tel que *Belleville*, *Panorama*, etc. Pour assurer la réalisation du programme d'enseignement élaboré, les enseignants passent la plupart de leur temps à expliquer les textes du manuel. Bien que certaines activités actionnelles soient aussi introduites en classe, leur quantité limitée ne suffit pas à établir de véritables communications entre les étudiants. Pour cette raison, nous avons mené des travaux expérimentaux visant à organiser des séries d'activités ou des successions de tâches dès le début de l'enseignement, de façon à préparer les apprenants à former au plus tôt possible l'habitude de communiquer en français.

Nos cours concernent une classe de 22 étudiants de la promotion 2010, et consistent à mettre en œuvre, en fonction de leurs acquis linguistiques, certaines mesures visant à les faire parler en classe. Pour ce faire, nous avons divisé l'année scolaire en trois périodes : le premier mois du premier semestre, le reste du temps du premier semestre, et le deuxième semestre. Différentes démarches ont été adoptées à chacune de ces trois périodes.

2.1. La première période - la préparation

Pendant le premier mois du premier semestre, c'est-à-dire tout au début de l'apprentissage du français, l'accent de l'enseignement est mis sur la phonétique. Les étudiants sont noyés dans les règles de prononciation et d'intonation pour apprendre à prononcer correctement. Comme exercices phonétiques, les manuels proposent des dialogues simples avec des sujets très courants dans la vie quotidienne tels que saluer, présenter quelqu'un d'autre ou se présenter, etc. Mais les quelques mots et phrases figurant dans ces dialogues ne permettent pas encore aux étudiants d'accomplir une tâche en langue française. Cependant, étant donné que les étudiants viennent de commencer leur apprentissage du français, cette période est non seulement cruciale mais aussi idéale pour leur faire acquérir de bonnes habitudes d'écoute et de production orale.

2.1.1. Ecouter

En classe, il arrive souvent que lorsqu'un étudiant répond aux questions de l'enseignant ou que plusieurs étudiants font un dialogue, les autres ne les écoutent pas, croyant que ces communications ne les regardent pas. Autrement dit, en classe, les étudiants n'accordent pas suffisamment d'attention aux interactions auxquelles ils ne participent pas. Un cours qui se déroule dans telle ambiance ne sera forcément pas efficace. Afin de changer cette situation et d'intégrer tous les apprenants aux interactions de classe, il faut d'abord leur apprendre à écouter : écouter non seulement l'enseignant, mais aussi leurs camarades.

Ainsi, différentes méthodes ont été employées durant les cours de cette première période pour focaliser l'attention des étudiants : nous leur posons inopinément des questions liées aux sujets que d'autres camarades venaient d'aborder. Par exemple, après la question « qu'est-ce que tu aimes faire ? » posée à un étudiant, l'enseignant s'adresse immédiatement à un autre pour vérifier s'il écoute ou pas son camarade : « qu'est-ce qu'il aime faire ? » De

même, après un dialogue fait par deux étudiants, l'enseignant pose une série de questions sur le dialogue réalisé... Nos expériences nous montrent qu'au début, la plupart des étudiants n'arrivent pas à trouver la réponse correcte, preuve qu'ils n'ont pas écouté attentivement les interactions des autres. Cependant, à force d'être questionnés sans cesse de cette manière, tous les 22 étudiants ont finalement pris l'habitude d'écouter, et même celle de noter les points importants de ce que disent les autres.

2.1.2. Parler

Au début de cette période, l'enseignant demande souvent aux étudiants de préparer des dialogues et de les jouer en classe. Ces exercices sont dans une large mesure assez efficaces pour aider les étudiants à réviser et à mémoriser les mots et les phrases qu'ils ont appris, c'est pourquoi ils sont fréquemment utilisés en classe de langue. Mais il faut noter que ces dialogues préparés entre les étudiants ne constituent pas de vraies communications. Si les étudiants font beaucoup d'efforts ainsi à mémoriser les mots et les phrases qu'ils ont appris, il arrive souvent qu'ils n'accordent pas autant d'attention à ce que disent leurs interlocuteurs. Ce qui fait que quelquefois, ils ne répondent aux questions de ces derniers qu'avec les phrases qu'ils mémorisent, mais de façon inadéquate et en temps non opportun.

Pour éviter ce genre de chose et donner aux apprenants la conscience de parler librement, nous encourageons les étudiants à improviser les dialogues sur la base de leurs préparations préalables. Concrètement, après que les étudiants ont joué leurs dialogues préparés, nous invitons ceux qui n'appartiennent pas aux mêmes groupes de travail à improviser un dialogue sur le sujet préparé. Les étudiants doivent donc mobiliser toutes leurs connaissances linguistiques au service de cette communication inattendue. Cette fois-ci, ils écoutent avec attention et ils s'expriment réellement. Bien que cette communication soit encore plus ou moins limitée par les traces de la préparation et qu'elle ne soit pas une communication sociale au sens strict du terme, elle permet aux étudiants de franchir le premier pas et de comprendre dès lors qu'apprendre une langue, c'est apprendre à réaliser des interactions réelles, et que toute préparation a pour objectif de parler sans préparation.

Le recours dans cette première période aux questions inopinées et aux dialogues improvisés est susceptible d'améliorer la compréhension orale instantanée des étudiants et leur expression orale spontanée. Les mini-tâches que nous leur avons imposées ont réussi à éveiller petit à petit leur motivation d'écouter en classe pour saisir le message des autres, et de parler volontairement pour réagir en français.

2.2. La deuxième période - l'accomplissement de la première tâche

Entrés au deuxième mois du semestre, les étudiants commencent à apprendre des phrases, des dialogues et des textes plus compliqués suivant les besoins grammaticaux. Dans cette période, ils construisent rapidement leurs connaissances linguistiques. Cependant, les mots et les phrases qu'ils

mémorisent restent souvent des connaissances passives, qu'ils ont du mal à actualiser ou à employer. En classe, nous entendons souvent ce genre de plaintes : « J'ai effectivement appris ce mot, mais je ne le reconnais plus en l'entendant » ou « Je connais cette expression, mais il ne me vient jamais à l'esprit quand j'en ai besoin pour m'exprimer ».

Pour remédier à ce défaut, nous réservons les 10 à 15 premières minutes de chaque classe à une tâche qui porte le nom de « *Connaître vos camarades* ». Précisément, dans chaque classe, un étudiant prépare à l'avance au moins 21 questions⁶ et en pose une à chacun de ses camarades. En effet, le manuel de vocabulaire « Français I »⁷ propose des textes ayant des sujets qui correspondent à la vie quotidienne des étudiants : la famille, le dortoir, les cours, le temps, le campus, le transport, la cantine, Internet, et ainsi de suite. Ainsi, les mots de vocabulaire et les phrases figurant dans les textes du manuel constituent d'excellents soutiens linguistiques permettant aux étudiants d'effectuer leurs premières communications entre eux pour mieux se connaître. En tout cas, aucune des questions posées ne doit être répétitive. Pour respecter cette règle, l'étudiant est obligé d'employer un maximum de nouvelles expressions et de nouveaux mots appris. Au cas où un étudiant ne comprendrait pas la question, il est en droit de demander la répétition ou l'explication de la phrase, mais la demande aussi bien que la réponse doivent absolument être formulées en français. A la suite de chaque réponse, tous les étudiants peuvent formuler leurs commentaires ou compléter la question posée par leurs propres questions. Pendant ce processus de questions-réponses, l'enseignant intervient comme d'habitude de temps en temps, dans le but de compléter certaines informations ou de vérifier si tous les étudiants suivent les interactions.

Si l'accomplissement de la tâche « *Connaître vos camarades* » s'appuie sur de simples questions-réponses, ces dernières intéressent beaucoup les étudiants, puisqu'elles portent sur des personnes et des sujets qui leur sont familiers. Au cours de l'accomplissement de cette tâche, une réelle communication s'établit. A travers ces échanges visant plutôt à l'obtention ou à la transmission des informations, les étudiants ainsi que l'enseignant apprennent des choses faisant partie de la vie quotidienne, qu'ils auraient pu normalement apprendre dans des conversations en chinois : telle fille brûle d'impatience de trouver un petit ami, tel garçon rentre chez lui le week-end dans sa propre voiture, telle étudiante vit avec sa mère parce que son père travaille dans une autre ville, tel étudiant aime en cachette une fille de la classe voisine, tels étudiants aiment la vie universitaire, tels autres se plaignent de mauvaises conditions de leur dortoir, etc. Il semble qu'en langue étrangère, les étudiants aient moins de contraintes et se sentent plus libres de traiter ces sujets que dans leur langue maternelle. En plus, ces questions-réponses leur offrent un grand plaisir de s'exprimer, tandis que la connaissance plus approfondie de leurs camarades garantit le succès et l'efficacité de leurs communications. Tout cela fait oublier aux étudiants la peur et la timidité de communiquer en français et les encourage à prendre la parole de façon plus active.

A travers la réalisation de cette tâche, les étudiants se rendent compte que malgré leurs connaissances très limitées de la langue française, ils peuvent

utiliser cet outil pour communiquer. Courtillon (2003 :21) dit : « *Si les étudiants vivent ainsi d'une manière concrète de nouvelles pratiques linguistiques (lire, comprendre, s'exprimer en langue étrangère), ils pourront mieux comprendre à quoi sert l'apprentissage de la langue* », et elle a raison. N'ayant plus peur de parler en français, les étudiants s'habituent de plus en plus à communiquer en français, et au bout d'un mois ou deux, cette communication ne se limite plus seulement aux premières 10-15 minutes, mais s'étend sur le reste du temps des cours. La classe devient désormais un endroit où règnent d'excellents rapports sociaux, tandis que les étudiants et l'enseignant sont tous les membres de ce petit groupe et échangent avec le français. Un autre résultat auquel nous ne nous sommes pas attendus et qui nous réjouit beaucoup, c'est que comme prolongement de leurs communications en classe, les étudiants commencent à parler de leur vie quotidienne en français après la classe.

2.3. La troisième période - le renforcement

Au deuxième semestre, les étudiants ont acquis une certaine quantité de connaissances linguistiques. Aussi le moment est arrivé d'introduire des activités d'entraînement plus compliquées. Nous avons alors transformé la tâche « *connaître vos camarades* » en « *se faire connaître* ». Cette fois-ci, nous demandons d'abord à chaque étudiant de faire un exposé sur lui-même à l'aide des supports informatiques pour que ses camarades le connaissent mieux. Ensuite, les autres étudiants posent des questions sur cet exposé.

Il semble que faire un exposé en français ne soit pas si facile pour un étudiant débutant. Mais ce n'est pas une mission impossible. D'abord, les étudiants ont une grande liberté dans le choix du sujet : ils ont droit de parler des sujets qui leur sont les plus familiers ou qui les intéressent le plus. Lorsqu'ils ont de quoi parler, l'exposé devient moins difficile. Ensuite, les supports informatiques favorisent largement la réalisation de l'exposé, puisque les étudiants peuvent noter au préalable les mots-clés qui faciliteront à la fois leur propre expression et la compréhension de leurs camarades sur le support Powerpoint (PPT) ou dans la vidéo (il est naturellement interdit aux étudiants de lire directement les phrases sur le PPT). Enfin, l'enseignant participe à la préparation de l'exposé : il discute avec les étudiants pour les aider à choisir le sujet, leur propose des pistes dans la recherche des informations dont ils ont besoin, leur donne un avis sur la structure de l'exposé, corrige les erreurs qu'ils commettent dans leurs supports écrits ou dans leur expression orale, etc. Cette aide venant de l'enseignant sont nécessaires aux étudiants en ce sens qu'elles assurent dans une large mesure la réalisation de l'exposé.

A la fin de cette troisième période, tous les étudiants ont réussi l'exposé qu'ils ont eu à faire en français. Leurs sujets sont aussi divers que leur famille, leur pays natal, leur lycée, leur collège, leur ami, leur ancien camarade, leur voyage, et ainsi de suite. Cette première expérience sur l'exposé en français a permis aux étudiants de beaucoup s'améliorer : sur le plan linguistique, ils ont acquis une meilleure compétence d'expression orale ; sur le plan du savoir-faire, ils apprennent à se documenter en chinois et en français, tout en cherchant et sélectionnant eux-mêmes les documents, avant d'en extraire des informations

utiles et de les reformuler pour enfin les exposer devant les autres ; sur le plan culturel, ils essaient de présenter leur propre vie en une langue étrangère ; sur le plan du savoir-être, ils se considèrent comme un membre de la classe et participent activement aux questions-réponses ou donnent leurs opinions de manière acceptable de son interlocuteur; enfin sur le plan du savoir-apprendre, ils arrivent à adopter de plus en plus de stratégies d'apprentissage, telles que poser des questions en cas de doute, corriger les erreurs commises par eux-mêmes ou par les autres, deviner le sens d'une phrase à travers les mots-clés, etc.

Au bout d'une année d'entraînement, non seulement les étudiants se connaissent de mieux en mieux, mais leurs échanges en français ainsi que les échanges existant entre eux et l'enseignant deviennent de plus en plus naturels. Ils ne parlent plus pour faire des exercices, mais pour communiquer.

Conclusion

Aux yeux de Courtyllon(2003 :113), « *parler, c'est mettre en forme une intention de communication : dans cette situation, que peut-on dire ? Si on a un doute, comment peut-on l'exprimer ? L'apprentissage de la parole passe par là* ». Nos travaux expérimentaux consistent à tirer parti de l'approche communicative, notamment de l'approche actionnelle, de façon à donner aux étudiants cette « *intention de communication* ». En créant de véritables situations de communication en classe de langue par de différentes tâches, nous avons pu instaurer de véritables communications entre les étudiants d'une part, et entre les étudiants et les enseignants d'autre part. Désormais, les étudiants vivent dans le groupe de classe en tant qu'acteurs sociaux et, malgré leur compétence linguistique encore imparfaite, s'efforcent à communiquer en français. En plus, l'ambiance agréable de la classe est très favorable pour l'apprentissage de la langue : tout le monde écoute attentivement les autres et participe activement aux activités proposées. La langue française n'est plus seulement pour les étudiants une langue qu'ils sont en train d'apprendre, mais aussi un outil de communication, qu'ils utilisent aussi bien en classe que dans leur vie quotidienne.

Notice

Cet article est réalisé avec le concours du Fonds des projets de recherches de SISU (本文受“上海外国语大学规划基金项目”资助).

Bibliographie

Bertocchini, P. et Costanzo, E., 2010. « La notion de tâche » *Le français dans le monde*, n°. 369, pp.26-27.

Bertocchini, P. et Costanzo, E., 2011. « La notion d'interaction ». *Le français dans le monde*, n° 376, pp.24-25.

Cao, D. et Hua, X., 2009. *Français*, Shanghai: Shanghai foreign Language Education Press.

Conseil de l'Europe, 2005. *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Paris : Didier.

Courtillon, J., 2003. *Elaborer un cours de FLE*, Paris : Hachette.

Germain, C., 1993. *Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*, Paris : Clé International.

Kramsch, C., 1991. *Interaction et discours dans la classe de langue*, Paris : Hatier/Didier.

Qian, P.X., 2011. « *La Clé du bonheur* » dans *Ego- Echo Printemps 2011*, sous la direction de Patrick Yang, Shanghai : SISU.

Schiffler, L., 1991. *Pour un enseignement interactif des langues étrangères*, traduit par Jean-Paul Colin, Paris : Hatier/Didier.

Sitographie

<http://domisweb.free.fr/cadre/index.php/tasks/activites>

<http://domisweb.free.fr/cadre/index.php/tasks/micro>

<http://domisweb.free.fr/cadre/index.php/tasks/sign>

Notes

¹ Voir le site <http://domisweb.free.fr/cadre/index.php/tasks/activites>, consulté en août 2011.

² Voir le site <http://domisweb.free.fr/cadre/index.php/tasks/micro>, consulté en août 2011.

³ *Ibid.*

⁴ C'est-à-dire diffusons aux étudiants le maximum de documents sonores, sans nécessairement vouloir les exploiter.

⁵ Voir le site <http://domisweb.free.fr/cadre/index.php/tasks/sign>, consulté en août 2011.

⁶ Il y a au total 22 étudiants en classe.

⁷ Cao D.M., 2009. *Français*, Shanghai foreign Language Education Press, Shanghai : manuel du cours de vocabulaire de SISU.