



HAL
open science

Remarques sur l'évaluation et la consigne en didactique de l'oral en FLE

Jérémi Sauvage

► **To cite this version:**

Jérémi Sauvage. Remarques sur l'évaluation et la consigne en didactique de l'oral en FLE. Repères-Dorif : autour du français : langues, cultures et plurilinguisme, 2023, 28. hal-04445885

HAL Id: hal-04445885

<https://hal.science/hal-04445885v1>

Submitted on 8 Feb 2024

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Remarques sur l'évaluation et la consigne en didactique de l'oral en FLE

 dorif.it/reperes/jeremi-sauvage-remarques-sur-levaluation-et-la-consigne-en-didactique-de-loral-en-fle/

Jérémi SAUVAGE

Jérémi Sauvage

Université Paul-Valéry-Montpellier 3, Unité de recherche *L H U M A I N*

Jeremi.sauvage@univ-montp3.fr

Résumé

Le but du présent article est d'interroger la pertinence et les biais de l'évaluation de l'oral en didactique du FLE, plus précisément en didactique de la prononciation. Nous verrons que si les consignes elles-mêmes des exercices induisent certains biais dans la tâche demandée aux apprenants, Il nous semblerait pertinent d'envisager de nouvelles approches et de nouvelles considérations des compétences linguistiques en lien avec l'oral, comme, par exemple, repenser la leçon de phonétique sans faire appel à d'autres activités sociocognitives que celles de l'oral.

Abstract

The aim of this article is to examine the relevance and biases of oral assessment in the didactics of French as a foreign language, and more specifically in the didactics of pronunciation. We shall see that if the instructions for the exercises themselves induce certain biases in the task asked of the learners, it would not be absurd to envisage new approaches and new considerations of linguistic skills in relation to oral expression, such as, for example, rethinking the phonetics lesson without calling on socio-cognitive activities other than those of oral expression.

1. Introduction : du son au phonème

Comme l'a expliqué Michel Billières dans son blog « Au son du FLE », la phonologie et la phonétique sont deux disciplines distinctes s'intéressant à la matière sonore des langues et de la parole. La « Phonétique » (acoustique, perceptive et articulatoire) s'intéresse aux dimensions physiques et concrètes de la parole, tandis que la « Phonologie » s'intéresse quant à elle aux unités sonores des langues (les phonèmes), par définition abstraite. Or, en situation d'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère, la frontière est quelque peu ténue entre ces deux domaines. La *réalisation* des phonèmes (plan phonologique) se traduisant par une production sonore (plan phonétique), on parle depuis longtemps de « système phonético-phonologique » (BOYSSON-BARDIES 1996 ; DETEY 2005 ; SAUVAGE 2015) pour ne pas avoir à s'interroger sur une question dont on ne peut pas obtenir une réponse précise. En considérant que l'appropriation d'une langue consiste, dans ce domaine, à s'approprier les phonèmes constitutifs d'un système phonologique d'une langue donnée en intégrant ces phonèmes dans l'organisation de la conscience phonologique de l'apprenant (SAUVAGE, 2021), il se pose alors, de façon légitime, la question de l'évaluation de cette compétence phonologique qui ne peut être observée de manière directe. C'est alors à travers les résultats d'activités et d'exercices de perception et de production que l'enseignant doit interpréter, le moins approximativement possible, cette compétence phonologique : les phonèmes de la langue-cible ont-ils trouvé leur place dans la conscience phonologique de l'apprenant ? En d'autres termes, si le phonème /u/ n'existe pas dans la conscience phonologique de l'apprenant (parce que ce phonème est absent du ou des systèmes linguistiques de ma ou mes langue(s) première(s)), comment et quand ce phonème /u/ trouvera-t-il sa place (construction d'une opposition phonologique (CLEMENTS HUME 1995) avec le phonème /U/ par exemple) dans sa conscience phonologique de locuteur-apprenant ?

Un deuxième aspect nous semble encore plus complexe que ce qu'on a l'habitude de lire et d'entendre : comment peut-on appréhender l'interrelation perception / articulation des phonèmes et leurs conséquences en didactique de la prononciation en langue étrangère (DETEY 2020) ? Si la boucle audio-phonatoire de Delattre (1951) est désormais attestée sur le plan neurophysiologique (RIZZOLATTI *et al.*, 1996 ; 2006), le facteur « temps » pose un problème aux enseignants en quête d'évaluation (HUVER SPRINGER 2011). Quelles réactions doivent avoir les enseignants face à la diversité des vitesses d'apprentissages de leurs élèves ? En effet, les mêmes réseaux de neurones sont activés pour le traitement du signal sonore sur le plan perceptif mais ce sont également ces mêmes réseaux qui permettent la coordination motrice de l'appareil phonatoire (pour une synthèse sur ces questions, *cf.* SAUVAGE 2021). C'est pourquoi, il est indispensable de proposer en classe, dès le début des apprentissages, des activités et des exercices dont l'objectif principal concerne la discrimination (qui renvoie à l'écoute attentive de la Méthode Verbo-Tonale (RENARD 1977)) ainsi que la production articulatoire des nouveaux sons. Cependant, nous manquons d'études et de données à propos de la temporalité nécessaire entre les deux processus. Cela renvoie aux deux étapes développées par l'interactionnisme socio-discursif (BRONCKART 1997 ; 1999 ; 2008, 2012), à savoir un premier processus dit de

« conscientisation » (l'action de l'Autre me fait prendre conscience d'un phénomène), avant un second de « sémiotisation des représentations individuelles » dont l'objectif est de faire évoluer des représentations mentales existantes (SAUVAGE 2014). C'est là une vraie difficulté pour l'enseignant : alors qu'a été constatée en classe une véritable évolution des compétences perceptives des nouveaux sons, les effets sur l'articulation se font parfois attendre longtemps : on observe donc un décalage plus ou moins important entre la réussite d'exercices visant la perception et celle d'exercices visant l'articulation, ce qui pose une question de fond : qu'évalue-t-on réellement pendant et en fin de séquence pédagogique ? Ce n'est pas parce que l'apprenant ne sait pas encore prononcer le phonème-cible qu'il n'a pas commencé à prendre conscience de l'opposition phonologique dont la leçon fait l'objet.

Dans cet article, nous souhaitons aborder ces aspects, en nous appuyant sur une posture holistique basée sur la pensée complexe d'Edgar Morin (MORIN 1977 ; 1980 ; 1990 ; 2004 ; 2011 ; MORIN LE MOIGNE 1999). Voilà pourquoi il s'agira de refuser la simplification à outrance de la situation d'enseignement-apprentissage que revêt une leçon de phonétique en cours de langue étrangère et d'essayer d'apporter un regard systémique à cette situation pour en appréhender les tenants et les aboutissants. Il nous semble en effet indispensable d'élargir nos conceptions parfois trop « académiques » pour améliorer les pratiques pédagogiques, tant sur le plan de la formation de formateurs qu'en classe face aux apprenants.

2. Questions d'évaluation de l'oral

Tout cela nous amène à nous interroger sur les différents paramètres propres à l'évaluation des compétences de l'oral, souvent plus délicates à « cerner » que celles de l'écrit (RONDAL 2001). Outre les interrogations légitimes et qui ne sont pas nouvelles (HUVER SPRINGER 2011), par exemple lors des certifications linguistiques type DELF/DALF (SAUVAGE GARDIES 2021), nous pensons qu'il est légitime de s'arrêter un instant sur les questions suivantes : qu'évalue-t-on *vraiment* en fin de séquence de « Phonétique corrective » ? Ce qu'on pense mesurer comme une compétence perceptive, à travers une réalisation articulatoire, l'est-elle vraiment (une compétence perceptive) ? Car enfin, la seule certitude de l'enseignant, est que si l'apprenant réussit à prononcer le phonème /u/ dans différents contextes, c'est bien qu'il perçoit ledit phonème dans ces contextes. Mais /u/ devient /U/ sur le plan articulatoire, on ne peut remettre en cause la qualité de la perception de l'apprenant puisqu'il existe ce décalage possible, cette nécessaire temporalité variable entre l'activation des réseaux de neurones à l'œuvre dans les mécanismes neuro-perceptifs et leur pendant sur la coordination motrice des muscles de l'appareil phonatoire.

Cela nous amène alors à nous interroger sur « qui » est évalué. En d'autres termes, sur ce qu'est un « apprenant ». D'un point de vue psycholinguistique, l'apprenant adulte est un être humain, c'est-à-dire le résultat d'une évolution, un ancien enfant / adolescent. Il utilise donc des mécanismes psycho-sociaux-affectifs (CALLAMAND 1981 ; BRUNER 1983 ; 1991 ; SAUVAGE 2014 ; NARCY-COMBES & NARCY-COMBES 2019) et biologiques (CHOMSKY

1995) qui peuvent se traduire par les approches neurolinguistiques (ANL) (NETTEN GERMAIN 2012 ; GERMAIN 2018 ; GUEDAT-BITTIGHOFFER, DAT, HUMEAU NOCUS, 2021) propres à la nature humaine et qui font, toujours aujourd'hui, l'objet de recherche dans la mesure où nos connaissances sur la question sont loin d'être complètes et exhaustives. Cependant, ces connaissances ne sont pas non plus nulles grâce notamment aux contributions de différentes disciplines qui sont, reconnaissons-le, de plus en plus en interactions (MORIN, 1986 ; 1999 ; 2013 ; HILTON, 2022). Trop souvent, l'apprenant est considéré, nous semble-t-il, en dehors d'une histoire humaine au cours de laquelle au moins une autre langue (L1) a déjà été appropriée et donc poser des structures de bases à partir desquelles les autres langues à acquérir vont trouver leur place. De la même manière qu'on oublie parfois qu'à l'école un élève est aussi un enfant, il nous semble important de garder à l'esprit que la complexité humaine peut permettre de donner du sens aux freins mais aussi aux réussites multiples en situation d'enseignement-apprentissage des langues (SAUVAGE, 2023a sous presse).

Face à cette complexité, l'enseignant doit alors se poser la question légitime du « comment évaluer ? », ce qui constitue en soi un nœud gordien qu'on n'a pas fini de démêler. Si une réponse simple n'est pas envisageable, nous suggérons d'ouvrir un chantier sur cette question en apparence simple.

En poursuivant la réflexion, on aboutit rapidement au « pourquoi évaluer ? » et au « pour quoi évaluer ? », évaluer pour quoi faire ? La question du « pourquoi / pour quoi » appelle de multiples réponses : a) pour des raisons purement pédagogiques, comme la mesure de l'évolution des compétences testées (formations initiale, formative et sommatives) ; b) pour des raisons administratives et sociétales, comme le fait de se fixer un objectif de certification linguistique. Cela dit, on peut se demander si l'objectif principal de l'appropriation de compétences linguistiques peut réellement se limiter à une évaluation administrative plutôt qu'à objectif de communication en contexte à une intercompréhension (DIDELOT, RACINE, ZAY PRIKHODKINE, 2019). Par exemple, quels sont les enjeux de réussir ou non des exercices de perception ou de répétition pendant une séquence en phonétique FLE ? Le fait de réussir (de valider) tel ou tel exercice prévaut-il sur les compétences réelles en situation communicative ? Nous pensons que non. S'il s'agit bien d'un indicateur pour l'enseignant du fait que la progression pédagogique est en cours, nous défendons l'idée selon laquelle toute évaluation sommative (la seule présentant un intérêt principal) devrait avoir lieu en situation réelle de communication, et non dans un laboratoire de langue ou de phonétique. Dans le cadre de l'appropriation d'une compétence articulatoire en langue étrangère, nous pensons qu'il en est de même. Réussir les exercices et activités d'une séquence pédagogique ne présente qu'un intérêt limité, le principal objectif étant d'améliorer la qualité de la réalisation articulatoire des phonèmes en situation de production de parole spontanée. En cela, l'évaluation de l'articulation phonétique des apprenants devraient avoir lieu pendant une conversation, comme lors des épreuves de Production Orale pour les examens DELF/DALF.


3. Questions de formulation des consignes en phonétique

Pour faire écho au récent article portant sur le « sens caché » des consignes (SAUVAGE, 2023), nous souhaiterions revenir sur la formulation des consignes (ZAKHARTCHOUK, 1999 ; 2000 ; LANG BEILLET, 2023) dans les manuels ou exercices pédagogiques de phonétique, en particulier pour décoder ce qu'induisent ces formulations sur les évaluations, ce qu'on évalue et comment on le fait. Nous nous sommes pour cela appuyé sur un corpus de manuels dédiés à l'enseignement-apprentissage de la prononciation (BARRET, 1968 ; LEON, 1970 ; CALLAMAND, 1973 ; CALLAMAND PEDOVA-GUIMBRETIERE, 1984 ; KANEMAN-POUGATCH PEDOVA-GUIMBRETIERE, 1989 ; PAGNIEZ-DELBART, 1992 ; SIREJOLS TEMPESTA, 1994 ; CHARLIAC MOTRON, 1999 ; ABRY CHALARON, 2009).

3.1. La place de l'écrit dans l'enseignement-apprentissage de l'oral

Dans un premier temps, nous souhaitons insister sur un aspect qui reste ambigu pour nous en didactique de la prononciation : la place de l'écrit dans les consignes et donc, *a fortiori* dans les exercices et leurs évaluations, ce qui revient à réfléchir à cette fameuse « relation graphie-phonie ».

Exemple #1 : Pagniez & Delbart, 1990

 **Intégration**

DICTÉE

1. Écrivez les graphies qui correspondent aux sons [j] [y] et [w] dans les phrases suivantes :

H(u)is	C'est la l . ette	C'est l . i	Ce bab . in fait...	Le s . int
(ou) i	C'est l'al . ette	C'est L . is	Ce bas b . en fait	Le s . in
C'est plein de b . ais	Si n . eux	C'est une r . elle	Quelle b . ée	
C'est plein de b . èe	Sin . eux	C'est une r . elle	Quelle b . èe	
Il r . ait	Quel l . eur	C'est une m . ette	Quelle n . èe	
Il r . ait	Quelle l . eur	C'est une m . ette	Qu'elle n . ait	
Il r . ait	Quel l . eur	C'est une m . ette	Qu'elle n . ait	

2. Complétez avec une des graphies qui correspond aux sons : [ʒ] (« g » ou « j ») ou [j] (« y » ou « ill »).

Rou(g)e	Pa . . e	Les ma . . es	Pi . . eon	Lé . . er	À . . é	La . . ette	La bei . . e
Rou(ill)e	Pa . . e	Les ma . . es	P . . ons	L'a . . ez	A . . é	Les . . ette	L'abe . . e

87

Nous nous interrogeons sur la place de l'écriture orthographique et sur le statut de la correspondance graphie-phonie dans la séquence de phonétique. On peut, dans un premier temps se demander si la relation « graphie-phonie » est équivalente à une relation « phonie graphie ». Dans le premier cas, en mettant la graphie (donc les graphèmes) en avant, il s'agit de donner une priorité à l'orthographe et donc à l'écriture orthographique relevant des compétences de la Compréhension Ecrite (CE) et de la Production Ecrite (PE). On pourra alors s'interroger sur ce type de priorité en Didactique de l'oral, alors que si l'on formule cette relation prioritaire comme étant « oralo-scripturale », il s'agira alors de mettre en avant la

compétence phonologique par rapport à la compétence graphémique. On sait, par ailleurs, que le recours à l'usage visuel des graphèmes peut être un adjuvant à l'appropriation phonologique du système de la langue-cible (CHADEE, 2013).

Bien entendu, à un moment donné dans la progression pédagogique, les liens entre les sons entendus et les graphèmes vus doivent faire l'objet d'une attention particulière. Mais nous pensons que ce type d'exercices relèvent plus de la compétence orthographique en Production écrite (P.E.) que d'une compétence phonétique proprement dite. Ainsi, l'évaluation de ce type d'activités pédagogiques renvoie plus pour nous à la P.E. qu'à la Production Orale (P.O.). Inverser les priorités ici, en gardant le même exemple que *supra* à propos de l'opposition phonologique /u/ ~ /U/, revient à compliquer inutilement le travail sur le système phonético-phonologique de la langue française, dans la mesure où dans la plupart des langues, le graphème « u » correspond au phonème /U/, ce qui n'est pas le cas en français. Nous avons relevé plusieurs verbes comme « écrivez », « cochez », « recopiez », « notez » (souvent à l'impératif), impliquant pour l'apprenant de fournir un travail de lire-écrire, soit disant pour structurer son système phonémique et améliorer sa prononciation (Sauvage, 2023b sous presse).

Exemple #2 : Charliac & Motron, 1998

ÉCOUTE ET DISCRIMINATION

p. 189 /w/-/ɥ/ enfoui - enfui mouette - muette
 Louis - lui bouée - buée

Retrouvez : cochez le mot que vous entendez dans les phrases.

1. enfoui	<input type="checkbox"/>	enfui	<input type="checkbox"/>	
2. enfoui	<input type="checkbox"/>	enfui	<input type="checkbox"/>	
3. mouette	<input type="checkbox"/>	muette	<input type="checkbox"/>	
4. mouette	<input type="checkbox"/>	muette	<input type="checkbox"/>	
5. Louis	<input type="checkbox"/>	lui	<input type="checkbox"/>	
6. Louis	<input type="checkbox"/>	lui	<input type="checkbox"/>	
7. bouée	<input type="checkbox"/>	buée	<input type="checkbox"/>	
8. bouée	<input type="checkbox"/>	buée	<input type="checkbox"/>	

p. 184 /j/ roux - rouille tas - taille
 sommet - sommeil gentil - gentille

Retrouvez : cochez le mot que vous entendez dans les phrases.

1. roux	<input type="checkbox"/>	rouille	<input type="checkbox"/>	
2. tas	<input type="checkbox"/>	taille	<input type="checkbox"/>	
3. sommet	<input type="checkbox"/>	sommeil	<input type="checkbox"/>	

A partir de cela, il nous semble pertinent de réfléchir à une démarche pédagogique qui allierait l'oral comme objectif et comme moyen d'enseignement-apprentissage. Pourquoi serait-on dans l'obligation d'introduire des activités de lecture et/ou d'écriture dans la leçon de phonétique ? Les vagues de migration récentes marquées par l'accueil et l'accompagnement d'un public d'apprenant parfois analphabète et/ou issus de langues/cultures parfois très différentes de la langue française (code sémiotique d'écriture

non-latin, sens d'écriture différent de celui des langues occidentales...) nous ont obligés à reconsidérer le recours à la lecture et à l'écriture en didactique de l'oral. Il ne faudrait pas confondre « oral », « oralité » et « oralisation » (WEBER, 2019 ; 2022). On peut d'ailleurs inverser les rôles : peut-on imaginer un francophone monolingue qui doit apprendre le mandarin standard (niveau A1.1.) en Chine et à qui, soi-disant pour l'aider, on explique qu'il ne doit plus parler le français à la maison ? L'argument en matière phonético-phonologique serait de perturber les oppositions phonologiques des consonnes occlusives non-voisées / aspirées /p/ ~ /p^h/, /t/ ~ /t^h/, /k/ ~ /k^h/.

Le risque de surcharge cognitive

Un autre aspect contre-productif a trait à la nature de la tâche demandée. Outre le fait qu'on puisse se tromper en recopiant, complétant à l'écrit, etc., il est parfois demandé de cocher ou même de compter à l'apprenant.

Exemple #3 : Sirejols & Tempesta, 1994

2. Le son [ɔ] est-il dans la 1^{re} ou la 2^e syllabe ?

	1 ^{re}	2 ^e
a.		X
b.		
c.		
d.		
e.		
f.		
g.		
h.		
i.		
j.		

3. Combien de fois entendez-vous le son [ɔ] ?

a. :

b. :

Combien de fois entendez-vous le son [ɔ] ?

c. :

d. :

5. Le son [e] est-il dans la 1^{re} ou la 2^e syllabe ?

	1 ^{re}	2 ^e
a.		X
b.		
c.		
d.		
e.		
f.		
g.		
h.		
i.		
j.		

6. Combien de fois entendez-vous le son [e] ?

a. :

b. :

Combien de fois entendez-vous le son [e] ?

c. :

d. :

Or, ici, en cas d'erreur, peut-on être certain de ce qu'on a évalué ? Est-ce réellement une erreur de perception ? Ou bien une erreur en lien avec l'organisation spatiale de la page, du tableau que l'on demande à compléter ? Ou encore une erreur de dénombrement ? Les prérequis sont ici trop nombreux et de natures trop diverses. De la même manière qu'une difficulté de compréhension en lecture peut créer des erreurs dans les réponses à un problème de mathématiques, il en est de même ici : ne pas comprendre un énoncé en mathématiques constitue une erreur de lecture (la mauvaise note devant donc être attribuée à la compétence de compréhension en lecture, et non en mathématiques), supposer que l'apprenant possède toutes les compétences pour discriminer et dénombrer un phonème dans un énoncé oral relève d'une tâche complexe et d'un bagage de compétences peut-être trop important pour certains apprenants. Nous pensons en particulier à certains publics de cours de FLE qui n'ont jamais été scolarisés comme certaines femmes afghanes par

exemple. Dès lors, il ne nous apparaît pas absurde d'envisager une séquence pédagogique visant les compétences perceptives et articulatoires de certains phonèmes 100% construites sur des activités et exercices. Car si l'on est capable de mener une telle séquence pédagogique avec certains apprenants (et la Méthode Verbo-Tonale nous semble parfaitement adaptée, RENARD, 1977 ; BILLIERES, 2001 ; 2005 ; 2008 ; SAUVAGE BILLIERES, 2019), pourquoi ne pas généraliser, au moins avec les grands débutants en FLE, une approche exclusivement orale pour travailler la perception et la production du système phonético-phonologique du français en FLE ? Cela renvoie à ce que nous avons expliqué supra sur le fait de se concentrer, dans un premier temps, en termes d'objectifs pédagogiques, uniquement sur la relation perception / articulation. Pour faire évoluer l'articulation sur le plan phonétique, il est nécessaire de faire évoluer dans un premier temps les structures de la conscience phonémique en agissant sur les oppositions phonologiques des traits distinctifs. C'est pourquoi nous préférons qualifier la leçon de « phonétique corrective » de « phonologie remédiate » (SAUVAGE, 2023b sous presse).

4. Des réponses et des questions

Pour tenter de resserrer les liens des différentes thématiques évoqués dans cet article, nous allons essayer de répondre à l'ensemble des questions formulées par une tentative de problématisation dont le but devrait être de dégager des pistes didactiques et pédagogiques.

Reprenons pour commencer la question de la terminologie lourde de sens que nous avons détaillée par ailleurs (SAUVAGE, 2023c sous presse). Les récentes avancées dans le domaine, grâce notamment aux disciplines connexes à la didactique de la prononciation (sciences cognitives, neurosciences, psychologie des apprentissages...) nous invitent à réinterroger la question des choix terminologiques utilisés par les enseignants, les institutions, mais également les éditeurs et les didacticiens en formation de formateurs. Le fait de parler, certainement par habitude plus que par conviction, de « Phonétique corrective » pour dénommer l'enseignement-apprentissage de la prononciation en langue étrangère induit pour nous deux incohérences.

La première concerne le terme « correction », qui se rattache au champ lexical d'une certaine vision traditionnelle et normative de la langue. Si l'on a besoin de « corriger » une prononciation, c'est qu'on ne considère pas du tout les approches sociales, voire sociolinguistiques, de la parole. La question de la variation (vs la faute) socio-phonétique concernant l'ensemble d'une communauté (socio-)linguistique faisant l'objet de bon nombre de réflexions depuis des décennies (de la dialectologie rurale à la sociolinguistique moderne). Il se pose alors de manière tout aussi légitime la question des normes de prononciation à enseigner aux apprenants allophones. Par ailleurs, une prise en considération traditionnelle renvoie à une culture de la linguistique particulière s'inscrivant dans une conception de la langue centrée sur l'histoire académique des « Lettres à la Française » (cf. BARRET, 1968), avec toute l'importance donnée à la littérature et à l'écrit, c'est-à-dire aux normes et règles du français standard, plutôt qu'à une conception de langue

centrée sur les pratiques sociales (Linguistique – Sciences du langage, LEON, 1970) et leurs complexités et diversités (LABOV, 1972 ; LAKS, 1983 ; CHISS FILLOLET, 1986).

Finalement, on peut se demander si apprendre à « parler » une langue renvoie vraiment à des compétences de l'oral (de perception et d'articulation, notamment, sur le plan phonétophonologique). Nous sommes personnellement témoin que les normes de l'écrit, de la langue standard, restent encore trop souvent les principaux référentiels pour l'évaluation des compétences linguistiques à l'issue d'une séquence d'enseignement-apprentissage.

La deuxième incohérence concerne le terme « Phonétique ». Comme nous l'avons précisé *supra*, le plan phonétique n'est que la conséquence d'un travail effectué plus en amont, à savoir sur le plan phonologique. En effet, si l'objectif pédagogique est bien d'améliorer (de faire évoluer) la qualité de la prononciation de l'apprenant, le travail de fond se situe au niveau phonologique dans la mesure où le rôle de l'enseignant est dédié à la modification de la conscience phonologique des apprenants. C'est donc parce que le but de la leçon de phonétique vise une transformation phonologique qu'il n'est plus possible de parler de « phonétique corrective », mais bien de « remédiation phonologique » (SAUVAGE, 2023b sous presse).

Ainsi, il convient de redéfinir les objectifs pédagogiques (types d'exercices et d'activités proposés) ainsi que les objectifs didactiques (réflexions de l'enseignant). Cela nous amène à proposer des modifications sur la formulation des consignes, par exemple en tenant compte de l'état des connaissances à propos des rapports entre l'oral et l'écrit en langue et de l'historicité de la didactique du FLE dans le domaine (SAUVAGE, 2021). On peut alors se poser la question, de manière légitime, s'il ne faut pas enseigner l'oral par et pour l'oral, c'est-à-dire en faisant abstraction des anciennes conceptions traditionnelles des langues et de leur enseignement. Cela conduirait alors à redéfinir la frontière entre pédagogie et didactique, en tenant compte des représentations sociales, des raisonnements des enseignants et de leurs formations, en didactique du FLE. Il apparaît en effet que l'évolution des connaissances en didactique de la prononciation doit faire évoluer nos représentations et nos conceptions dans le domaine. C'est pourquoi, nous sommes favorable à poursuivre une réflexion collective en didactique de la prononciation des langues étrangères.

Références bibliographiques

ABRY, Dominique, CHALARON, Marie-Laure, *Les 500 exercices de phonétique, niveau A1-A2. Livre avec un CD audio*, Paris, Hachette, 2009.

BARRET, Line, *Méthode de prononciation du français*, Paris, Didier, 1968.

BILLIERES, Michel, « Le statut de l'intonation dans l'évolution de l'enseignement/apprentissage de l'oral en FLE », *Le Français dans le Monde, Recherches et applications*, n° 43, 2008, p. 27-37.

BILLIERES, Michel, « Les pratiques du verbo-tonal. Retour aux sources », in Berré, Michel (dir.), *Linguistique de la parole et apprentissage des langues. Questions autour de la méthode verbo-tonale de P. Guberina*, Mons, CIPA, 2005, p. 67-87.

BILLIERES, Michel, « Le corps en phonétique corrective », in Renard, Raymond (dir.), *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde 2. La phonétique verbo-tonale*, Bruxelles, De Boeck, coll. « Pédagogies en développement », 2001.

BOYSSON-BARDIES, Bénédicte, *Comment la parole vient aux enfants*, Paris, Odile Jacob, 1996.

BRONCKART, Jean-Paul, *Activité langagière, textes et discours : pour un interactionnisme socio-discursif*, Genève, Delachaux & Niestlé, 1997.

BRONCKART, Jean-Paul, « La conscience comme 'analyseur' des épistémologies de Vygotski et Piaget », in Clot, Yves, (dir.), *Avec Vygotski*, 1999, p. 17-43.

BRONCKART, Jean-Paul, « Genres de textes, types de discours et « degrés » de langue. Hommage à François Rastier », *Texte*, 13 (1), 2008.

BRONCKART, Jean-Paul, « Le rôle de la maîtrise langagière dans le développement identitaire des personnes », in Sauvage, Jérémie, Demougin, Françoise (dir.), *La construction identitaire à l'école. Perspectives linguistiques et plurielles*, Paris, L'Harmattan, 2012, p.15-32.

BRUNER, Jérôme S, *Car la culture donne forme à l'esprit*, Paris, Retz, 1991.

CALLAMAND, Monique, *Méthodologie de l'enseignement de la prononciation. Organisation de la matière phonique du français et correction phonétique*, Paris, Clé International, 1981.

CALLAMAND, Monique, *L'intonation expressive. Exercices systématiques de perfectionnement*, Paris, Hachette / Larousse, 1973.

CALLAMAND, Monique, Pédoya-Guimbretière, Elisabeth, « Phonétique et enseignement », *Le Français dans le Monde*, 1984, n° 182, p. 56-58.

CHADEE, Tania, *Influences de l'écrit sur la perception auditive : le cas de locuteurs bidiphones apprenant le français*. Thèse de doctorat sous la direction de Nathalie Spangherro-Gaillard, Soutenue à l'Université de Toulouse 2, le 11 janvier 2013.

CHARLIAC, Lucile, MOTRON, Annie-Claude, *Phonétique progressive du français niveau intermédiaire, avec 600 exercices*, Paris, CLE International, 1999.

CHISS, Jean-Louis, FILLOLET, Jacques, « Interactions pédagogiques et didactique des langues (de la classe de FLE à la classe de FLM) », *Langue Française*, 1986, 70, p. 87-97.

CHOMSKY, Noam, *The minimalist program*, Cambridge, MIT Press, 1995.

CLEMENTS, G.N. & Hume, E. "The internal organization of speech sounds", in Goldsmith, John (dir.), *Handbook of Phonological Theory*, Oxford, Basil Blackwell, 1995, p. 245-306.

DETEY, Sylvain, « Que signifie « corriger la prononciation du français » aujourd'hui ? De 80 ans de crible phonologique aux problématiques contemporaines (glottophobie, covid19 et intelligence artificielle) », *Le Langage et l'Homme*, 2020-2, p. 15-42.

DETEY, Sylvain (2005). *Interphonologie et représentations orthographiques : du rôle de l'écrit dans l'enseignement-apprentissage du français oral chez des étudiants japonais*, Thèse de doctorat soutenue à Toulouse 2 sous la direction de Jacques Durand et Jean-Luc Nespoulous.

DIDELOT, Marion, Racine, Isabelle, Zay, Françoise, Prikhodkine, Alexei, « Enseignement et évaluation de la prononciation aujourd'hui : l'intelligibilité comme enjeu, *Recherches en didactique des langues et des cultures* », [En ligne], 16-1 | 2019, mis en ligne le 30 janvier 2019, consulté le 13 février 2021. DOI : <https://doi.org/10.4000/rdlc.4333>

ELMAN, J. L., "Language as a dynamical system", in Port R.F. & van Gelder T. (dir.), *Mind as Motion : Explorations in the Dynamics of Cognition*, Cambridge, MA: MIT Press, 1995, p. 195-223.

GERMAIN, Claude, *The Neurolinguistic Approach (NAL) for Learning and Teaching Foreign Languages – Theory and Practice*, Cambridge, Scholars Publishing, 2018.

GUEDAT-BITTIGHOFFER, Delphine, Dat, Marie-Ange, Humeau, Camille, Nocus, Isabelle, « Les enjeux de l'implantation de l'approche neurolinguistique, une nouvelle méthode d'apprentissage du français langue seconde auprès d'élèves allophones en contexte scolaire », *Recherches en éducation* [En ligne], 45 | 2021, mis en ligne le 01 novembre 2021 <http://journals.openedition.org/ree/9513>

HILTON, Heather, *Enseigner les langues avec l'apport des Sciences cognitives*, Paris, Nathan, 2022.

HUVER, Emmanuelle, SPRINGER, Claude, *L'évaluation en langue*, Paris, Didier, 2011.

KANEMAN-POUGATCH, Massia, PEDOYA-GUIMBRETIERE, Elisabeth, *Plaisir des sons*, Paris, Hatier-Didier, 1989.

LABOV, William, *Sociolinguistics patterns*, Paris, Minuit, 1972.

LANG, Elodie, BEILLET, Marie, « La consigne en FLE : un agent infiltré ? », *Travaux de Didactique du FLE*, 82-2023.

LAKS, Bernard, « Langage et pratiques sociales. Etude sociolinguistique d'un groupe d'adolescents », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 1983, 46, p. 73-97.

LEON, Monique, *Exercices systématiques de prononciation française*, Paris, Hachette / Larousse, 1970.

MEN, *Nouveaux programmes de l'éducation nationale*, 1995.

MORIN, Edgar, LE MOIGNE, Jean-Louis, *L'intelligence de la complexité*, Paris, L'Harmattan, 1999.

MORIN, Edgar, *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, coll. Essais, Paris, Editions du Seuil, 2001.

MORIN, Edgar, *La nature de la nature*, Paris, Le Seuil, 1977.

MORIN, Edgar, *La vie de la vie*, Paris, Le Seuil, 1980.

MORIN, Edgar, *La connaissance de la connaissance*, Paris, Le Seuil, 1986.

MORIN, Edgar, *Introduction à la pensée complexe*, Paris, ESF, 1990.

MORIN, Edgar, *Relier les connaissances*, Paris, Le Seuil, 1999.

MORIN, Edgar, *Ethique*, Paris, Le Seuil, 2004.

MORIN, Edgar, *L'humanité de l'humanité*, Paris, Le Seuil, 2011.

MORIN, Edgar, « Complexus, ce qui est tissé ensemble », in Benkirane, Réda, *La complexité, vertiges et promesses*, Paris, Le Seuil, 2013.

MORIN, Edgar, *Penser global, l'homme et son univers*, Coll. champs essais, Paris, Flammarion, 2016.

NARCY-COMBES, Jean-Paul, NARCY-COMBES, Marie-Françoise, *Cognition et personnalité dans l'apprentissage des langues*, Paris, Didier, 2019.

NETTEN, Joan, GERMAIN, Claude, "A new paradigm for the learning of a second or foreign language: The neurolinguistic approach", *Neuroeducation*, 2012, 1(1), p. 85-114.

PAGNIEZ-DELBART, Thérèse, *A l'écoute des sons. Les voyelles, les consonnes*, Paris, CLE International, 1992.

RENARD, Raymond, *Introduction à la méthode verbo-tonale de correction phonétique*, Paris, Didier, 1977.

RIZZOLATTI, Giacomo, *et al.*, "Premotor cortex and the recognition of motor actions", *Cognitive Brain Research*, 1996, 3, 131-141

RIZZOLATTI, Giacomo, *et al.*, « Les systèmes de neurones miroirs », *Réception des associés étrangers élus*, 2005-2006. Site internet de l'Académie des sciences.

RONDAL, Jean-Adolphe, « Est-ce possible ? Est-ce souhaitable d'évaluer l'oral ? » 2001, <https://www.cafepedagogique.net/2007/03/18/evaluation-du-langage-oral-2/>

SAUVAGE, Jérémie, « Acquisition et didactique du Français langue seconde », *Etudes de linguistique appliquée*, 2014, 174, p. 156-166.

SAUVAGE, Jérémie, (dir.), « Didactique de la phonétique du français : et maintenant ? », *Le Langage et l'Homme*, 2020-2.

SAUVAGE, Jérémie, « Français parlé, variations et didactique de la phonétique dans l'enseignement-apprentissage du FLE. Réflexions et propositions », *Studii de Lingvistica*, n°11 / 2021. <http://studiidelingvistica.uoradea.ro/arhiva-en-11-2021.html>

SAUVAGE, Jérémie, « Impacts du CECR sur le système scolaire ordinaire et en phonétique dans les formations FLE universitaires », *Revue de la Société japonaise de didactique du français (SJDF)*, 2021, 15 (1-2), p.134-143.

SAUVAGE, Jérémie, « Enjeux et difficultés de la didactique de la phonétique corrective en FLE », 8e Colloque international *Campus FLE / ADCUEFE 2018*, Paris, L'Harmattan.

SAUVAGE, Jérémie, « Enseignement-apprentissage de la « phonétique » en langue étrangère : de la complexité à la Pensée complexe », Actes du Colloque international *Penser la complexité : quelles approches et quels outils en contexte pluriel ou plurilingue ?* Université de Besançon, octobre 2022, Peter Lang, (2023a sous presse).

SAUVAGE, Jérémie, « Le sens parfois caché dans les consignes en phonétique corrective », *Travaux de Didactique du FLE*, 82-2023. (2023b sous presse)

SAUVAGE, Jérémie, « Questions terminologiques et enjeux épistémologiques de la « leçon de phonétique corrective » en FLE », Actes du Colloque international *Phonétique du FLE à visée didactique, quelles perspectives ?* Université Catholique de Toulouse, juin 2022. (2023c sous presse)

SAUVAGE, Jérémie, GARDIES, Patricia, « Evaluations des compétences orales en DELF-DALF : intérêts et limites », *Travaux de Didactique du FLE*, 79-2021. <https://revue-tdfle.fr/articles/revue-79/2622-tester-les-competences-orales-en-fle-interets-et-limites-du-delf-dalf>

SAUVAGE, Jérémie, BILLIERES, Michel (dir.), « Enseigner la phonétique d'une langue étrangère. Bilans et perspectives », *Revue de Didactique des Langues et des Cultures* (Cahiers de l'ACEDLE), 2019, n.16-1. <https://journals.openedition.org/rdlc/4219>

SIREJOLS, Evelyne, TEMPESTA, Giovanna, *Bien entendu !* Paris, Hachette / Didier, 1994.

WEBER, Corinne, « Interrogations épistémologiques autour de l'oralité », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 16-1 | 2019, mis en ligne le 30 janvier 2019, <http://journals.openedition.org/rdlc/4252>

WEBER, Corinne, *Oralité et didactique du français langue étrangère*, Limoges, Lambert-Lucas, 2022.

ZAKHARTCHOUK, Jean-Michel, *Comprendre les énoncés et les consignes*. Amiens, CRDP Cahiers pédagogiques, 1999.

ZAKHARTCHOUK, Jean-Michel, « Les consignes au cœur de la classe : geste pédagogique et geste didactique », *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 2000-22, p. 61-81.

Per citare questo articolo:

Jérémy SAUVAGE, « Remarques sur l'évaluation et la consigne en didactique de l'oral en FLE », *Repères DoRiF*, n. 28 – *Entre le théorique et l'expérientiel : l'oral en didactique du FLE. Questionnements et perspectives*, DoRiF Università, Roma, novembre 2023, <https://www.dorif.it/reperes/jeremi-sauvage-remarques-sur-levaluation-et-la-consigne-en-didactique-de-loral-en-fle/>

ISSN 2281-3020

Quest'opera è distribuita con Licenza Creative Commons Attribuzione – Non commerciale – Non opere derivate 3.0 Italia.

