

Dynamiser la production orale du FOU par l'enregistrement

Magali Plattet (Université Ajou)

• 목 차 •

Introduction

I . Présentation concrète de l'activité et
Exemples-types

II . Conditions nécessaires au bon fonctionne-
ment de ces activités

III . Modalités d'accompagnement pédagogique

Conclusion

Introduction :

origine de la mise en place de l'activité (absence de l'ex-
istence de l'activité et de toute théorisation)

*«La personne enseignante se garde le pouvoir d'agir ou d'imposer les éléments d'une ou plusieurs étapes en fonction de son intention. Elle peut, par exemple, décider du sujet à exploiter pour répondre aux exigences des programmes, **elle peut exiger une forme de présentation pour favoriser le développement d'une compétence choisie**, elle peut restreindre les options de recherche pour des raisons de ressources disponibles¹⁾.»*

➤ Tentative d'innovation méthodologique

La démarche de théorisation qui fait l'objet des réflexions livrées dans les quelques pages qui vont suivre se base justement sur une mise en place de cette «forme de présentation qui vise à favoriser le développement» d'une compétence précise : l'expression orale. La pratique de la «forme» proposée ici - faudrait-il parler de stratégie? - est peu, voire aucunement, utilisée dans l'enseignement supérieur coréen. Et si elle l'est peu, c'est qu'elle est tout simplement méconnue des enseignants de français langue étrangère (FLE) / français sur objectifs universitaires (FOU) exerçant en Corée. À défaut de présenter comme incontestable cette affirmation, nuanceons en précisant que, si elle l'est peut-être de manière isolée et à la seule initiative éventuelle d'un enseignant, c'est parce qu'elle n'a encore, à notre connaissance et dans l'état actuel des recherches sur la didactique de la langue française dans l'enseignement supérieur coréen, fait l'objet ni d'une présentation ni d'une conceptualisation de la pratique. C'est ce que ces travaux tentent d'entreprendre, afin de la partager et de la proposer aux enseignants.

➤ La recherche liée au développement de la compétence en production orale

Les réflexions relatives à la dynamisation de la production

1) Association Québécoise des Utilisateurs de l'Ordinateur au Primaire-Secondaire intitulé «Qu'est-ce que la pédagogie de projet?», cité par Ch. Puren, dans : Puren Ch. «Contrôle vs. autonomie, contrôle et autonomie : deux dynamiques à la fois antagonistes et complémentaires», *Études en Didactique des langues, Foreign Language Learning and Teaching Research*, n°22, du LAIRDIL, Université Toulouse III Paul SABATIER, www.lairdil.org ; 2014, p. 5.

orale en didactique du FLE/FOU en université coréenne s'attachent souvent, et de manière logique, à des activités en présentiel, c'est-à-dire pendant le déroulement du cours, au sein de la classe. Le souci constant de développer des méthodologies d'enseignement en matière d'acquisition par l'étudiant-apprenant²⁾ de compétences avérées à l'oral a donné - et continue de donner - lieu à des réflexions, à des développements de techniques innovantes (TIC/TICE) portant sur des activités de production orale aussi variées que les jeux de rôles, les mises en scène théâtrales, les débats, les activités ludiques, les récits créatifs ou authentiques, réalisés par les apprenants à plusieurs ou en binôme... Toutes favorisent l'interaction recherchée dans le cadre contemporain de la perspective actionnelle. S'il est incontestable que ces activités mises en œuvre durant les heures de présence effective en classe constituent l'une des clés de la pratique orale de l'apprentissage, c'est cependant sur la production orale en dehors du cadre strict et formel de la classe - et néanmoins comme activité étroitement liée à ce cadre - que la réflexion se concentre ici. Cette proposition de théorisation est le fruit d'une expérimentation d'activités d'exploitation, d'évaluation, d'analyse d'enregistrements de productions orales mises en place dans le cadre d'un programme-type d'apprentissage universitaire en Corée.

2) Nous parlons ici d'apprenant d'université, mais par souci de concision, nous réduirons le terme à «apprenant».

➤ La compétence de production orale des apprenants du supérieur coréen

Cette proposition de pratique pédagogique est née du constat suivant : le développement des compétences en production orale (approximativement le même pour l'ensemble des universités coréennes) reste limité par le temps imparti au programme d'apprentissage de la langue française en université.³⁾ En témoigne le niveau des compétences en expression orale des étudiants inscrits dans un cursus-type, qui est relativement plus bas que les trois autres compétences (compréhension de l'écrit, expression écrite, compréhension de l'oral). Pleinement représentatif de la situation d'enseignement-apprentissage en Corée, il suffit de lire ce témoignage d'un ancien étudiant coréen, rédigé dans l'introduction d'une récente et éclairante thèse de Doctorat, pour soutenir ce propos : *«Étant donné la taille de la classe et l'incapacité des apprenants à prendre la parole spontanément, une heure de cours de conversation deux fois par semaine ne suffisait pas pour que chaque apprenant ait des occasions de s'entraîner et ainsi de progresser⁴⁾»*.⁵⁾

3) Il correspond à 2H30 de cours de «conversation» hebdomadaire. Rappelons que si le cours de conversation, au mieux, se déroule avec un lecteur/intervenant natif français/francophone, il n'en reste pas moins que l'étudiant suit le plus généralement 1h15 de cours de «conversation», deux fois par semaine sur une durée de 15 à 16 semaines, ce qui représente un total d'une trentaine d'heures pour le semestre (jours fériés et examens déduits).

4) Travaux de doctorat de KIM H-K. réalisés sous la direction de MANGENOT F., *Travailler l'oral à travers l'utilisation du téléphone portable et d'Internet* (2014) p. 7.

5) Plusieurs de nos expériences personnelles au cours de quelque cinq années d'enseignement (2011-2015) pourraient aller dans le même sens. Nous n'en citons qu'une, qui nous est arrivée à deux reprises, lors de concours de lycéens

➤ Contexte et introduction de l'expérimentation

Au demeurant, tout étudiant ne dispose pas forcément d'interlocuteur francophone à disposition lui permettant un échange linguistique en complément de son apprentissage à l'université. En dépit de ce constat, il s'est avéré⁶⁾ que les étudiants attestant d'une plus large aisance à l'oral correspondaient à ceux qui avaient pour stratégie personnelle d'apprentissage l'habitude de «mentaliser» en français leurs actions et pensées en dehors des horaires stricts de cours. Cette habitude de mentalisation n'est rien d'autre que ce qui correspond à la première des stratégies cognitives d'apprentissage telles qu'O'Malley les définit : se parler

francophones (l'un de récitation de poèmes, l'autre de mini exposé sur un thème choisi) : dans ce type de concours, les candidats présentent un texte ou exposé de mémoire. Ayant appris par cœur leur texte, ils donnent souvent l'impression de ne pas comprendre un seul mot de ce qu'ils déclament. Ce qui est intéressant, c'est que les barèmes (élaborés par des professeurs de culture coréenne) comprennent un critère bien spécifique : celui du nombre d'hésitations faites par le candidat au cours de son temps de parole. Au-delà de trois, les candidats sont disqualifiés. Ce système témoigne de l'exigence (très culturelle) d'une perfection qui ne laisse aucune place à ce qui est pourtant naturellement inhérent à toute communication même en langue maternelle, à savoir l'hésitation. Par ailleurs, il est arrivé qu'un cas s'avère litigieux entre enseignant de français natif et coréen parce que l'un des candidats avait justement hésité trois fois. Ce candidat était, au sens du français natif (en l'occurrence, nous-même), l'un des rares à avoir su proposer un exposé qui se démarquait à la fois par sa réflexion, son originalité et sa compréhension. Notre suggestion de le récompenser malgré les trois hésitations a donné lieu à la réponse suivante : «il ne serait pas convenable vis-à-vis des parents (qui accompagnent leurs enfants candidats) présents dans le public d'attribuer un prix à un candidat qui a hésité.» Nous comprendrons donc bien que, dans ce cadre, les enjeux du développement de la compétence en matière de production orale restent limités et, sinon incompris, du moins fortement éloignés de ceux préconisés par le CECR.

6) Témoignages recueillis approximativement sur cinq années.

à soi-même (hors classe), répondre intérieurement et systématiquement aux questions du professeur⁷⁾ (dans la classe, pendant le cours, même lorsque l'apprenant n'est pas interrogé personnellement). De la sorte, pourquoi ne pas «forcer» - peut-être devrions-nous écrire «renforcer» - cette mentalisation en la proposant aux apprenants qui n'auraient pas encore pris l'initiative d'en faire usage de manière systématique et l'enregistrer via un outil approprié sur un support audio et/ou audio-visuel afin de la rendre plus palpable? C'est dans cet objectif qu'il a semblé nécessaire de mettre en place un système favorisant la multiplication des activités de production orale hors classe (soit données en travail à la maison). Est ainsi proposée dans ces quelques pages une tentative de théorisation d'une activité de travaux d'enregistrement de productions orales mise en place et expérimentée sur une durée équivalente à quasiment dix semestres (2011-2015) auprès d'apprenants coréens inscrits en premier cycle universitaire à l'Université nationale de Séoul (SNU)⁸⁾ et testée sur tous les niveaux, à savoir du A1 au C2⁹⁾ du CECR. Cette proposition concrète s'inscrit dans l'objectif d'intégrer de nouvelles méthodes d'apprentissage via l'utilisation des TIC (technologies de l'information et de la communication.)

7) O'MALLEY C., VAVOULA G., GLEW J-P., TAYLOR J., SHARPLES M., LEFRERE P. *Guidelines for Learning/Teaching/Tutoring in a Mobile Environment* MOBILElearn WP4, (2003), <http://www.mobilelearn.org/download/results/guidelines.pdf>

8) Seoul National University.

9) Correspond à la licence en 4 années. (Apprenants de SNU inscrits dans un cursus de langue et littérature françaises, de la 1^{ère} à la 4^{ème} année - du niveau A2 au niveau C2 en cours réguliers semestriels ou de niveau A1 à C2, dans le cadre de stages annuels intensifs de 10 jours.)

➤ L'enregistrement

L'ère du *smartphone* en Corée rend aisée la mise en place des travaux à la maison faits à l'oral ; une pratique en véritable corrélation avec l'intitulé des cours confiés aux enseignants natifs de français, à savoir «production orale / conversation» - qui mettent précisément l'accent sur cette compétence - via la technique de l'enregistrement (audio et audiovisuel). En soi, l'enregistrement n'a rien de nouveau : la pratique orale des laboratoires de langues dans lesquels étaient utilisés des magnétophones a vu le jour aux États-Unis dès les années 1930. Le principe général était identique, et ce, même s'il ne s'agissait pour l'apprenant que d'enregistrer des bribes de structures linguistiques répétées dans l'objectif d'optimiser sa mémorisation ainsi que sa prononciation.

Afin que l'activité décrite se révèle la plus concrète possible, cette présente tentative de théorisation devra passer, dans un premier temps, par la proposition d'une présentation du type d'activités ainsi imaginé et expérimenté, accompagnée de nombreux exemples pratiques d'exercices incluant quelques consignes-types. Les réflexions et le retour sur cette expérience porteront, dans un deuxième temps, sur les conditions qui se sont révélées nécessaires au bon fonctionnement de ce type d'exercices. Dans un troisième temps, il conviendra d'évoquer la notion de motivation en la rapportant à celle d'évaluation. Ces quelques pistes de réflexion seront achevées par une mise en lumière du rôle conféré à l'activité de production orale enregistrée ou filmée et des avantages que celle-ci présente.

I. Présentation concrète de l'activité et Exemples-types

Il convient, pour commencer, de prendre le temps de décrire précisément le type d'activités réalisables et de l'illustrer par des exemples pratiques expérimentés (par nos soins) durant les quelque cinq dernières années dans l'enseignement supérieur en Corée. L'activité suit le même principe qu'un travail de production écrite donné en devoir à la maison, puis à rendre à l'enseignant pour évaluation, à défaut pour retours (c'est-à-dire commentaires rétroactifs ou *feedback*), mais à l'exception du fait qu'il s'agit cette fois d'expression orale. Cette activité donnant lieu à des exercices d'entraînement se réalise par voie d'enregistrements audio ou vidéo, à partir d'une fonction dictaphone ou caméra (de smartphone, par exemple). Ces exercices sont ensuite systématiquement retransmis à l'enseignant par voie électronique (par courriel ou transférés sur une plateforme prévue à cet effet de type *Moodle*, *Edmodo*, ou simplement intégrés aux portails des sites internet des universités tels que les techniques informatiques extracto-chargeur type ETL¹⁰⁾ - comme c'est souvent le cas en Corée.) Ces exercices d'enregistrement peuvent être classés selon leurs fonctions respectives en deux grands types : il conviendra de qualifier les premiers de 'itératifs' et les seconds de 'singuliers'.

I.1. Les exercices itératifs

Les exercices dits 'itératifs' constituent des activités qui, comme

10) Extract, Transform, Load.

l'indique leur nom, sont préconisées non seulement à plusieurs reprises au cours de la session, mais également à intervalles réguliers. Cette pratique s'inscrit dans le même objectif que la fameuse répétition préconisée par Hilton dans ce qu'elle nomme la phase de systématisation.¹¹⁾ Ces exercices itératifs peuvent eux-mêmes être classés en deux sous-groupes : ceux donnant lieu au même contenu de base et ceux conservant la même consigne de base, mais dont le contenu est distinct.

I.1.1. Type 1

Les premiers procèdent d'une seule et même consigne tout au long du semestre qui va donner lieu à une teneur de base analogue à chaque production orale enregistrée. Si toutefois cette teneur demeure inchangée, le contenu n'en est pas moins évolutif, chaque production exigeant à chaque fois d'avantage de précisions. Voici d'ores et déjà un exemple concret de consigne appartenant à ce premier type : il est demandé à des apprenants d'un niveau fin A1-début A2 (bien que le même exercice puisse se décliner à des niveaux inférieurs ou supérieurs) de se présenter à raison de deux fois par semaine sur une durée d'un demi-semestre et sous forme d'enregistrements. C'est tout à fait le type d'exercice qui ne peut être mis en place indéfiniment en classe au-delà d'un début de session/de semestre. Voici une suggestion de variante de consigne pour ce type d'exercice, qui s'est révélée

11) HILTON H. «Théories d'apprentissage et didactique des langues», *Les Langues modernes*, n°3 (2005). pp. 12-21.

être un succès : demander à l'apprenant qu'il enseigne à son interlocuteur fictif quelque chose de nouveau spécifique à sa culture. Or, étayer cet exercice précisément sur une durée équivalente au semestre (à défaut, au moins à un demi-semester), permet d'abord à l'apprenant de se répéter et de saisir l'opportunité de développer un élément précis supplémentaire de son discours à chaque nouvelle production enregistrée. Par conséquent, l'opportunité - certainement inédite - lui est offerte d'aborder, d'approfondir, des sujets dont il n'aurait sans doute jamais parlé dans la langue cible. Les exercices itératifs permettent ensuite à l'apprenant d'acquérir des automatismes langagiers relatifs aux sujets abordés et, par extension, d'en acquérir l'aisance inhérente à leur communication, via la pratique. Ils permettent enfin à l'apprenant de prendre conscience de ses propres progrès et de les quantifier lui-même. Il s'agit donc d'exercices conservant la même consigne de base à laquelle est ajoutée une consigne supplémentaire correspondant à une demande (formulée par l'enseignant) de développement, d'explication, de précision, éventuellement de modification d'un élément ciblé du discours généré lors de la production orale enregistrée.¹²⁾

12) Concrètement, si l'apprenant, au cours de sa présentation, est passé trop rapidement sur un élément - prenons pour exemple simple un sujet relatif au 'sport qu'il pratique' - il pourra lui être demandé, dans un premier temps, d'en expliquer les règles, de préciser la durée de sa pratique, les raisons, etc., et dans un deuxième temps d'élargir le sujet à la catégorie des professionnels de cette même pratique, dans un troisième temps, de revenir sur les spécificités inhérentes au sport choisi et décrit en particulier, et ainsi de suite.

I.1.2. Type 2

Toutefois, seront également classés dans la catégorie des exercices itératifs, les activités, adaptables à tous niveaux, qui ont pour consigne de base de résumer le contenu d'un cours, et ce, de mémoire, c'est-à-dire, sans document à l'appui. À cette occasion, l'apprenant tentera d'évoquer ce qui a été vu au sein du cours, en fera le bilan, précisera les nouveautés en matière de langue dont il se souvient, résumera éventuellement un récit ou une intervention faite par l'un des autres interlocuteurs-apprenants du groupe-classe. L'activité peut être doublée d'une consigne comportant des questions dont les réponses doivent être insérées par l'apprenant dans sa production. Voici des exemples concrets de consignes-questions:

«S'il y avait un seul élément que vous voudriez retenir de cette séquence de cours, quel serait-il? / Qu'avez-vous découvert de culturel à travers cette séquence de cours que vous ne connaissiez pas?».

C'est ici davantage la consigne de l'exercice qui est itérative que son contenu. L'activité ne sera pas systématiquement proposée à chaque fin de cours, mais plutôt à chaque fin de séquence (ou de thématique abordée). Elle fonctionne ainsi comme régulateur des acquisitions au sens où elle invite l'apprenant à réorganiser ses nouveaux acquis. À ce titre, elle se fait le porte-fo-lio oral de l'apprenant ou, du moins, y prend pleinement part.

I.2. Les exercices singuliers

Les exercices dits «singuliers», quant à eux, correspondent à ceux qui ne sont pas répétés. Ces exercices peuvent également eux-mêmes être catégorisés, en deux, éventuellement trois sous-groupes : ceux proposés en amont du cours, ceux proposés en aval et éventuellement donc, ceux proposés à la fois en amont et en aval.

I.2.1. Type 1

Les premiers fonctionnent comme une préparation à l'entrée en matière de la classe, comme une mise en route (ou plus précisément une *pré*-mise en route à celle qui s'accomplira nécessairement en classe). Ils permettent à l'apprenant de s'investir davantage au sein du groupe que constitue la classe, dans le sens où il a déjà verbalisé quelques-unes de ses idées, mais également où il a eu l'occasion de prendre conscience d'éventuelles lacunes qu'il sera plus enclin à combler - ne serait-ce que du fait de cette prise de conscience. Voici quelques exemples concrets :

- Il peut-être demandé à l'apprenant de s'exprimer librement à propos d'un simple titre de séquence, de prendre connaissance d'un document - article de presse, discours argumentatif, publicité, court métrage, etc. - de ne s'intéresser qu'à ce qu'il comprend sans utiliser le dictionnaire, puis d'en résumer oralement par enregistrement seulement ce qui a été compris, d'explicitier ce qui ne l'a éventuellement pas été, et de formuler des questions à propos de ce

qui reste en suspens.

- Dans le même ordre d'idée, il peut être demandé de procéder à une simple description, réservant ainsi toute remarque relevant de l'interprétation ou toute hypothèse, pour le déroulement du cours en présentiel.¹³⁾

En définitive, ce type d'exercice correspond au type de travail préparatoire demandé avant toute classe. La différence réside dans le fait que l'apprenant s'exprime à l'oral et enregistre ce travail.¹⁴⁾

I.2.2. Type 2

Le deuxième type d'exercices dits 'singuliers', soit les productions enregistrées données en aval du cours, fonctionnent comme un prolongement de celui-ci. Ils servent à approfondir des réflexions menées en classe, voire à établir un bilan de ce qui a été acquis en classe et à fixer durablement ces acquisitions. Ils peuvent correspondre, par exemple, à :

- une question de réflexion :

«Selon vous, cette vidéo est comique? Dramatique? Les deux? Justifiez à l'aide d'exemples précis tirés de la vidéo¹⁵⁾».

13) Ce qui permet parallèlement, d'un point de vue méthodologique, de souligner les différences entre description et interprétation et, par extension, entre argument et justification.

14) Le bénéfice pour le déroulement du cours est réel puisque les travaux fournis renforcent l'anticipation que peut avoir l'enseignant et, par extension, enrichissent la préparation à travers une adaptation davantage ciblée.

15) Consigne donnée à des apprenants de niveau A2, dans le cadre de l'étude de

- à une activité de réaction :

«Vous êtes dans le rôle du personnage principal du court métrage étudié en classe, vous laissez un message sur le répondeur de votre petite-amie et réagissez à ce qu'elle vous a fait en tenant compte du contexte.¹⁶⁾»

«Vous êtes dans le rôle du personnage principal qui passe l'entretien d'embauche, vous laissez un message sur le répondeur pour vous présenter, dire que vous êtes intéressé par le poste et que vous souhaiteriez un entretien. Vous indiquez vos disponibilités.¹⁷⁾»

«À la place de la passagère, comment auriez-vous réagi?¹⁸⁾»

«Expliquez oralement ce que les personnages auraient dû/n'auraient pas dû dire/faire et justifiez.¹⁹⁾»

la vidéo «Bref, je suis vieille», épisode n°47 de la série télévisée «Bref» réalisée par Kyan KHOJANDI (Première diffusion : 20 février 2012), à l'occasion d'une séquence sur 'les activités / habitudes quotidiennes'.

- 16) Consigne donnée à des apprenants de niveau A2, dans le cadre de l'étude du court métrage «Faubourg Saint-Denis», réalisé par Tom TYKWER, extrait du film «Paris, je t'aime» (2006), à l'occasion d'une séquence sur 'les temps du récit : l'utilisation du passé composé et de l'imparfait'.
- 17) Consigne donnée à des apprenants de niveau B1, dans le cadre de l'étude de la bande annonce du film «Intouchables», réalisé par Olivier NAKACHE et Éric TOLEDANO (2011), à l'occasion d'une séquence sur 'la demande de services, la proposition, la suggestion, le conseil : l'utilisation du conditionnel présent'.
- 18) Consigne donnée à des apprenants de niveau B2, dans le cadre de l'étude du court métrage «J'attendrai le suivant», réalisé par Philippe ORREINDY (2003), à l'occasion d'une séquence sur le thème des 'rencontres : l'utilisation des expressions de cause'.
- 19) Consigne donnée à des apprenants de niveau B1, dans le cadre de l'étude de l'épisode n°1 de la série «Mes colloques», websérie réalisée par Riad SATTOUF (2010), à l'occasion d'une séquence sur 'les séries TV' d'un cours 'Multimédia', et donnée à des apprenants de niveau B1, dans le cadre de l'étude de témoignages remaniés en français facile laissés sur des forums, tels que le texte «La Tragique histoire de Pamela», à l'occasion d'une séquence

«Avec qui vous seriez-vous le mieux entendu parmi les colocataires du film? / Quelle est la scène qui vous a fait le plus rire? / Qui ou Qu'est-ce qui vous a le plus choqué?²⁰⁾»

«Remplacez la scène 'Y' dans son contexte.»²¹⁾

- à une activité de création comme un sujet d'imagination à partir d'un modèle :

«Choisissez un attribut dans la liste suivante et sur le même modèle que la vidéo étudiée en classe, créez votre propre vidéo - à défaut, votre propre voix off.²²⁾»

«Regardez le spot complémentaire à la maison (campagne publicitaire) et dites en quoi vous pouvez le rapprocher du thème du cours.²³⁾»

«Sur le modèle de l'analyse comparative faite en classe, essayez de comparer les scènes 'A' et 'B'.²⁴⁾»

«Sur le même ton que l'auteur de la vidéo, décrivez ironiquement un phénomène en vogue typique de votre société et qui vous agace.²⁵⁾»

sur 'l'expression du reproche et du regret'.

20) Consigne donnée à des apprenants de niveau B1-B2, dans le cadre de l'étude du film «L'Auberge espagnole», réalisé par Cédric KLAPISCH (2002), à l'occasion d'une séquence sur 'la colocation / vivre ensemble'.

21) *Ibid.*

22) Consigne donnée à des apprenants de niveau A2, dans le cadre de l'étude de l'épisode «Bref, je suis vieille», épisode n°47 de la série télévisée «Bref» réalisée par Kyan KHOJANDI (Première diffusion : 20 février 2012), à l'occasion d'une séquence sur 'les activités / habitudes quotidiennes'.

23) Consigne donnée à des apprenants de niveau C1, dans le cadre de l'étude du clip publicitaire «Dove Evolution», réalisé par le Fonds de l'estime de soi Dove/Unilever (2006), à l'occasion d'une séquence sur 'l'apparence physique, la chirurgie esthétique et la confiance en soi'.

24) Consigne donnée à des apprenants de niveau C1 et C2, dans le cadre de l'étude du film (censuré) «La Vie d'Adèle - Chapitres 1 et 2» réalisé par Abdellatif KECHICHE (2013), à l'occasion d'une séquence sur 'l'homosexualité : l'évolution de ses représentations'.

L'exercice pourra correspondre ainsi à tout type de prolongement, tels que des bilans de débats menés en classe, des jeux de rôles nécessitant une prise de décision faisant suite à des choix multiples, tel qu'un résumé de récit oral dont l'apprenant a été l'interlocuteur pendant le cours, etc. pourvu que le travail constitue une production orale et soit enregistré.

I.2.3. Type 3

Le troisième (et éventuel) sous-groupe correspondant aux exercices d'enregistrement dits 'singuliers', soit ceux donnés à la fois en amont et en aval du cours, donneront lieu à une auto-évaluation. Les exemples de consignes sont dans ce cas similaires à ceux du premier sous-groupe, à savoir les productions orales enregistrées proposées en amont du cours. Bien que la consigne soit itérative, ils appartiennent à la catégorie des exercices dits 'singuliers' au sens où il ne s'agit plus de refaire la même production, mais de produire une analyse de l'enregistrement fait en amont en le confrontant aux nouvelles connaissances acquises pendant le déroulement du cours.²⁶⁾ Cette analyse pourra porter sur un contenu mieux assimilé ou sur un point de structure de la

25) Consigne donnée à des apprenants de niveau C1 et C2, dans le cadre de l'étude de la vidéo «Les Apple Addict», de «Norman fait des vidéos», mini-séquences vidéo réalisées par Norman THAVAUD (première diffusion sur *Youtube* : 2012), à l'occasion d'une séquence sur 'les vidéos Internet' d'un cours 'Multimédia'.

26) Concrètement, il sera alors demandé à l'apprenant de réécouter son premier enregistrement réalisé en amont, d'en faire un second, ou d'en faire directement l'analyse (toujours à l'oral par un nouvel enregistrement ou plusieurs).

langue désormais acquis. (À titre d'exemple, l'exercice suivant s'avère intéressant dans la prise en compte de la structure de la langue :

[En amont] «Raconter le moment de votre vie où vous avez eu le plus honte / mal / peur... / où vous avez été le plus mal à l'aise / déçu / fier / déconcerté / triste / heureux, etc.».)

Ici, le même récit entrepris par l'apprenant donnera manifestement lieu à des rectifications, notamment d'ordre grammatical. Celles-ci s'arboreront du point de vue de la structure non seulement de la langue (par exemple, dans le cadre d'un cours sur le récit dont les objectifs de structure de langue correspondent à l'acquisition de la maîtrise des différences entre passé composé et imparfait), mais également du discours (par exemple dans le cadre de l'interaction qui aura, entre temps, eu lieu en classe et qui aura soulevé des questions de la part de l'interlocuteur). Variante de la consigne : il pourra être demandé à l'apprenant de refaire, après correction, une présentation d'article et de sa problématique déjà réalisée en amont.

Il semble important d'ajouter pour conclure que chaque exercice doit forcément être concilié avec une consigne de structure de langue apprise dans le cours.

Exemple : le discours rapporté pourra être lié à un bilan de débat dans lequel les apprenants auront pour consigne de citer expressément leurs interlocuteurs.

Cette présentation achevée, il est légitime de se demander si ce

type d'exercices ne vient pas casser la dynamique d'interaction préconisée au cours de l'apprentissage. La réponse est inévitablement négative pour deux raisons essentielles. D'une part, la production orale hors classe ne remplace en aucun cas la production orale en classe. Elle vient la compléter, la stimuler. L'interaction s'en trouve renforcée parce qu'elle oblige les apprenants à s'écouter les uns les autres au sein de la classe, (élément qu'il est nécessaire de renforcer tout spécialement auprès d'un public coréen²⁷). En effet, un grand nombre d'activités reprend des productions orales menées en classe et exige une grande attention entre les apprenants. D'autre part, si l'interaction, au sens que lui donne Kerbrat-Orecchini²⁸, ne semble pouvoir s'accomplir qu'exclusivement en conversation synchrone (soit en dialogue et, de fait, en présentiel), il y a bien, au contraire, un véritable échange dans cette activité d'enregistrement qui se veut une communication asynchrone, c'est-à-dire à distance et, de fait, en temps différé. Cet échange n'est plus défini comme de l'interaction, mais comme de l'interactivité - désignée plus largement par la notion de «médiatisation»²⁹). De ce point de vue, l'activité pro-

27) Parce qu'il en existe de nombreuses, excellentes et actuelles, nous n'avons intentionnellement pas proposé de contextualisation socio-historique de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères en Corée du Sud. Nous renvoyons, par exemple, au premier chapitre (pp. 117-121) de l'article suivant : Madec L. «FLE de l'enfer en Corée du Sud?! Comprendre les contextes pour s'adapter», *Education & Formation* : e-292, Janvier 2010, *Dynadiv (Dynamique et enjeu de la diversité)* pp. 115-128.

28) KERBRAT-ORECCHIONI C. *Le Discours en interaction*. Paris : Armand Colin (2005).

29) Notion développée dans le numéro de la revue suivante : ROSEN E. (Dir.) «La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue»,

posée soutient de manière pertinente la modalité correspondant à «s'exprimer à l'oral en continu» de la prise de parole préconisée par le CECR³⁰).

II. Conditions nécessaires au bon fonctionnement de ces activités

Un retour d'analyse sur ces quelque dix semestres d'expérimentation a permis de déterminer précisément, d'une part, les caractéristiques précises à attribuer aux exercices et, d'autre part, les stratégies méthodologiques à mettre en place.

II.1. Caractéristiques des exercices

Quatre caractéristiques distinctes se sont révélées importantes pour une optimisation de l'activité proposée, la première apparaissant comme la caractéristique maîtresse.

II.1.1. Spontanéité

Il est tout d'abord primordial de souligner que toute préparation rédigée avant un enregistrement s'avérerait contre-productive. Ce que l'exercice de production orale enregistrée requiert, c'est

Le Français dans le monde, Recherches et applications, n°45 (2009).

30) Conseil de l'Europe. *Op. Cit. Cadre européen commun de référence pour l'apprentissage et l'enseignement des langues*. Paris : Didier. (2001) p. 26.

une simple mise en œuvre des compétences dont l'apprenant dispose pour s'exprimer à l'oral, et ce, au moment même où il s'exprime. La finalité est davantage l'amélioration de l'aisance communicative en langue cible que la production d'un discours parfait. C'est pourquoi il est nécessaire que l'enseignant s'investisse de la mission d'insister auprès de ses apprenants sur le caractère spontané de l'enregistrement. Toutefois spontanéité ne signifie pas discours démuné de toute réflexion en amont : ce qui est requis, c'est le respect de la règle fondamentale de non formulation à l'écrit, de non rédaction préalable à l'activité d'enregistrement. Les exercices, et notamment les plus exigeants, peuvent nécessiter l'établissement à l'écrit d'un plan organisé, mais qui s'élabore impérativement et uniquement sous forme de notes.³¹⁾ Quoiqu'il en soit, que l'apprenant, par éventuelle crainte du jugement ou par anxiété suscitée par la prise de parole, entrevoie - voire saisisse - l'opportunité de renouveler plusieurs fois son enregistrement à l'insu de l'enseignant ne constitue en rien un obstacle à cette exigence de spontanéité, à partir du moment où rien - si ce n'est donc le plan - n'a été transcrit à l'écrit au préalable. Du reste, dans sa préconisation de l'enregistrement, Gremmo ne souligne-t-il pas le profit que l'apprenant peut tirer justement de sa propre évaluation quant à sa performance, de la correction qu'il peut lui-même entreprendre, et surtout - en ce qui concerne précisément le présent propos - *de sa*

31) Mécaniquement, le contrôle concret de cette consigne par l'enseignant peut tout simplement passer par la caméra : l'une des consignes de forme encadrant l'exercice consiste à montrer son plan à la caméra avant de commencer.

*propre initiative de la recommencer*³²⁾? En effet, le recours à un tel procédé de la part de l'apprenant ne peut que lui être bénéfique dans sa pratique orale puisque lui est ainsi offerte par la même occasion l'opportunité de se répéter et, par extension, de s'exprimer davantage, de s'entraîner davantage. Il est corrélativement important de rappeler régulièrement aux apprenants que la spontanéité induit hésitations, pauses, autocorrections, reformulations, répétitions, reprises, ajouts de tout type, précisions (après oubli, par exemple), périphrases, créations lexicales, recours à des mots plus généraux, phrases laissées en suspens ou hachées, rires même, ou tout autre signe explicite lié à la communication qui constituent les marques de fabrique d'un locuteur natif. Il doit saisir qu'en somme, ce paralangage commun n'a rien d'anormal puisqu'il est la preuve que l'apprenant a conscience de l'éventuel décalage entre son énoncé et la norme et que, dès lors, il ne s'agit pas de rechercher la perfection puisqu'elle n'existe pas non plus dans une réelle situation de communication entre interlocuteurs natifs. Il s'agit bien là du rôle qui incombe à l'enseignant : lui en faire prendre conscience d'abord, l'aider à l'assumer pour mieux le dépasser par la suite. L'apprenant doit saisir que ce qui est avant tout pris en compte, c'est la tentative d'authenticité de son discours, par conséquent, sa spontanéité - l'objectif étant qu'il apprenne à puiser dans ses propres ressources, à les utiliser quelles qu'elles soient, quitte à passer également par un métalangage commun³³⁾, mais par-dessus

32) GREMMO M.-J. «Améliorer son expression orale en autodirection», *Mélanges CRAPEL*, n°24, (1994) pp. 59-89 (p. 72).

33) [par opposition au métalangage scientifique] OBAE M.-C. *Le Métalangage en*

tout sans recours aucun ni à l'écrit, ni au dictionnaire.

II.1.2. Durée non fixée et régularité

Il convient ensuite de préconiser des enregistrements de production orale d'une durée illimitée. Illimitée, au sens de non fixée - sauf consignes contraires inhérentes à un type d'exercices bien précis le requérant comme compétence.³⁴⁾ Si chacun des exercices requiert son temps de parole respectif, le fait de ne pas fixer de durée minimale ou maximale, afin non seulement d'éviter toute frustration, mais également de respecter la variabilité du rythme d'élocution spécifique à chaque apprenant, permet d'éviter que toute notion de contrainte lui soit associée. Au contraire, il apparaît bénéfique que l'exercice soit proposé à l'apprenant de manière régulière, l'exercice d'enregistrement occasionnel ne présentant qu'un intérêt limité. C'est exclusivement la régularité de la pratique, quitte à ce que cette dernière soit brève, qui permet de mettre en place des automatismes dans les actes de paroles et, à travers une familiarisation au type d'exercice, de susciter une confiance. Cette confiance se traduit par une diminu-

classe de FLE. [https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00360588] p. 3 (Pour une plus large définition, se reporter notamment à : ARRIVE M. «Quelques notes sur le statut du métalangage chez Jacques Lacan» et à COSTE D. «*Métalangages, activité métalinguistique et enseignement/apprentissage d'une langue étrangère*», *DRLAV, Revue de linguistique. Métalangue. Métadiscours. Métacommunication*, n°32 (1985), respectivement pp. 1-19 et pp. 63-92.

34) Cela peut être le cas, par exemple, d'un résumé oral pour un niveau avancé ou, au contraire, de la consigne consistant en 'dire le plus de choses possibles' pouvant être préconisée au niveau débutant (A1-A2).

tion de l'anxiété devant la prise de parole sur un triple plan : dans le rapport que l'apprenant entretient lui-même avec son propre apprentissage, dans celui établi entre lui-même et son enseignant et dans celui qui s'installe entre lui-même et les autres apprenants du groupe-classe.

II.1.3. Variété et répétition

Enfin, si l'importance de la variété des exercices donnés en exemple précédemment est incontestable - dans la mesure où est proposée une alternance des tâches à effectuer et, de fait, où sont couvertes un maximum de situations de communication - elle ne s'oppose pas pour autant à la notion de répétition. Il paraît important d'insister parallèlement sur la répétition du même exercice afin que l'apprenant ait toujours pour objectif de se surpasser. Être invité à répéter un même exercice à plusieurs reprises permet de se corriger progressivement, d'ajouter des détails, de répondre aux questions suscitées par la production orale enregistrée précédemment, de développer certains éléments incomplets de la réalisation de la tâche oral et tout simplement d'acquérir une plus grande familiarité avec le sujet du discours. Ainsi, plus est effectué l'exercice de présentation de soi-même (proposé en exemple en première partie), plus sont multipliées les chances de mettre en place des automatismes et d'acquérir une fluidité certaine dans le rythme d'expression orale.

II.1.4. Originalité

Il convient encore de rappeler que, comme dans toute activité, le choix du sujet de la consigne de production orale est primordial pour un investissement optimal des apprenants. Proposer des activités qui, dans la mesure du possible, apparaissent à l'apprenant comme faciles, voire distrayantes aura pour effet non seulement d'instaurer une confiance (il est évident que tout un chacun parle mieux de ce qui est au centre de ses intérêts), mais également d'éviter de laisser là aussi s'installer le moindre sentiment lié à la notion de contrainte.

En somme, spontanéité, brièveté, régularité, variété, répétitivité et peut-être originalité ont semblé constituer les caractéristiques maîtresses nécessaires à une mise en place efficace de l'exercice d'enregistrement de production orale.

II.2. Nécessités méthodologiques

Il est incontestable que l'interaction, la production et finalement toutes les activités menées en cours dépendent très largement de la méthode employée par l'enseignant pour dynamiser sa classe. Il en va de même de la modalité d'introduction de cette activité de production orale enregistrée auprès des apprenants. Sa pertinence, dans la réception que s'en fait l'apprenant, passe certainement par une explicitation prise en charge par l'enseignant des caractéristiques préconisées en amont, mais également par le

respect des deux exigences stratégiques qui vont suivre.

II.2.1. Procéder par étapes

La première exigence stratégique correspond à la nécessité de procéder à la mise en place de l'activité générale par étapes. Il convient de faire commencer l'activité par des enregistrements de format audio uniquement via une fonction dictaphone, c'est-à-dire sans la vidéo. Ce n'est qu'une fois la dynamique enclenchée et intrinsèquement la confiance suscitée que l'enregistrement en format audio-visuel, peut être introduit : l'expérimentation a démontré que la seconde étape était largement conditionnée et optimisée par l'existence de la première. L'existence de ces étapes doit être clairement annoncée, voire rappelée à plusieurs reprises à l'apprenant afin que ce dernier s'y prépare psychologiquement au mieux. La dimension psycho-affective impliquée ne saurait être perdue de vue, puisqu'elle intervient de façon significative dans la maîtrise de la compétence ciblée ici. L'enregistrement audiovisuel permet le développement complet de la compétence à l'oral, dont l'objectif est de maîtriser simultanément le verbal et le non-verbal en vue d'une construction accomplie du sens du message véhiculé³⁵).

Ces étapes constituent le processus idéal permettant à l'appren-

35) Weber reprend les implications de l'expression orale sous le concept d'oralité, dans : WEBER C. «La Modélisation de l'oral, une démarche timide... Effets de quelques représentations de l'oral.» *L'Oral en représentation(s) : Décrire, enseigner, évaluer*. Editions Parpette C. Mochet M-A. : Proximités-EME, Belgique (2008) pp. 51-68.

ant d'acquérir une aisance mieux ancrée et plus effective dans la pratique de l'exercice. Concrètement, sur la durée d'une session universitaire en Corée du Sud (équivalente à un semestre), les enregistrements audio peuvent être préconisés jusqu'aux examens de mi-session communément appelés *mid-term* et laissent place, pour la durée correspondant à la seconde partie du semestre, aux enregistrements audiovisuels. Le but ultime relève essentiellement de la pratique par l'outil caméra-vidéo, puisqu'elle inclut le verbal, le non-verbal et le paraverbal (intonation, rythme, accentuation, gestuelle et mimes palliant certaines difficultés d'ordre lexicale, par exemple). L'expérimentation a pu démontrer l'importance de la mise en place d'un tel processus, spécialement en Corée du sud, du fait que les étudiants coréens n'ont été que peu invités - même dans leur propre langue - à prendre la parole au cours de leur formation pré-universitaire et n'en ont, par conséquent, qu'une pratique mal ou peu maîtrisée. Lee le confirme : «*Oral proficiency is a serious challenge to Korean university students because they are from a school system that has not allowed them to interact in their language learning*³⁶⁾».

II.2.2. Faire un bilan

La seconde exigence stratégique permettant un fonctionnement optimal de l'activité proposée, passe par la mise en place d'une auto-évaluation en fin ou en milieu de semestre. Partie intégrante

36) LEE H. «Developing the Oral Proficiency of Korean University Students through Communicative Interaction», *Teaching English to Koreans*, Séoul : Oak., S. & Martin, V. (éd), Hollym (2003) p. 42.

de l'exercice, l'auto-évaluation apparaît comme une exigence à ne pas négliger qui doit se faire par une méticuleuse conservation de l'ensemble des travaux d'enregistrement. Mais avant tout, il semble important de préciser que, de manière concrète, les enregistrements ne s'écoutent ni ne se regardent en classe - à l'exception de cas bien particuliers.³⁷⁾ Cette auto-évaluation consiste concrètement en une réécoute des premiers et derniers enregistrements (notamment - mais pas seulement - des productions appartenant au type d'exercice 'itératif') et en une analyse comparative effectuée par l'apprenant, de plusieurs ordres : il lui est demandé de concentrer son attention sur la fluidité de sa langue, sur son élocution et d'en décrire l'évolution. Il lui est aussi demandé de focaliser son attention sur des erreurs particulières signalées par l'enseignant au moment de ses commentaires rétroactifs (tels que les mauvais automatismes de langue à tenter de rectifier) et de vérifier ce qui a été corrigé de manière définitive ou partielle, ainsi que d'explicitier ce qu'il lui reste à acquérir.

Cette auto-évaluation représente la clé de l'autoanalyse rétroactive de l'apprenant sur son apprentissage³⁸⁾ : elle lui permet de prendre conscience de ses progrès, d'en éprouver la satisfaction naturelle qui en découle, d'en tirer une motivation pour le futur de ce même apprentissage, il donne lieu à une réflexion explicite

37) C'est, par exemple, le cas d'exercices dont la consigne consiste à laisser un message (dans le rôle d'un candidat potentiel) sur répondeur suite à une offre d'emploi et que les apprenants doivent ensuite écouter en classe pour procéder à une sélection des candidats les plus convaincants.

38) Dans le but d'améliorer l'activité, nous travaillons en ce moment à l'élaboration d'une grille critériée pour aider les apprenants à visualiser l'état et l'évolution de leurs apprentissages respectifs.

menant à la capacité d'auto-évaluation. En ce sens, il se fait le porte-folio de la compétence en expression orale de l'apprenant et parallèlement confère un côté à la fois engageant et ludique à l'activité. Il prend généralement part à la confirmation d'une réelle acquisition de la compétence orale que l'apprenant s'offre la possibilité de se prouver d'une manière tangible. Au demeurant, combien sont les étudiants coréens, notamment parmi les niveaux les plus élevés, admettant qu'ils ne parviennent plus à quantifier leur progrès?³⁹⁾ L'expérimentation a démontré que, même pour ces cas précis, cette auto-évaluation s'était avérée être une ressource précieuse, en cela qu'elle se présentait, et était réceptionnée, comme un outil de choix dans l'estimation qu'ils se faisaient de leur propre apprentissage. Cette démonstration évidente de leurs acquis est manifestement génératrice d'une véritable implication des apprenants.⁴⁰⁾

Ajoutons que l'exigence de l'auto-évaluation n'est que la continuité du «résumé» tel qu'il est défini dans l'ouvrage collectif d'O'Malley et de ses collaborateurs⁴¹⁾, correspondant à la dernière catégorie des stratégies d'apprentissage dites cognitives. L'objectif - l'exigence, faudrait-il écrire - de cette auto-évaluation

39) Cette question est abordée de manière plus précise dans notre communication en collaboration avec E. Nicolas intitulée «Retour d'expérience sur les stages intensifs de français dans l'enseignement supérieur coréen - La problématique des apprenants de niveau avancé», *Actes du colloque du 17 octobre 2015, organisé par la SCELLF* (Séoul).

40) L'expérience étant en cours et ayant pour objectif d'être enrichie, nous nous demandons dans quelle mesure le porte-folio pourrait déjà se mettre en place, dès la première production, avec une définition précise des objectifs à atteindre, établie sur la base d'une auto-évaluation de cette première production.

41) O'MALLEY C. [...] LEFRERE P. (2003). *Op. Cit.*

doit être connu de l'apprenant dès la mise en place de l'activité. Concrètement, pour une adhésion complète de sa part, deux productions orales anonymes enregistrées et conservées du semestre précédent sont diffusées en classe, la première et la dernière d'un même apprenant.⁴²⁾ La procédure permet, avant que l'activité ne commence, de prendre conscience de la progression, notamment de la fluidité, mais aussi de l'évolution positive de la communication non verbale. Cette prise de conscience constitue un facteur de motivation réel pour une mise en place optimale de l'activité proposée.

III. Modalités d'accompagnement pédagogique

En Corée du Sud, et notamment dans le cadre particulier de la formation universitaire, les facteurs intrinsèquement liés d'évaluation et de motivation et les modalités d'accompagnement pédagogique vont de pair. L'étudiant coréen est issu d'une culture de la compétition et seuls lui importent les résultats.

C'est ainsi qu'il nous est arrivé, lors d'un cours sur la logique et la dissertation de vouloir montrer combien le développement, la justification, du moins dans la culture française, importait autant, voire davantage, que le résultat. Pour ce faire, une équation mathématique très simple avait été choisie et les apprenants

42) Mécaniquement, pour satisfaire l'exigence d'anonymat, il existe des logiciels qui modifient la voix de l'apprenant auteur des productions sélectionnées et choisies comme modèles.

avaient été interrogés sur ce qui, selon eux, comptait le plus entre le résultat lui-même de l'équation et le développement, c'est-à-dire, le raisonnement/ la démonstration qui avait mené à ce résultat. C'est à l'unanimité le résultat lui-même qui l'a emporté. Évidence ayant pour origine une formation des lycéens⁴³⁾ se réalisant presque exclusivement par la voie des questionnaires à choix multiples.⁴⁴⁾

C'est de ce type d'expériences (cumulées avec bien d'autres) que peut ainsi être déduit avec une quasi-certitude qu'il en va de même pour la vision que se fait l'apprenant de son apprentissage d'une langue étrangère, ici le français. Seul le résultat compte ; et celui-ci ne correspond malencontreusement pas, pour les langues, à un niveau de compétence effective en matière de communication. Bien au contraire, le résultat, tel qu'il est défini par l'étudiant, mais également par l'ensemble du système socio-culturel (critères d'admission dans les universités, sélections professionnelles) s'effectue exclusivement sur le score obtenu lors de tests écrits, qui encore une fois sont constitués le plus souvent de QCM. Le résultat procède donc d'une conception toute particulière. Ce résultat ne dépend que de l'évaluation et c'est à sa seule source que la motivation est puisée (d'ailleurs, s'agit-il

43) «*Pour des observateurs occidentaux, le proverbial «enfer des examens» et le bachotage forcé qui l'alimente sont sources d'étonnement permanent. Il leur faut pourtant garder à l'esprit que, fondamentalement, les fins du système éducatif sud-coréen ne sont pas de permettre à de futurs citoyens de développer leur esprit critique, mais d'intégrer des individus parfaitement alphabétisés et ayant totalement assimilé la civilité qui huile la mécanique sociale sud-coréenne.*» MADEC L. *Op. Cit.* p. 118.

44) Les épreuves du baccalauréat coréen sont d'ailleurs exclusivement constituées de QCM.

réellement d'une motivation?) À l'exception de rares cas de passionnés, l'assiduité des étudiants coréens tient ainsi davantage à la note qu'ils obtiendront qu'à un réel objectif de maîtrise de la langue, qui plus est, à l'oral.⁴⁵⁾

III.1. Evaluation versus contrôle : abstention d'évaluation qualitative

C'est pourtant le pari inverse qui a été fait au cours de cette expérimentation concernant la motivation : la susciter tout en s'abstenant de toute évaluation notée pour le moins sur le plan de la qualité de la langue. Dès lors qu'il n'existe pas d'évaluation, se pose la question légitime suivante : comment susciter cette motivation, du moins - pour être plus objectif et réaliste - cette assiduité volontaire, cette constance, cette persévérance gratuite des apprenants quant à l'activité d'enregistrement proposée? En ne proposant pas d'évaluation qualitative, l'enseignant doit avoir le souci constant de rappeler que la qualité de la langue cible utilisée n'est pas prise en considération dans l'évaluation et que seules comptent pour lui les tentatives et, de fait, pour l'apprenant les progrès qui en découleront vraisemblablement. L'initiative est d'autant plus juste que la formation des classes ne fait le plus fréquemment (et malheureusement) pas l'objet de tests de placement au préalable, ce qui a pour conséquence des classes de

45) Il est arrivé que ce cas soit illustré - à l'extrême bien entendu - par des étudiants diplômés en langue et littérature françaises capables de lire un roman de Zola dans sa langue d'origine et cependant se montrant bien incapables de construire une phrase à l'oral dans cette même langue.

niveaux nettement hétérogènes. L'apprenant se familiarise ainsi avec une conception éloignée de ce qui est habituellement exigé de lui : endiguer le fait de vouloir prétendre à la perfection (faute de quoi l'apprenant coréen privilégie le plus souvent la passivité), le fait d'avoir peur de s'exprimer, le fait de rechercher des mots dans le dictionnaire ou de passer par les horreurs du service de traduction de *Google* - en son état actuel de développement - ou tout autre programme similaire, parce que le discours est jugé par l'apprenant lui-même de moins bonne qualité que celui d'un autre apprenant appartenant au même groupe-classe. Il convient de la part de l'enseignant de rappeler alors fréquemment à ce groupe-classe que les erreurs présumées et autres hésitations, les périphrases, les éventuelles reprises de discours, explicitations d'erreur ou retours sur celles-ci, n'ont rien de plus normal⁴⁶⁾ et que sont davantage sollicités, pour l'exercice, la motivation et l'investissement (finalement les tentatives) de leur part que leurs «performances», que leurs «résultats». Toutefois, non évaluée ne signifie pas non encadrée : le premier critère d'encadrement est la simple prise en compte du devoir. L'exercice doit être fait et c'est la régularité qui peut donc faire l'objet d'un contrôle. Ainsi l'étudiant qui se juge moins compétent qu'un autre conserve sa motivation.

46) Cf. la description des paramètres de l'oralité décrits par Weber, dans : WEBER C. «La Modélisation de l'oral, une démarche timide... Effets de quelques représentations de l'oral» (*Op. Cit.*)

III.2. Exigence pour l'apprenant : effort de correction

Par ailleurs, un effort de correction de la part de l'apprenant, permettant à l'enseignant de s'assurer de la prise en considération de ses commentaires, doit être exigé sur deux plans. Le premier plan consiste en une réécoute spontanée par l'apprenant de son propre enregistrement (préalablement aux commentaires de l'enseignant) lui permettant de s'essayer à l'autocorrection ; occasion pendant laquelle il peut apporter rectifications et précisions (toujours à l'oral, bien entendu, dans un enregistrement adjoint). L'effort fourni permet d'enclencher le processus de prise de conscience de ce qui est produit ; en outre, l'expérience a démontré que sans la formulation explicite de cette exigence, l'apprenant ne prend que trop rarement l'initiative de réécouter sa production. Le second plan consiste en un développement ou en des corrections faisant suite, cette fois, aux commentaires de l'enseignant (il pourra s'agir de corriger un élément relatif à la structure de la langue, de développer, de détailler une question jugée trop vague ou encore de reprendre l'organisation générale du discours). Par ailleurs, vient d'être tentée la nouvelle expérience d'un retour par commentaires rétroactifs de l'enseignant produit également par enregistrement audio afin de stimuler la compétence en compréhension orale et parallèlement de simuler l'interactivité entre étudiant et enseignant. Il faut ajouter à cela que recevoir un message personnel de son enseignant semble renforcer la motivation de l'apprenant, son engagement proactif dans son apprentissage à travers un sentiment de suivi person-

alisé⁴⁷⁾.

III.3. Réception des productions par l'enseignant : quelles tâches?

Ces réflexions mènent inmanquablement à la question des tâches qu'il incombe à l'enseignant de réaliser à réception des productions. Précisons les objectifs que l'enseignant lui-même doit se fixer et rappelons que les activités de production orale enregistrées peuvent prendre deux formes selon que les exercices sont de type 'itératifs' ou 'singuliers'.

III.3.1. Pour les exercices itératifs

Les premiers exercices n'exigent en aucune façon un travail de correction approfondi : une vérification partielle peut - et doit - s'avérer satisfaisante. Il s'agit là d'un simple travail personnel fourni par l'apprenant et seule la réception du fichier par l'enseignant et une écoute partielle (une seule partie permettant à l'enseignant de formuler une suggestion d'approfondissement), voire une vérification aléatoire atteste que l'exercice a été réalisé. Libre

47) «*Sur le plan motivationnel, le tuteur a pour souci de lutter contre l'abandon et de favoriser la persévérance de l'apprenant, de faire émerger les motivations personnelles de celui-ci (motivation intrinsèque), d'encourager et de féliciter même lorsque les réussites de l'apprenant ne sont que partielles. Sur le plan socioaffectif, les interventions du tuteur consistent à rompre l'isolement de l'apprenant, à le mettre en situation d'exercer son autonomie et de la développer, à faciliter la collaboration entre les apprenants.*»
Rodet J. «Formes et modalités de l'aide apportée par le tuteur», in : DEPOVER C., DE LIEVRE B., PERAYA D. QUINTIN J.-J., JAILLET A. (dir.) *Le Tutorat en formation à distance*, Bruxelles : De Boeck, (2011) pp. 159-170.

à l'étudiant de se prêter au jeu ou non. «[...] *enseigner n'est [d'ailleurs] pas seulement contrôler : c'est aussi aider, guider... et former à l'autonomie*⁴⁸⁾» Il conviendrait même de parler de collaboration entre l'apprenant et l'enseignant. En pratique, il appartient à l'enseignant de toujours souligner à l'attention de ses étudiants qu'il est dans leur seul intérêt de tenter l'exercice, que, bien sûr, ils peuvent, à son insu, enregistrer deux-trois minutes de propos incohérents et inaudibles, d'onomatopées, de discours dans une autre langue, etc., mais que, puisque ce temps est quoi qu'il en soit imparti à la tâche, autant le mettre à profit pour une pratique plus sérieuse induisant nécessairement une progression. L'expérimentation a démontré que le bon sens l'avait emporté unanimement. Somme toute, cet effort d'envois réguliers de fichiers enregistrés de production orale de la part de l'apprenant a davantage pour objectif d'aviser l'enseignant de l'état d'avancement des productions de l'apprenant et, par extension, de la compétence de ce dernier en production orale, que de la soumettre à une correction détaillée.

III.3.2. Pour les exercices singuliers

Les seconds exercices, quant à eux, nécessitent moins une correction exhaustive des erreurs éventuellement produites qu'une simple audition de l'ordre de la communication. Il ne s'agit pas de tout corriger et l'enseignant doit s'en tenir aux expressions et autres structures, du point de vue de la langue, qui font

48) PUREN Ch. *Contrôle vs. autonomie, contrôle et autonomie...* (Op. Cit.) p. 1.

l'objet même de son cours. Il s'en tient à l'objectif de communication, de transmission d'idées. Il insiste sur le fait que l'apprentissage d'une langue passe avant tout par la communication. Concrètement, et notamment lorsque l'enseignant s'adresse à des apprenants de niveaux moins élevés, il peut se servir, pour la mise en œuvre de cette explication, de l'exemple du jeune enfant⁴⁹⁾ qui apprend à parler : expliquer que même s'il ne conjugue pas toujours les verbes, ou mal, s'il ne fait pas toujours le bon choix de préposition, de pronom, même s'il présente des lacunes lexicales certaines, le jeune enfant trouve toujours le moyen de se servir de ses connaissances en langue pour se faire comprendre. Non qu'il s'agisse de prôner l'idée d'un français décousu, mais l'un des bénéfices de l'exercice réside essentiellement dans le développement d'un savoir-être désinhibé, libre. Voilà ce qui importe véritablement pour l'ensemble de l'activité.

La mission d'encadrement prévoit donc l'émission de quelques remarques de forme, portant sur la construction générale du discours ainsi produit. L'enseignant prend soin de toujours souligner les points positifs en regard d'une liste non exhaustive des points à améliorer, à corriger ou rectifier qu'il fournit par écrit (par retour de courriel) ou par retour oral (enregistré). Il invite à répondre à une question de fond, portant sur le contenu, afin d'inviter l'apprenant à le développer dans sa production orale enregistrée suivante. En somme, l'enseignant doit bien équilibrer ses commentaires afin que l'apprenant ne se sente ni isolé ni

49) Pour en savoir davantage : KARMILOFF K., KARMILOFF-SMITH A., *Comment les enfants entrent dans le langage*, Paris : Editions Retz (2001).

«bordé»⁵⁰), ni même «étouffé dans son flux communicatif»⁵¹) pour reprendre les termes de Mangenot. Certes, l'activité présentée n'exige en aucun cas que l'enseignant soit nécessairement natif puisque la compétence réside davantage dans la relance et le questionnement en fonction du contenu de la production écoutée qu'en des remarques portant sur l'énonciation. Force est d'admettre toutefois que cette activité demande un investissement certain de la part de l'enseignant en termes de temps (relatif à l'écoute, voire au téléchargement des données envoyées par les apprenants). Néanmoins, le pouvoir de l'activité réside dans le fait que l'enseignant tire, lui aussi, un réel bénéfice pour le déroulement du cours qu'il anime : les travaux fournis par les apprenants renforcent l'anticipation que peut avoir l'enseignant et, par extension, enrichissent la préparation de son cours à travers une adaptation davantage ciblée.

Conclusion :

Rôles et bénéfices de l'activité présentée dans le processus d'apprentissage

Achevons cet essai de théorisation relatif à une expérimentation de longue haleine de l'activité de production orale

50) Ce que préconise J. RODET, dans son article «Formes et modalités de l'aide apportée par le tuteur», *Op. Cit.*

51) MANGENOT F. «Spécificités du tutorat en langues», *Le Tutorat en formation à distance*. DEPOVER C., DE LIEVRE B., PERAYA D. QUINTIN J.-J., JAILLET A. (dir.) Bruxelles : De Boeck (2011) pp. 213-226.

enregistrée / filmée en faisant porter l'intérêt sur les rôles qu'elle joue dans le processus d'apprentissage et, par extension, sur ses avantages. Ceux-ci semblent porter au moins sur un quintuple plan.

➤ **Sur un quintuple plan**

Sur le plan de la compétence en matière de production orale, l'activité d'enregistrement proposée a d'abord pour rôle de multiplier les occasions offertes à l'apprenant de s'exprimer à l'oral en français. C'est ce décuplement d'opportunités qui permet de stimuler la production orale, d'en renforcer sa compétence, sur le double niveau de l'utilisation de la langue et de l'organisation méthodique des idées. L'apprenant apprend à préparer un plan, se familiarise avec la prise de notes.

Sur le plan du cours se déroulant dans la salle de classe, l'activité d'enregistrement proposée présente ensuite les avantages à la fois de représenter un gain de temps considérable et de rendre les apprenants plus actifs, dans une double mesure : d'un côté, la participation en classe ayant été précédée de la réflexion énoncée en amont, la mise en route, puis l'ensemble du déroulement du cours dans le cadre de la classe s'en trouvent nettement plus productifs ; de l'autre, la perspective d'un travail de production orale post-cours engage l'attention des apprenants, du fait qu'ils sont portés à s'écouter davantage les uns les autres - élément qui, de surcroît, est loin d'être inné chez l'apprenant coréen.⁵²⁾ Est donc mis en place un processus de stimulation des compétences ré-

52) Sur cette question, voir ROBERTSON ou ROBINSON (Cf. bibliographie).

ceptives et interactives. Concrètement, l'apprenant doit se rappeler, doit poser des questions à son interlocuteur, doit savoir ou apprendre à écouter pour pouvoir reprendre un maximum d'éléments une fois seul chez lui, à l'oral face à son logiciel d'enregistrement pour (re)construire une production qui fait sens.

Sur le plan de la méthodologie du travail universitaire, l'activité permet à l'apprenant d'acquérir une méthode de travail basée sur la régularité. L'étudiant coréen étant généralement dépourvu de prédispositions en matière d'organisation de ses révisions afin de ne pas se laisser dépasser au moment des examens, il apprend à fournir un travail régulier, il réactive sans cesse ses connaissances et acquis plutôt que les éternelles révisions massives en fin de semestre qui sont fréquemment de mise, par manque de méthodologie. De surcroît, la compétence acquise est transférable à d'autres matières même autres que linguistiques.

Sur le plan de la prise de conscience de l'appropriation du processus d'apprentissage, l'activité d'enregistrement proposée permet de fonctionner sur le même principe qu'un porte-folio, dans le sens où il y a un véritable retour aussi concret qu'utile de l'apprenant sur sa propre progression. Parallèlement se développe – devrions-nous dire *s'initie* – une autonomie de l'apprentissage, nécessaire à l'apprenant coréen chez qui cette compétence a été réprimée⁵³) : il y a acquisition certaine d'une méthodologie individuelle effective d'apprentissage, au sens où l'exercice facilite l'acquisition de la compétence 'apprendre à apprendre' et engage

53) Cf. le chapitre consacré à la contextualisation socio-historique de l'apprenant coréen, par MADEC L. *Op. Cit.* p. 123.

la responsabilité de l'apprenant face à son apprentissage ; l'action étant de l'ordre de l'initiative personnelle. Du simple fait qu'elle enrichit la variabilité du contexte d'apprentissage, l'activité proposée crée une nouvelle dynamique pédagogique.

Sur le plan de la confiance en soi de l'apprenant engagée dans la communication en langue-cible, la production orale enregistrée / filmée plutôt que l'entraînement pour soi-même, à voix basse ou de manière solitaire face à un miroir, confère une dynamique largement supérieure à l'activité comme au processus global d'apprentissage. L'apprenant a, en effet, conscience que sa production peut être réécoutée à tout moment - il y a ainsi manifestement un effort réel de fourni. La confiance en soi de l'apprenant s'en voit ainsi renforcée sur le plan de son rapport avec lui-même, de son rapport avec l'enseignant et de son rapport avec les autres apprenants au sein de la classe via l'acquisition d'automatismes. En somme, elle contribue à réduire une certaine insécurité linguistique que Beaudoin a théorisée comme étant *l'anxiété langagière devant la prise de parole*.⁵⁴⁾ D'autant plus face aux questions de «perte de face», certes en voie de diminution, mais toutefois encore très prégnante dans la société coréenne et chez des apprenants issus et modelés selon les traditions de Confucius⁵⁵⁾, l'enregistrement constitue une forme d'activité pertinente et dynamisante. Cette confiance est renforcée par deux phénomènes :

54) BEAUDOIN M. «Enseignement de l'oral et anxiété langagière», *Le Français dans le monde : apprendre les langues étrangères autrement* (1999) pp. 95-99.

55) Sur la question, voir encore ROBERTSON ou ROBINSON (bibliographie).

- L'annihilation du sentiment de concurrence (qui hante l'étudiant coréen), au moyen du système de non évaluation qualitative, engendre le fait que toute notion de jugement et de comparaison disparaît.
- La création d'une impression de suivi davantage personnalisé est partie prenante de la motivation.

➤ **Rapport d'une anecdote significative du bien-fondé de l'activité**

Ces quelques réflexions mériteraient d'être achevées en affirmant que les résultats relatifs à la motivation des apprenants se sont révélés surprenants ; cela, même lorsqu'il n'y avait pas d'examen à la clé. Ayant conseillé à des apprenants en fin de session de continuer d'enregistrer, par exemple, un journal en français (il s'agissait précisément d'un carnet de voyage à l'oral dans le cadre du programme «SNU in Paris⁵⁶»), nous avons reçu plusieurs retours d'étudiants du groupe de niveau A1 nous informant qu'ils s'étaient 'pris au jeu' - le terme n'est-il pas révélateur, tandis que le caractère ludique ou distrayant était préconisé? - en avaient suivi les conseils, et qu'ils avaient ainsi prolongé l'activité en lui offrant une réelle continuité. Ce résultat témoigne de la pertinence, du bien-fondé de l'exercice. Il incarne la preuve évidente de l'enrichissement (ou parfois de l'initiation) de la compétence

56) «SNU in Paris» est un programme de 10 jours de cours de français et de culture françaises intensifs en Corée, suivis de 3 semaines de cours, conférences et de découvertes culturelles à Paris. (Première édition du programme : juin-juillet 2015. Mis en place par le département de Langue et Littérature Françaises de l'Université nationale de Séoul.)

d'autonomie suscitée dans l'apprentissage, puis développée grâce à notre méthode et à laquelle les apprenants ont associé une double forme de ludisme et de plaisir plutôt que de contrainte.

➤ **Ouverture : pour aller plus loin dans ces recherches**

Certes ces analyses tirées des résultats d'une expérimentation réalisée sur près de cinq années (soit presque dix semestres) s'emploient à théoriser davantage la mise en œuvre concrète et ses conditions pour ce type d'activités que sont les productions orales enregistrées. Des analyses se consacrant davantage à quantifier, cette fois, la progression des productions orales des apprenants s'avèreraient complémentaires. Une enquête sur le caractère socio-affectif de chacun des apprenants ne serait que partiellement suffisante. Il s'agirait plutôt de définir, puis d'établir une grille critériée permettant de mettre en lumière l'évolution des productions au cours d'un semestre. A cet effet, ont été conservées l'ensemble des productions, qui constituent désormais une base de données se portant à quelque 430 productions orales enregistrées et/ou filmées, rassemblées et datées. Resterait à définir le type de grille critériée le plus révélateur : faudrait-il établir des comparaisons entre première et dernière production d'un étudiant (en tenant compte naturellement des productions intermédiaires)? Faudrait-il procéder à une analyse comparative de deux groupes d'apprenants distincts, l'un ayant eu recours à cette méthode et l'autre pas? Nul didacticien ignore ni qu'un tel dispositif s'avère difficile - mais pas impossible - à mettre en place, ni qu'une telle analyse ferait l'objet d'un travail laborieux digne d'un

post-doctorat (ou pour le moins d'une thèse de doctorat) qui mériterait d'être entrepris. Nous nous engageons à orienter nos travaux de recherches de ce côté afin d'offrir une réelle et utile continuité à la théorisation esquivée dans ces quelques pages.

□ 참고문헌

- ARRIVE M. «Quelques notes sur le statut du métalangage chez Jacques Lacan», in : *DRLAV, Revue de linguistique. Métalangue. Métadiscours. Métacommunication*, n°32, 1985, pp. 1-19.
- BEACCO J-M. *Les Dimensions culturelles des enseignements de langue*, Paris : Hachette FLE, 2000.
- BEAUDOIN M. «Enseignement de l'oral et anxiété langagière», in : *Le Français dans le monde : apprendre les langues étrangères autrement*, 1999, pp. 95-99.
- CONSEIL de l'Europe. *Cadre européen commun de référence pour l'apprentissage et l'enseignement des langues*, Paris : Didier, 2001, p. 26.
- COSTE D. «Métalangages, activité métalinguistique et enseignement/apprentissage d'une langue étrangère», in : *DRLAV, Revue de linguistique. Métalangue. Métadiscours. Métacommunication*, n°32 (1985), pp. 63-92.
- GREMMO M-J. «Améliorer son expression orale en autodirection», in : *Mélanges CRAPEL*, n°24, 1994, pp. 59-89.
- HILTON H. «Théories d'apprentissage et didactique des langues», in : *Les Langues modernes*, n°3, 2005, pp. 12-21.
- KARMILOFF K., Karmiloff-Smith A., *Comment les enfants entrent dans le langage*, Paris : Editions Retz, 2001.
- KERBRAT-ORECCHIONI C. *Le Discours en interaction*. Paris : Armand Colin, 2005.

- KIM H-J. «Korea's Obsession with Private Tutoring», in : *Korea Focus on Current Topics*, vol. 8, n°5, Séoul, 2000, pp. 76-89.
- KIM H-K. *Travailler l'oral à travers l'utilisation du téléphone portable et d'Internet*. Thèse de doctorat réalisée sous la direction de F. Mangenot, 2014.
- KIM J-P. «Korea. A Cross Cultural Communication Analyzed», in : *Asian EFL Journal*, juin 2002, http://www.asian-efl-journal.com/june_02_jk.html, page consultée le 12 août 2015.
- KIM S-J. «Coping with Cultural Obstacles to Speaking English in the Korean Secondary School Context», in : *Asian EFL Journal*, septembre 2004, http://www.asian-efl-journal.com/september_04_ksj.html, page consultée le 12 août 2015.
- LEE H. «Developing the Oral Proficiency of Korean University Students through Communicative Interaction», in : *Teaching English to Koreans*, Séoul: Hollym, Oak., S. & Martin, V. (éd.), 2003, pp. 29-48.
- LI D. «“It's always more difficult than you plan and imagine”: Teachers' perceived difficulties in introducing the communicative approach in South Korea», in: *TESOL Quarterly*, vol. 32, n°4, 1998, pp. 677-703.
- MADEC L. «Avoir le FLE sacré en Corée du Sud», in : *Comano, Babylonia*, n°1, 2009, pp. 56-61.
- _____. «FLE de l'enfer en Corée du Sud?! Comprendre les contextes pour s'adapter», in : *Education & Formation* :

e-292, Dynadiv (Dynamique et enjeu de la diversité), janvier 2010, pp. 115-128.

_____. «Au chevet de Magnanime : pour un enseignement lucide du FLE en Corée du Sud», Vysšee gumanitarnoe obrazovanie XXI veka : probdemy i perspektivy (= Enseignement supérieur au 21^e siècle : problèmes et perspectives), Université pédagogique d'État de Samara, Quatrième conférence internationale, vol. 2, 2009, pp. 222-226.

MANGENOT F. «Spécificités du tutorat en langues» (chapitre 11), in : *Le Tutorat en formation à distance*. DEPOVER C., DE LIEVRE B., PERAYA D. QUINTIN J-J., JAILLET A. (dir.) Bruxelles: De Boeck supérieur, 2011, pp. 213-226.

O'MALLEY C., VAVOULA G., GLEW J-P., TAYLOR J., SHARPLES M., LEFRERE P. - *Guidelines for Learning/Teaching/Tutoring in a Mobile Environment*, MOBIlearn WP4, 2003. <http://www.mobilelearn.org/download/results/guidelines.pdf>

OBAE M-C. *Le Métalangage en classe de FLE* [HAL Id: hal-00360588 <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00360588> Submitted on 11 Feb 2009].

PUREN Ch. «Contrôle vs. autonomie, contrôle et autonomie : deux dynamiques à la fois antagonistes et complémentaires», in : *Études en Didactique des langues, Foreign Language Learning and Teaching Research*, n°22, du LAIRDIL (Université Toulouse III Paul Sabatier, www.lairdil.org/) 2014.

ROBERT J-P. *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, Paris :

Ophrys, 2008.

- ROBERTSON P. «The Pervading Influence of Neo-Confucianism on the Korean Education System», in : *Asian EFL Journal*, juin 2002, <http://www.asian-efl-journal.com/june2002.conf.htm>, page consultée le 12 septembre 2015.
- ROBINSON J-H. «Teaching Koreans Within Their Own Linguistic and Cultural Contexts», in : *Teaching English to Koreans*, Séoul, Oak., S. & Martin, V. (éd), Hollym, 2003, pp. 213-228.
- ROSEN E. (Dir.) «La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue», in : *Le Français dans le monde, Recherches et applications*, n°45, 2009.
- SOH Y-H. «Teaching EAP in Korean Universities: A Tasked-based Approach», in : *Teaching English to Koreans*, Séoul : Oak. S. & Martin V. (éd), Hollym, 2003, pp. 125-142.
- WEBER C. «La Modélisation de l'oral, une démarche timide... Effets de quelques représentations de l'oral», in : *L'Oral en représentation(s) : Décrire, enseigner, évaluer*. Belgique : EME-Editions, Proximités/ L'Harmattan, PARPETTE C. MOCHET M-A. (dir.), 2008, pp. 51-68.

« 국문요약 »

녹음을 활용한 대학 프랑스어 회화수업 활성화

마갈리 플라테
(아주대학교)

본 논문에서는 한국 대학의 프랑스어 수업에서 보다 역동적인 말하기 활동이 이루어질 수 있도록 필자가 10학기 가까이 개발, 시험해 온 방법을 이론화 해 보고자 한다. 이것은 녹음을 통한 말하기 연습으로, 학습자의 자연스럽게 자유로운 의사 소통능력을 향상시키는 것을 주된 목적으로 삼고 있다. 논문은 크게 세 부분으로 구성되는데, 먼저 처음에는 필자가 개발한 방법론 및 구체적 적용사례를 소개하여 이를 대학에서 프랑스어를 가르치는 교수자들과 공유하고자 한다. 다음 두 부분에서는 이 방법론에 대한 분석을 시도하는 한편, 이에 기반한 학습활동이 원활히 이루어지기 위한 필요조건 및 교육적 지원 양식에 대해서도 검토해 본다.

주제어 : 외국어로서의 프랑스어 교육, 대학 프랑스어 교육, 말하기, 녹음 및 녹화, 말하기 연습 활동, 말하기 연습 방법, 자율성, 말하기 방법론

Mots-clés : didactique du FLE/FOU (Français Langue Étrangère; Français sur Objectifs Universitaires), production orale, enregistrement audio et audiovisuel, activité de l'oral, dispositif, autonomie, méthodologie de l'oral

논문 투고일 : 2015년 10월 5일

심사 완료일 : 2015년 12월 7일

게재 확정일 : 2015년 12월 7일

