

Concevoir et évaluer l'expression orale à l'université : retour sur une expérience au CEIL



Designing and evaluating oral expression

At university: feedback on an experience at ILTC

MEHDI Amir¹, AOUNALLAH Soumia², BENOUCHEF Mahfoudh³

¹Université de Tiaret, (Algérie), amir.mehdi@univ-tiaret.dz

²Université de Tiaret, (Algérie), soumia.aounallah@yahoo.fr

³Université d'Oran2, (Algérie), benyoucefmahfoudh@gmail.com

Résumé :

L'apprentissage du français en général et de la composante orale en particulier au CEIL est un sujet primordial, qui devrait mettre en amont un apprentissage basé sur des programmes conçus, en principe, selon les besoins de l'apprenant où l'enseignant est appelé à mener à bien la cohérence de ses cours tout au long de cette formation intensive. Cette intervention pédagogique de l'enseignant, est censée doter les apprenants d'une compétence langagière leur permettant de réaliser à la fois, un débat en langue étrangère dans un contexte de communication et de surmonter certaines difficultés d'ordre linguistique et prononciatif. En fait, le jeu d'improvisation dialogique de nature théâtrale, qu'on a testé tout au long de cette formation, est une activité ludique qui pourrait contribuer au développement des composantes orales, notamment l'expression orale.

Mots- clés : expression orale, besoins, jeu (x) dialogique (s), évaluation, mémorisation

Summary:

The learning of French, in general, and the oral component, in particular, at the ILTC is a crucial matter, which should presumably be designed in a program-based learning process in line with the needs of the learner where the teacher is called upon to carry out the coherence of its courses. This pedagogical intervention by the teacher is supposed to provide learners with a language skill allowing them to carry out both a debate in a foreign language in a context of communication and to overcome certain linguistic and punctuative difficulties. The dialogic improvisation game, which we have tested throughout this training, turns out to be a fun activity that

could contribute to improving the oral component, especially oral expression.

Keywords: oral expression, needs, dialogical game, evaluation, memorization

1. INTRODUCTION

L'évaluation regroupe un nombre important de définitions et d'acceptions. Cette diversité peut être justifiée notamment par le fait que l'évaluation vise des objectifs très distincts. Néanmoins, dans ce papier, on s'est aligné sur la définition proposée par Petitjean (1984) qui met l'accent sur le caractère appréciatif de l'état d'avancement d'un quelconque apprentissage par rapport à des critères fixés préalablement, en faisant appel à une comparaison des performances entre l'état initial et l'état actuel. En d'autres termes, évaluer, c'est comparer un produit donné par rapport à une norme de référence (Petitjean, 1984).

Dans cette optique, l'évaluation critériée dont il est question ici, porte sur la comparaison entre l'état initial et l'état actuel (produit final) d'un groupe d'étudiants éprouvant des difficultés d'ordre communicatif et interactionnel suite à la mise en place d'un programme élaboré selon leurs besoins. Ce qui fait que les différents travaux réalisés à l'oral et les objectifs assignés à ces tâches en question seront validés comme critères d'évaluation. Autrement dit, il s'agit de mesurer à l'aide d'une grille d'observation l'efficacité voire la rentabilité de la mise en place d'un programme élaboré en fonction des besoins de nos étudiants y compris les dialogues et les textes oralisés.

Néanmoins, l'absence d'une telle manœuvre pédagogique au CEIL a provoqué un certain désintérêt chez les étudiants, c'est pourquoi, on a eu recours à une démarche à la fois ingénierique et éclectique afin de concevoir un programme en fonction de leurs besoins; cette démarche relève à la fois de l'ingénierie de la formation, du référentiel du CECRL et de la psychologie cognitive.

Les éléments mentionnés ci-dessus, nous ont conduit (s) à se poser les questions suivantes:

Quel programme concevoir pour répondre à leurs besoins ? Quel type d'évaluation mettre en place afin de critérier l'apprentissage de la composante orale ?

Ce qui nous amène à supposer que l'accès à l'oral à travers des textes dialogiques mémorisés et joués en classe avec l'intervention immédiate de l'enseignant serait une stratégie pertinente qui permettrait d'installer de nouvelles compétences langagières chez ce type de public.

2. L'importance de la mémoire

La maîtrise de l'expression orale passe par l'automatisation des processus activés pendant le déchiffrement grapho-phonémique afin de :

- libérer les capacités attentionnelles ou ressources cognitives¹ (cf. Coirier & al., 1996) ;

- élaborer directement le sens ;

- Et réaliser avec assurance la production langagière (Mehdi, 2012).

L'acquisition de connaissances augmente la densité relationnelle des réseaux de concepts en mémoire; ceci permet la constitution de structures de récupération qui facilitent la propagation de l'activation à partir des concepts en mémoire de travail. Le lecteur peut ainsi produire davantage d'inférences » (Rouet, 2001: P29).

Les recherches en sciences cognitives et plus particulièrement en neurosciences ont mis en exergue l'existence de plusieurs types de mémoires. Cette pluralité répond aux exigences des tâches que le cerveau humain doit traiter. En effet, plus la tâche effectuée est complexe, plus le cerveau engage différentes mémoires et aires pour son traitement (Coirier&al., 1996). Par ailleurs, lorsqu'il s'agit d'une tâche instantanée, telle que l'expression orale qui doit être traitée d'une manière rapide et efficace, la mémoire de travail² (MLT) est sollicitée d'une manière intense, la MLT mémorise brièvement les informations sensorielles et perceptives pour les traiter. Ce traitement consiste à activer la signification des mots à partir de la mémoire sémantique³ ou de la mémoire à long terme⁴ (MLT) pour les identifier et leur attribuer un sens. Cette identification s'opère au moment où l'information sensorielle (le son) est temporairement stockée en MLT.

2.1 Le modèle de Baddeley (1992)

La théorie de la gestion et du traitement des informations a été modélisée par Baddeley (1992). Ce modèle théorico-empirique est constitué de deux mécanismes de stockage: un passif pour emmagasiner temporairement les informations et un autre actif pour les traiter. Dans un contexte auditif, les sonorités sont prises en charge par une autre fonctionnalité appelée boucle phonologique (figure 1). Cette particularité de la MDT selon Baddeley, permettrait de stocker brièvement les sons avec leurs caractéristiques physiques en empêchant l'oubli (enregistrement passif) puis, intervient une autre composante, en l'occurrence, la boucle articulatoire pour activer les sons émis, en d'autres termes, parler.

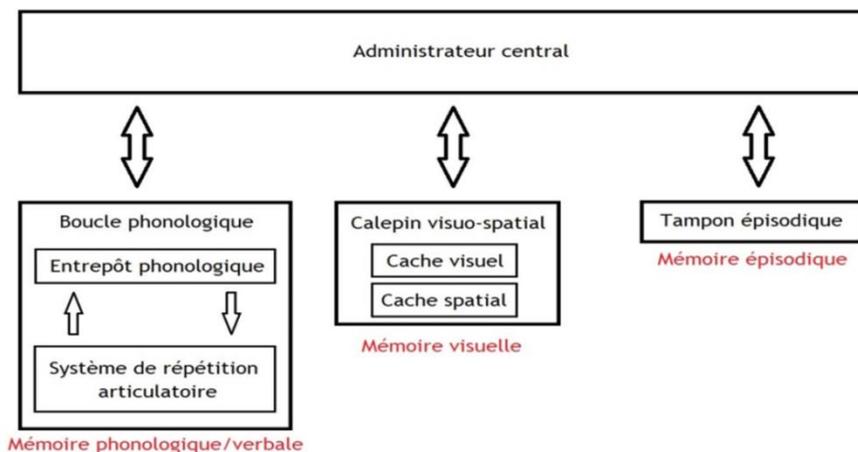


Figure 1: Modèle de la mémoire de travail selon Baddeley (1992)

La figure ci-dessus met en évidence les différentes composantes de la MLT. En effet, ce schéma a été mis en place pour rendre compte des étapes du traitement de l'information (sonore ou visuelle) dans la MLT. Il est important de rappeler que cette modélisation reste théorique, incomplète et perfectible. Toutefois, elle fait consensus auprès des chercheurs et des spécialistes étant donné qu'elle présente avec logique et pertinence le traitement de l'information d'un point de vue cognitif.

3. Caractéristiques de l'oral

L'oral a ses propres traits spécifiques, sa réalisation instantanée fait de lui une forme insaisissable et fugace. Parmi ces caractéristiques, on peut citer:

3.1 Récursivité :

- L'oral se caractérise par sa fugacité et ses formes infinies ;
- Génération d'un nombre infini à partir d'un nombre limité et défini d'unités ;
- La récursivité confère au langage sa créativité (Desmons et al., 2005).

3.2 Contractions:

- Les enseignants ont tendance à enseigner une langue grammaticalement et phonétiquement correcte, toutefois, les conversations et les interactions se caractérisent par leurs caractères informels: formes brèves, hachées ex: « t'as compris » « t'as raison » (Desmons et al., 2005).

- Interjections et modalisateurs: l'oral est marqué généralement par l'usage des interjections et modalisateurs tels que: « tu vois » « ben ».

3.3 Hésitations:

Il peut s'agir de ruptures, de constructions, de répétitions et de redondances liées à la spécificité de l'oral.

3.4 Parasitages et gestuelle

- Les conversations et interactions se réalisent généralement dans des endroits publics où il y a des éléments externes pouvant influencer la segmentation sonore ;

- La gestuelle, les mimiques et la proxémique.

3.5 Aspects prosodiques

- Il s'agit de l'intonation, du débit et des accents;
- Liaisons et enchaînements: dans certains contextes, on arrive difficilement à faire la distinction entre certains phonèmes « s » « z » (Desmons et al., 2005)

4. L'évaluation

Evaluer, c'est établir un certain ordre et attribuer un certain mérite envers celui qui apprend, il permet en conséquence, de réguler l'apprentissage et de rectifier le tir pour faire avancer l'apprenant et le placer dans une chaîne escaladable: « Evaluer, c'est apprécier le degré de réussite d'un apprentissage, en le rapportant à une norme fixée au préalable, en instaurant la possibilité d'une comparaison des performances d'un apprenant à l'autre, au sein d'un même

niveau d'enseignement » (Petit jean, 1984: P5).

Dans ce sens, mettre en œuvre l'évaluation pédagogique, c'est porter un regard sur les différentes tâches à réaliser par l'apprenant à l'oral comme à l'écrit, c'est fixer une norme de référence par rapport aux objectifs assignés à la tâche demandée, qui pourraient être transformés en critères d'évaluation.

Bref, évaluer, c'est recourir à des mesures à l'aide de modalités et critères épars afin de tester l'efficacité voire la rentabilité de la méthode mise en œuvre lors de l'enseignement. Toutefois, cette démarche est souvent occultée, à l'école et à l'université, dans la mesure où elle confère à l'évaluation sa fonction de sélection.

4.1 Evaluer mais comment et à quel moment ?

L'enseignant intervient au moment de l'apprentissage en faisant des remarques positives, en corrigeant l'apprenant sans jugements sous forme de reprise ou de reformulation. Mais cette intervention ne se fait qu'à la fin de la prise de parole et non au milieu de l'énonciation.

Cela conduit à prédire que l'intervention lors de la prise de parole inhiberait le flux verbal de l'apprenant, ce qui causerait un certain blocage d'ordre psychologique.

4.2 Comment évaluer une situation d'apprentissage ?

➤ Pour évaluer une situation d'apprentissage, les chercheurs recourent à des critères. Ils traitent cette question en douze points, sous forme d'une « liste de vérification ». Ces 12 points sont, en fait, ceux qui ont permis de construire une situation d'apprentissage.

- Intérêts des apprenants;
- Les connaissances antérieures des apprenants;
- Les apprenants doivent résoudre des problèmes réels ou simulés susceptibles d'être rencontrés en contexte d'apprentissage ou dans la vie;
- L'apprenant doit faire une ou plusieurs tâches qui permettront d'observer sa démarche et lui demanderont de réaliser une ou des productions ;
- Là où les tâches sollicitent plusieurs compétences;
- Pour réaliser la ou les tâches, l'élève mobilise plusieurs ressources: notions, stratégies, attitudes, etc. ;
- Les apprenants font appel à leur créativité;
- La situation incite les apprenants à travailler en équipe ou à collaborer entre eux ;
- Les apprenants ont accès à diverses ressources: vidéos, dialogues, textes oralisés ...
- Les productions langagières se font devant un public (apprenants de la même classe, enseignant, etc.) ;
- Les apprenants ont le temps nécessaire pour réaliser leur tâche (quelques jours, semaines) ;
- L'enseignant utilise plusieurs critères pour juger de l'efficacité de la

démarche et de la qualité de la production langagière;

Les critères d'évaluation sont connus des apprenants. En langue, ce qui est ciblé, c'est la formation à l'aide de dialogues, textes oraux et vidéos. Pour atteindre cet objectif, les apprenants sont placés en situations d'apprentissage sous-tendues par des situations de communication orale et chapeautées par une séance d'évaluation immédiate.

5. Démarche et procédures

5.1 Public

Cette expérimentation a été réalisée auprès de 8 étudiants âgés de 20 à 24 ans, inscrits au CEIL, issus de différentes spécialités: microbiologie appliquée, infectiologie, toxicologie

5.2 Description de la démarche

Cette étude se devise en trois phases;

➤ La 1ère phase est celle du pré-test où on a procédé à l'identification des besoins de nos apprenants. Elle consiste en un test diagnostiquant les lacunes des participants.

➤ La 2ème phase est celle de l'expérimentation, elle consiste à élaborer un programme prenant en compte les besoins réels des apprenants⁵, suivie de la mise en place d'une grille d'observation prenant en considération la compétence ciblée lors de la mise en œuvre de ce programme.

➤ La 3ème phase est celle du post-test où on met en place la vérification de la démarche en question.

5.3 L'évaluation au cours de la mise en œuvre de la démarche

➤ L'évaluation différée en début de l'apprentissage: (pré-test) ;

➤ L'évaluation immédiate au cours de l'apprentissage: (test contextuel) ;

➤ Lors de cette évaluation, l'enseignant peut intervenir au cours des échanges et interactions par le biais de reprise et de reformulation (positive directe et indirecte).

5.4 Outil de collecte de données.

La grille critériée de Fisher et Demers (Fisher, 2007), adaptée de celle de Préfontaine, Lebrun et Nachbauer (1998), a été réinvestie lors de l'évaluation de l'expression orale. La notation correspond à des indicateurs (ex: timbre, articulation, accentuation, etc.) pour chaque dimension langagière, selon une échelle à quatre niveaux: très bien (A+, A), bien (B+, B), seuil (C+, C, C-), insatisfaisant (D, E). Une valeur numérique est associée à chaque lettre, allant d'une note maximale (10 pour A+) à une note minimale comme « insatisfaisant » (1 Pour E).

6. Résultats

L'analyse statistique des données recueillies a mis en exergue l'impact de l'évaluation critériée lors des séances d'oral et notamment sur les dialogues mémorisés par les apprenants du CEIL au fil de leur formation. En effet, considérant qu'une mesure a été prise à leur entrée (28,4) et une seconde mesure

à leur sortie de formation (51,8). Les résultats indiquent qu'il y a eu un changement statistiquement significatif dans le temps de la maîtrise de certains critères de l'expression orale chez les participants.

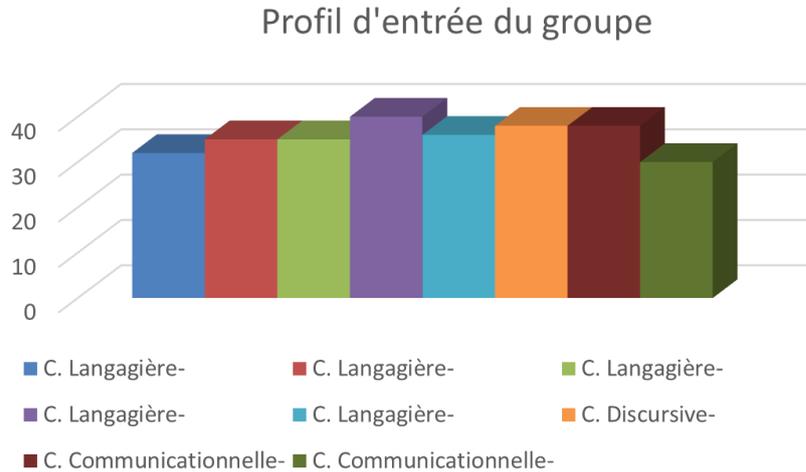


Figure2: Représentation globale du profil d'entrée du groupe expérimental

Cet histogramme montre clairement que la plupart des apprenants, lors du pré-test, éprouvent des difficultés au niveau de l'expression orale. A fortiori, la maîtrise des composantes relatives à cette compétence est en dessous de la moyenne (28,4): prononciation, accentuation, rythme, lexique, morphosyntaxe...

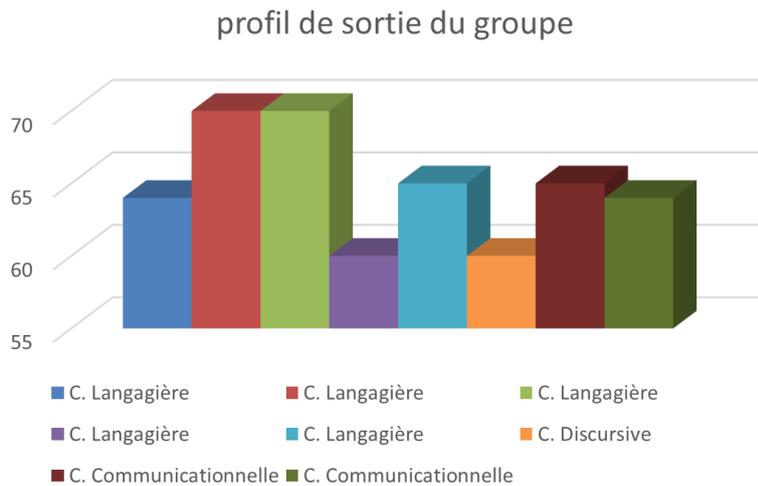


Figure2: Représentation globale du profil de sortie du groupe expérimental

Au terme de cette recherche, étant donné le nombre restreint de participants, une différence statistiquement significative a été repérée dans la justesse de l'évaluation des différentes dimensions de l'oral entre le profil d'entrée et le profil de sortie. Par contre, il semble que certains résultats, bien que limités dans leur généralisation, méritent d'être analysés. Cet effort d'analyse

pourrait contribuer à améliorer les cadres de formation en ciblant les dimensions dont l'évaluation s'avère un outil très efficace dans l'organisation du temps accordé au travail sur l'oral.

D'abord, nos résultats montrent que certaines composantes sont plus faciles à critérier et à évaluer au moyen de ce dispositif. En effet, la dimension communicationnelle est celle qui a été évaluée avec précision, ce qui suppose que le recours aux dialogues à mémoriser et à re-jouer en classe, a eu un impact très significatif :

- Plus d'autonomie lors du processus de l'évaluation immédiate directe ;
- Changement de la relation des apprenants avec l'auditoire ;
- Impact positif sur la posture, les gestes et le regard des participants.

On signale aussi que pour d'autres dimensions langagières, l'appréciation évaluative des apprenants évolue au cours de leur formation. Il est important de signaler qu'au début de la formation, les apprenants ne maîtrisaient pas certaines composantes relatives aux indicateurs suivants: articulation, accentuation, rythme et qu'à la fin de la formation, l'évaluation a permis de vérifier l'amélioration opérée sur ce plan d'une manière plus pertinente.

Quant aux normes morphosyntaxiques acceptées à l'oral selon la grille. On constate que plusieurs d'entre eux ont été pénalisés pour avoir utilisé d'une manière non-adéquate la négation à l'oral. De fait, lors des rencontres dialoguées de rétroaction, on a pu remédier à cette défaillance à travers l'usage unique de « pas ».

7. Conclusion

Dans cet article et dans les limites qui lui sont imparties, on a voulu montrer, que dans le domaine pédagogique, l'évaluation est la pierre angulaire du processus d'enseignement/apprentissage de la compétence orale, dans la mesure où elle contribue, soit à l'optimisation de l'apprentissage, soit à son inhibition⁶. Toutes choses égales par ailleurs, cela suppose que pour l'enseignant, outre une formation adaptée, des moyens nouveaux (classes allégées, travail en équipe, interactions instantanée et improvisée) et une certaine marge d'autonomie par rapport à l'institution sont aussi nécessaires afin de permettre à tout enseignant de devenir un chercheur dans sa classe.

Comment concevoir donc, une démarche novatrice si l'enseignant est tenu, pour satisfaire les exigences administratives, de fournir son quota mensuel de notes.

Faute d'une formation adéquate et de moyens pédagogiques appropriés, conditions qui sont loin d'être rassemblées, les réflexions et propositions n'ont eu, à ce jour, que des retombées limitées sur le terrain.

Quant à l'expérimentation en question, les résultats obtenus sont satisfaisants étant donné que les participants ont réussi à développer certains points essentiels lors des échanges communicationnels oraux. En effet, en aval de l'expérimentation, on a noté :

- une réalisation plus pertinente de certaines interactions verbales en classe ;
- une capacité plus élevée à surmonter des difficultés d'ordre psychique ;
- une acquisition fluide et efficace des habiletés d'ordre contextuel ;
- une meilleure maîtrise du lexique en relation avec les domaines abordés.

8. Bibliographie :

1. ADIB, Y. (2013). Evaluation des acquis d'apprenants du FLE en module technique d'expression écrite et orale en 1^{ère} année universitaire. Thèse de doctorat. Université d'Oran. Repérée à : <https://theses.univ-oran1.dz/document/42201344t.pdf> 5 (Consulté le 05 février 2022)
 2. DEHAENE, S. (2013). Les quatre piliers de l'apprentissage, ou ce que nous disent les neurosciences. Tech Review, 7. Paris. Repéré à : <https://www.science.org/doi/10.1126/science.1736359>
 3. BADDELEY, A. (1992). Working Memory. Science, 255(5044), 556-559. Repéré à : <https://www.science.org/doi/10.1126/science.1736359>
 4. BARIL, D. (2002). Techniques de l'expression écrite et orale. Ed: Dalloz. Paris.
 5. COURIER, P., GAONAC'H, D., & PASSERAULT, J.-M. (1996). Psycholinguistique textuelle : Une approche cognitive de la compréhension et de la production des textes. A. Colin. Paris.
 6. BENYOUCEF, M., & BENBACHIR, N. (2022), « Lecture/compréhension en classe de FLE : Les sciences cognitives au service de la neuroergonomie », Survol contextualisé, Revue Fasl el Khittab, Université de Tiaret.
 7. Coirier, P., Gaonac'h, D., Passerault, J.-M. (1996): Psycholinguistique textuelle, approche cognitive de la compréhension et de la production des textes. Armand Colin / Masson. Paris.
 8. DESMONS, F et al. Enseigner le FLE: pratiques de de classe. Ed: BELIN. Paris.
 9. FISHER, C. (2007). L'évaluation des compétences orales d'étudiants en formation à l'enseignement. Dans G. Plessis-Bélair, L. Lafontaine & R. Bergeron (Éd.), La didactique du français oral au Québec: recherches actuelles et applications dans les classes (pp. 220-243). Québec: Presses de l'Université du Québec.
 10. GOFFMAN, E. (1973, a): La mise en scène de la vie quotidienne: La présentation de soi, Editions de Minuit, Paris.
 11. LEFRANC, Y. 2008a. « Dialogisme et plurilinguisme. De la contre-linguistique à la contre-didactique ? », dans Hélot, C., Benert, B., Ehrhardt, S. et Young, A. (dir.): Penser le bilinguisme autrement. Peter Lang, Francfort.
 12. MARIN, B., & LEGROS, D. (2008). Psycholinguistique cognitive. De Boeck supérieur. Bruxelles.
- MEHDI, A. (2012). Connecteurs causaux et traitement inférentiel: pour une approche didactique stratégique. Edilivre: collection universitaire, Paris.

13. PETITJEANS, B. (1984). Formes et fonction des différents types d'évaluation. Revue: pratiques N44, repéré à :

https://www.persee.fr/docAsPDF/prati_0338-2389_1984_num_44_1_2459.pdf
(Consulté le 05 mars 2022)

14. Rouet., F. (2000). Le rôle des connaissances métatextuelles dans la maîtrise de l'écrit. Repéré à

http://74.125.77.132/search?q=cache:idEZsZElkwwJ:www.mshs.univpoitiers.fr/laco/Pages_perso/Rouet/Textes/HDRJFR/Chap2.pdf+Ce+chapitre+pour+deux+objectifs+compl%C3%A9mentaires:+d%27une+part,+pr%C3%A9ciser+les&cd=3&hl=fr&ct=clnk&gl=fr (Consulté le 02 avril 2012)

15. SAYAD, K & MEHDI, A. (2021). Analyse de grilles d'évaluation des compétences linguistiques et grammaticales en FLE: cas de la classe de 4^{ème} année du cycle moyen, Revue: Ex-professo, Université d'EL OUED. Algérie. Repéré à :

<https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/484/6/2/168574>
(Consulté le 10 février 2022)

References

1 Pour plus d'informations sur les limites des ressources cognitives (voir, Dornic, 1980 cité dans Coirier & al., 1996 : 235).

2 La mémoire de travail est considérée comme une mémoire à court terme (MCT) mais avec une double fonction : le maintien temporaire des informations et la possibilité de les manipuler. Elle représente un mécanisme très important dans les activités cognitives complexes telle que la lecture/compréhension (Benyoucef & Benbachir, 2022).

3 Mémoire prenant en charge tout le lexique qu'un individu possède, comme une sorte de dictionnaire personnel.

4 La mémoire à long terme est illimitée, aussi bien en durée qu'en nombre d'informations stockées (Marin & Legros, 2008). Elle peut par conséquent stocker un nombre incalculable d'informations sur une durée extrêmement longue (Benyoucef & Benbachir, 2022).

5 Besoins identifiés grâce au pré-test.

6 L'évaluation est considérée en psychologie cognitive et en neurosciences de l'éducation (Dehaene, 2003) comme un pilier de l'apprentissage qui doit être pris en considération et en charge lors de tout processus d'enseignement.