

## Utilisation de l'enseignement stratégique pour développer certaines compétences de l'expression orale en FLE chez les étudiants des facultés de Pédagogie

Dr. Rifqi Ibrahim Mohammed SOLEIMAN  
Professeur-adjoint des curricula  
et didactique de la langue française  
Faculté de Pédagogie - Université de Mansourah

### Résumé

À travers son travail dans le domaine de la didactique du FLE, une remarque bien ressentie et observée par le chercheur l'a incité à effectuer la présente recherche : **la faiblesse concernant les compétences de l'expression orale en FLE chez les étudiants de la faculté de pédagogie de l'université de Mansourah.**

Ainsi, cette recherche a pour but de développer certaines compétences de l'expression orale chez les membres de cet échantillon d'étudiants.

Pour atteindre cet objectif, le chercheur a élaboré : **un test** visant à faire parler les étudiants dans le but de mesurer leur niveau par rapport à certaines compétences de l'expression orale en FLE et **un programme proposé** basé sur **l'enseignement stratégique** visant le développement des compétences visées.

Les résultats obtenus de l'application de ce programme proposé ont indiqué *sa grande taille d'effet* sur le développement des compétences de l'expression orale assignées chez l'échantillon ciblé de la recherche.

**Mots clés :** Enseignement stratégique, compétences de l'expression orale, programme, approche cognitive, ...

### ملخص البحث

لاحظ الباحث من خلال عمله في مجال تعليم/تعلم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية: ضعف مهارات التعبير الشفهي لدى طلاب شعبة اللغة الفرنسية بكلية التربية - جامعة المنصورة مما دفعه إلى إجراء البحث الحالي. وبالتالي، فإن هذا البحث يهدف إلى تنمية بعض مهارات التعبير الشفهي لدى أفراد هذه العينة من الطلاب.

ولتحقيق هذا الهدف، فقد أعد الباحث اختباراً لقياس مستوى المهارات الشفهية المستهدفة لدى الطلاب عينة البحث، وكذا برنامجاً مقترحاً قائماً على التدريس الاستراتيجي لتنمية هذه المهارات.

وأشارت نتائج تطبيق البرنامج المقترح القائم على التدريس الاستراتيجي إلى حجم تأثيره الكبير على تنمية مهارات التحدث المستهدفة لدى عينة البحث.

**الكلمات المفتاحية:** التدريس الاستراتيجي، مهارات التعبير الشفهي، برنامج مقترح، المدخل المعرفي، .....

## 1. Introduction

Tout d'abord, l'enseignement d'une langue vivante a pour but de promouvoir son apprentissage dont le concept vient du verbe « *apprendre* » qui est dérivé du mot latin « *apprehendere* » et signifie apprendre, saisir, s'emparer et acquérir des compétences langagières et communicatives qui sont classifiées en deux codes : oral (écouter - parler) et écrit (lire - écrire). (Tsafak, 2001: 27)

L'oral qui constitue l'un des deux codes de la langue se considère comme une activité langagière et un moyen primordial pour toute communication efficace et rentable. Elle est aussi l'une des deux sortes de l'expression qui peuvent satisfaire aux besoins de l'homme et susciter sa motivation. En plus, le mot prononcé a aujourd'hui une importance augmentée grâce à la diversité et à la variété des outils de la NTIC (nouvelle technologie de l'information et de la communication) et surtout l'Internet.

Il est à noter également que si écouter, parler, lire et écrire constituent les objectifs majeurs le plus souvent retenus pour l'enseignement/apprentissage du FLE et qu'il y a un consensus important autour de ces quatre compétences langagières, il est bien remarqué que la part donnée à chacune est loin d'être égale surtout à celle

de l'expression orale qui compose une grande faiblesse devant les étudiants, apprenant la langue française comme langue étrangère. (Murer, 2001: 7)

La faiblesse concernant la compétence de l'expression orale vient, en fait, du fait qu'elle est une compétence complexe et difficile à maîtriser parce qu'elle met en œuvre de multiples composantes linguistiques, discursives, socioculturelles et stratégiques. Pour formuler réellement un message, l'interlocuteur doit disposer d'un vocabulaire approprié et suffisant, utiliser des phrases grammaticalement correctes, et faire preuve d'une bonne expression au niveau de la prononciation, du rythme et de l'intonation. L'apprentissage de cette compétence exige une pratique régulière de la part des étudiants. Ces derniers savent communiquer en fonction de ce qu'ils apprennent au niveau de leurs connaissances et de leur savoir-faire langagiers. Ces compétences d'expression orale peuvent être pratiquées individuellement ou de manière interactive. (Bizimana *et al.*, 2012: 9)

Cette faiblesse de niveau des apprenants du FLE à l'oral, surtout l'expression, est bien remarquée aux différents niveaux et cycles de son

apprentissage en Égypte. Elle influe sur la performance de ces apprenants et les conduit à rejeter et à détester la langue dont ils doivent apprendre et maîtriser les compétences et sous compétences comme : la prononciation et l'intonation, le vocabulaire, les structures grammaticales, la souplesse de la conversation, et sûrement la compréhension orale, ... etc.

**Cette faiblesse chez les apprenants du FLE a été ressentie par le chercheur à travers :**

- L'observation personnelle et l'expertise professionnelle du chercheur en tant qu'enseignant du FLE pour plus d'une trentaine d'années où personne ne nie la remarque bien claire et juste concernant l'existence d'un malaise et d'une maladresse en ce qui concerne les compétences de l'expression orale chez les étudiants, futurs-enseignants du FLE, dans presque toutes les facultés de pédagogie en Égypte.
- Cette remarque personnelle et professionnelle s'est appuyée par de maintes études et recherches antérieures effectuées dans le contexte de la didactique du FLE en Égypte, au niveau de presque tous les cycles scolaires et surtout universitaire. Elles ont toutes insisté sur le fait que malgré l'importance de l'expression orale et de

ses sous-compétences pour avoir une communication langagière efficace et rentable, surtout pour ceux qui seront dans le futur proche des enseignants de cette langue, la majorité de ces étudiants souffrent toujours d'une faiblesse remarquable. Citons à titre d'exemples : Agami (2002), Soleiman (2003), Gadalla (2005), Abdel-Razek (2006), Ragab (2006), AbdElRihim (2007), Gomaa (2007), Méguid (2007). Farag (2008), Hafez (2009), Deyab (2011), Milad (2011), Thabet (2011), Kammoun (2012), Abdel-Moniem (2014), Osman (2017), AbdElaal (2018), Saad Eddine (2018).

Cette situation problématique des compétences de l'expression orale chez les étudiants, futurs-enseignants du FLE aux facultés égyptiennes de pédagogie, a incité le chercheur à effectuer la recherche actuelle dans le but de présenter, peut-être, un nouveau remède, sur le chemin de résolution, à ce problème persistant. Ce remède consiste à l'utilisation de l'enseignement stratégique qui oriente les apprentissages dans la mesure où l'apprenant est davantage maître de ses apprentissages.

Pour sa part, Ebaji (2016: 208-209) considère l'enseignement stratégique comme un processus où l'apprenant joue

un rôle capital dans l'appropriation des connaissances, car responsable et apte à assimiler, à la fois les savoirs et les savoir-faire. Étant au cœur du processus d'apprentissage, il devient autonome et à même de mettre les connaissances cognitives et métacognitives, en œuvre, dans une variété de contextes, mais aussi de les transférer, par la suite, dans d'autres situations de la vie quotidienne.

Dans ce sens, *l'enseignement stratégique* ne se limite pas à indiquer *comment* et *quand* utiliser les stratégies mais il incite les apprenants à les utiliser et à s'améliorer dans les différentes situations communicationnelles de la vie quotidienne.

L'enseignement stratégique se divise, en fait, en trois étapes : *la préparation à l'apprentissage, la présentation du contenu* ainsi que *l'application et le transfert de l'apprentissage*. Ces trois étapes démontrent le rôle de l'apprenant dans le processus de construction de savoirs ainsi que la fonction de guidage et d'organisation imposée à l'enseignant. Il est ainsi une avenue riche à explorer et met, par ses origines cognitivistes, l'accent sur la dimension sociale de l'apprentissage au sens large, qui peut résulter des interactions entre pairs et du

développement de compétences liées au vivre-ensemble.

Ainsi, la recherche actuelle essaie d'explorer cette avenue en vérifiant l'effet/impact de cette forme d'enseignement/apprentissage et de son modèle dérivé sur le développement des composantes linguistiques de la compétence de l'expression orale en FLE chez les étudiants des sections de français aux facultés de pédagogie.

## 2. Problématique de la recherche

Le problème de la recherche actuelle réside dans « **la faiblesse du niveau des étudiants des facultés de pédagogie – section de français en ce qui concerne les compétences de l'expression orale en FLE** ». Pour vaincre ce problème, il fallait répondre à la question principale suivante :

« **Comment pourrait-on développer les compétences de l'expression orale en FLE chez les étudiants de la 3<sup>e</sup> année – section de français aux facultés de pédagogie à travers l'utilisation de l'enseignement stratégique ?** ».

*Cette question principale de recherche pourrait être subdivisée en une série de sous-questions comme suit :*

- À quel niveau les étudiants de la 3<sup>e</sup> année – section de français aux facultés de pédagogie possèdent-ils les compétences visées/assignées de l'expression orale en FLE ?
- Quel est le programme proposé basé sur l'enseignement stratégique pour développer les compétences visées/assignées de l'expression orale en FLE chez les étudiants de la 3<sup>e</sup> année – section de français aux facultés de pédagogie ?
- Quel est l'effet/impact du programme proposé basé sur l'enseignement stratégique pour développer les compétences visées/assignées de l'expression orale en FLE chez les étudiants de la 3<sup>e</sup> – section de français année aux facultés de pédagogie ?

### 3. Hypothèses de la recherche

*Les hypothèses de la recherche actuelle se limitent à :*

- L'existence des différences statistiquement significatives au niveau de  $P \leq 0.5$  entre les moyennes de notes des étudiants, membres du groupe de la recherche, aux pré/post-tests des compétences de l'expression orale en FLE, en faveur du post-test.
- L'existence d'un effet positif remarquable du programme proposé

élaboré selon l'enseignement stratégique sur le développement de certaines compétences de l'expression orale en FLE chez les étudiants, membres du groupe de la recherche.

### 4. Échantillon de la recherche

Les étudiants de la 3<sup>e</sup> année – section de français aux facultés de pédagogie en Égypte représentent la société de cette recherche. Quant à l'échantillon, il est composé de 27 étudiants de la 3<sup>e</sup> année – section de français à la faculté de pédagogie de l'université de Mansourah et constitue le groupe visé par cette recherche (un seul groupe).

### 5. Objectifs de la recherche

*La présente recherche a pour objectifs de/d' :*

- Développer certaines compétences de l'expression orale en FLE chez les étudiants de la 3<sup>e</sup> année – section de français à la faculté de pédagogie – Université de Mansourah.
- Élaborer un programme proposé basé sur l'enseignement stratégique dans le but de développer les compétences visées/assignées de l'expression orale en FLE chez les étudiants de la 3<sup>e</sup> année – section de français à la faculté

de pédagogie – Université de Mansourah.

- Examiner l'effet/impact (positif) du programme proposé élaboré selon l'enseignement stratégique sur le développement de certaines compétences de l'expression orale en FLE chez les étudiants de la 3<sup>e</sup> année – section de français à la faculté de pédagogie – Université de Mansourah.

## 6. Délimites de la recherche

*La recherche actuelle se limite à :*

- Un seul groupe composé de (27) étudiants inscrits à la 3<sup>e</sup> année – section de français à la faculté de pédagogie de l'université de Mansourah pour l'année universitaire 2018/2019.
- Certaines compétences linguistiques de l'expression orale en FLE nécessaires aux étudiants, membres de l'échantillon de la recherche. Ces compétences linguistiques sont :
  - o La prononciation correcte des faits segmentaux (consonnes, voyelles, semi-voyelles) et des faits suprasegmentaux du français (l'intonation - rythme /accent tonique - liaison/élision).

- o L'utilisation à l'oral des vocabulaires appropriés/adaptés à la situation.

- o La production orale des phrases correctes grammaticalement.

## 7. Outils et matériel de la recherche

- **Un test** (sous forme de situation) visant l'évaluation du niveau des étudiants, membres de l'échantillon de la recherche actuelle, par rapport aux compétences visées/assignées de l'expression orale en FLE **avant** et **après** l'enseignement du programme proposé.
- **Un programme proposé** basé sur l'enseignement stratégique visant le développement de **certaines** compétences linguistiques de l'expression orale en FLE chez les étudiants membres de l'échantillon de la recherche actuelle.

## 8. Méthodologie de la recherche

*La présente recherche adopte les méthodologies suivantes :*

- *Tout d'abord*, les deux méthodologies **descriptive** et **analytique** qui sont utilisées dans le but de recueillir, classer et analyser **les informations** de la **partie théorique de la recherche**.

- Ensuite, la méthodologie *quasi-expérimentale* qui est appliquée pour tout ce qui touche **les données de la partie pratique** de la recherche et pour examiner l'effet/impact du programme proposé, élaboré selon l'enseignement stratégique, sur le développement des compétences visées/assignées de l'expression orale en FLE chez les étudiants membres de l'échantillon de la recherche.

### 9. Procédures de la recherche

Pour pouvoir répondre aux questions de la recherche actuelle et vérifier l'exactitude de ses **deux** hypothèses, le chercheur poursuit deux étapes, à savoir l'étape du **cadre théorique** et celle de l'**étude pratique**.

Pour le **cadre théorique**, il s'intéresse à mettre en relief *les deux axes de la recherche* qui sont : l'expression orale et ses compétences ; et l'enseignement stratégique.

Pour l'**étude pratique**, elle se tourne vers *l'expérimentation de la recherche* et se poursuit de la manière suivante :

- Élaborer un test (et une rubrique) pour vérifier à quel point les étudiants cibles possèdent-ils les compétences visées/assignées de l'expression orale en FLE.

- Élaborer le programme proposé basé sur l'enseignement stratégique.
- Présenter l'outil et le matériel de la recherche à un comité de jury spécialisé, et les modifier selon leur avis.
- Choisir l'échantillon de la recherche parmi les étudiants de la 3<sup>e</sup> année – section de français à la faculté de pédagogie de l'université de Mansourah.
- Appliquer le pré-test de l'expression orale en FLE aux étudiants membres du groupe de la recherche.
- Enseigner le programme proposé basé sur l'enseignement stratégique aux membres du groupe de la recherche.
- Appliquer le post-test de l'expression orale en FLE aux membres du groupe de la recherche.
- Traiter statistiquement les résultats de la recherche.
- Analyser et interpréter les données des résultats de la recherche.
- Proposer les recommandations et suggestions à la lueur des résultats obtenus de la recherche.

### 10. Terminologie de la recherche

#### Le programme :

Un **programme** est composé, selon Landsheere (1992: 217), d'un "*ensemble*

*intégré de tâches conçues pour atteindre un but commun*". De leur part, Arénilla, et al. (2000: 232), le définissent comme "*la prévision de ce qui doit être étudié à un niveau donné, dans une discipline donnée et dans un temps donné*".

Pour cette recherche, le **programme** est défini **opérationnellement** comme **un ensemble cohérent de tâches et d'activités d'enseignement conçues pour achever les objectifs assignés visant le développement de certaines compétences linguistiques de l'expression orale en FLE chez l'échantillon ciblé de cette recherche.**

#### **La compétence :**

Comme le signale Robert (2008: 38), "*les dictionnaires définissent la compétence comme une connaissance ou une capacité reconnue dans un domaine particulier*".

De sa part, Cuq (2003: 48) indique, dans son dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, que le terme de la compétence, en général, "*recouvre trois formes de capacité cognitive et comportementale : compétences linguistique, communicative et socioculturelle*".

#### **L'expression orale :**

En effet, l'oral est, **en général**, une situation concrète, à laquelle on doit faire face chaque jour, au travail, au téléphone, ... etc. Dans ce sens, il est pour toute personne une méthode active visant non seulement la construction du savoir mais aussi la construction de la personnalité. (Plaquette, 2000: 1)

Dans un sens plus précis, le chercheur adopte la définition du dictionnaire de didactique des langues de Galisson et Coste (1976: 208) qui définit **l'expression orale** comme "*une opération qui consiste à produire un message oral, en utilisant les signes sonores d'une langue*", en respectant **les règles de prononciation, d'accentuation, d'intonation; les règles grammaticales** ainsi que **le vocabulaire** qui s'adaptent aux situations variées et aux types de discours pour exprimer nos idées, nos opinions et nos sentiments.

#### **L'enseignement stratégique :**

Pour cette recherche, **l'enseignement stratégique** est un ensemble de principes cognitifs, affectifs et sociaux qui éclaire l'intervention de l'enseignant en classe. Autrement dit, c'est un modèle pédagogique et une manière de penser l'enseignement afin de parvenir à générer des apprentissages en profondeur



chez l'apprenant. Ce modèle comporte trois phases : *la préparation à l'apprentissage, la présentation du contenu* ainsi que *l'application et le transfert de l'apprentissage*.

## 11. Le cadre théorique de la recherche

Dans les lignes qui suivent, le chercheur présente les soubassements théoriques de sa recherche afin de se doter d'un cadre référentiel scientifique permettant d'éclairer les deux axes de l'objet de cette étude, à savoir **l'expression orale** et **l'enseignement stratégique**. Commençons tout d'abord par le premier axe de la recherche : l'oral et ses composantes.

### 11.1. Nature et spécificité de l'oral

L'oral s'avère être une étape initiale dans toute situation de communication, du fait que chaque individu, que ce soit l'enfant apprenant sa langue maternelle ou l'adulte désirent s'approprier une langue étrangère, passe tout d'abord par l'oral pour pouvoir parvenir à la compétence écrite. L'oral occupe généralement une place primordiale dans les échanges humains. Dès son arrivée au pays francophone, l'individu est dans l'obligation de pratiquer la langue étrangère à l'oral dans une variété de situations de la vie quotidienne,

comme à l'aéroport, face aux interrogations du douanier, ou à l'hôtel, ...

Comparé à l'écrit, où le texte est accessible à tout moment, et peut donc être déchiffré ou modifié dans le cas d'une production écrite, l'oral se distingue par son caractère éphémère. Certes, face à une communication orale de la vie quotidienne, les interlocuteurs ont, de temps en temps, la possibilité de s'inviter à répéter un propos, mais cela reste limité, ils ne peuvent pas le pratiquer de façon systématique. Quand il s'agit d'une émission diffusée à la radio par exemple, l'apprenant sera dans l'obligation de faire des efforts pour comprendre immédiatement les informations.

Pour aborder le sujet de l'oral, on ne peut pas passer sous silence les caractères relatifs au discours oral, ainsi à la situation de communication :

- la situation de communication orale est caractérisée par les composantes physiques et visuelles ;
- le discours oral déborde des répétitions, des phrases inachevées, des raccourcis, des hésitations, ... etc. ;
- le discours oral se distingue par un découpage en unités significatives linguistiques et extralinguistiques (phonèmes, groupes de souffle, intonation, rythme et pauses, ... etc.) ;

- la situation de communication orale est dotée des facteurs sonores porteurs de sens : des intentions de communication, les qualités de voix, ... etc.

Ainsi, l'apprenant du FLE a, en même temps, le besoin et la difficulté d'être rapidement capable de communiquer oralement, du fait que cela suppose l'acquisition des compétences de la compréhension et de l'expression orales. Ces deux aspects de la compétence de la communication orale sont en interaction incessante et continue.

Bien que nous soyons conscient que les deux aspects de la communication orale (la compréhension et l'expression) sont inséparables et fortement liées, notre recherche actuelle ne se préoccupe qu'à l'expression orale et surtout ses sous-compétences (ou composantes) linguistiques comme suit :

### **11.1.1. L'expression orale**

Comme nous l'avons précédemment signalé, l'expression orale implique une situation de communication constituée des éléments bien précis, un moment et un lieu où se produit l'action, ainsi que des interlocuteurs.

L'expression orale est également le médium de la reconnaissance sociale du fait qu'il associe les éléments verbaux ou

linguistiques à des éléments non verbaux ou paralinguistiques.

De toute façon, l'expression orale de l'échange didactique est plus qu'un véhicule, c'est une activité langagière qui réalise une activité cognitive à tout moment, une réplique donnée par l'interlocuteur qui manifeste l'état de sa compréhension de la réplique suivante (Osman, 2017: 130-131). En plus, les compétences langagières écrites sont principalement basées sur l'oral, où celui-ci représente le point de repère et la base pour une bonne maîtrise des autres compétences langagières, dont l'identification de différents types de textes et de discours.

De toute façon, les fonctions de communication chez les apprenants d'une langue parlée sont :

- le respect d'un bon fonctionnement social du langage entre individus ou communautés, pour assurer un bon échange : saluer, présenter quelqu'un ou se présenter, remercier, ... etc.
- l'incitation à agir ou réagir : donner un ordre, obliger, interdire, ... etc.
- l'établissement d'un échange entre les interlocuteurs : renseigner et se renseigner sur les coordonnées de différents interlocuteurs.

- l'évaluation objective des choses et des personnes : décrire, comparer, critiques, ... etc.
- l'expression des points de vue ou de ses sentiments : exprimer ses souhaits, ses regrets, sa surprise, ... etc.

En bref, le discours oral s'appuie sur la situation communicationnelle puisque c'est un discours en situation de la vie réelle. Nous utilisons l'expression orale pour transmettre nos opinions, nos idées, nos sentiments, nos ambitions tout en respectant la prononciation, les règles grammaticales, ainsi que l'emploi correct du vocabulaire.

Dans ce sens, l'enseignement de l'expression vise, en général, à habituer l'apprenant à parler et à écrire correctement la langue. Il vise également à rendre l'apprenant capable de choisir le vocabulaire adéquat au sens ; de maîtriser les structures et les expressions ; de s'habituer à la rapidité de penser, de s'exprimer et de faire face aux situations langagières éventuelles orales et/ou écrites ; et en fin d'exprimer ses idées, ses sentiments, ses émotions d'une manière nette, fine et affectueuse.

En somme, l'oral ou la langue parlée est un moyen de communication entre les individus, qui sont de sexes, de milieux, d'âges et de niveaux intellectuels

différents. L'enseignement de l'oral et ses compétences peut traduire les variations distinctes, auxquelles il peut être soumis. De plus, la connaissance de la langue parlée qui facilite la communication entre individus, constitue une motivation puissante incitant l'apprenant à désirer une connaissance plus approfondie de la langue enseignée.

### **11.1.2. Composantes de l'expression orale :**

Beaucoup d'auteurs (Canale & Swain 1980 ; Widdowson 1981 ; Moirand 1982 ; Canale 1984 ; Guillaumot 1992 ; Conseil de l'Europe 2001) ont parlé des composantes de la compétence communicative dont l'expression orale fait partie. Nous ne sommes pas dans la mesure de traiter et d'analyser les propos de tous les auteurs, cités ci-dessus. Par contre, nous nous contentons de jeter la lumière sur certaines.

Tout d'abord, l'oral est une situation concrète, à laquelle on doit faire face dans les différentes situations communicationnelles de la vie courante. L'expression orale constitue, en fait, la capacité à produire un message oral en respectant le ton, le rythme, l'intonation, les structures grammaticales et lexicales (Deyab, 2011: 99-100).

Dans le même sens, Harris (1969/2005), cité par Bolton (1991: 101), voit que l'expression orale regroupe cinq composantes : **la prononciation** (éléments segmentaux, accent et intonation), **la compétence grammaticale**, **le lexique** ainsi que **l'aisance à communiquer**, étant toutes basées sur l'expression orale, car indissociable des autres compétences langagières.

Pour sa part, Moirand (1982: 20) démontre que la compétence communicative sous-entend quelques composantes :

- **La composante linguistique** : la phonologie, le lexique, la syntaxique et la sémantique, permettant aux locuteurs de reconnaître la situation de communication, constituent cette composante.
- **La composante discursive** : la connaissance et l'utilisation adéquates de diverses sortes de discours en fonction de différentes situations de communication composent cette composante.
- **La composante référentielle** : fait appel aux expériences et références des interlocuteurs.
- **La composante socio-culturelle** : reflète la bonne connaissance et interprétation des implicites culturels.

Le Conseil de l'Europe (2001: 15 - 18) constate, dans le CECRL, que les apprenants en langues sont des acteurs sociaux qui ont besoin de développer leur compétence langagière. Cette dernière repose sur trois sous-composantes ou compétences indissociables et indispensables pour assurer une communication orale et/ou écrite réussie avec autrui. Ces trois sous-composantes ou compétences sont : **la compétence linguistique**, **la compétence sociolinguistique** et **la compétence pragmatique**. Pour la 1<sup>ère</sup> compétence ou composante qui est linguistique, elle désigne, en fait, les savoirs et les savoir-faire liés à la phonétique, au vocabulaire, à la grammaire, à l'orthographe, ... etc., et à également à la manière d'organiser et de stocker ces connaissances en mémoire. Pour la 2<sup>e</sup> compétence ou composante sociolinguistique, elle fait référence à l'aspect socioculturel de l'utilisation de la langue. Quant à la 3<sup>e</sup> composante qui est pragmatique, elle renvoie non seulement à l'utilisation fonctionnelle des ressources langagières (accomplissement de la fonction langagière, acte de parole), mais aussi à l'acquisition du discours, à sa cohésion et sa cohérence, et à l'identification des genres textuels.

### 11.1.2.1. Les composantes linguistiques de l'expression orale

Selon ce qui a été développé, ci-dessus, il ressort que la composante linguistique constitue un élément commun et une base essentielle à toute expression orale en FLE. Cette composante linguistique qui nous intéresse dans la recherche actuelle comporte les sous-composantes ou sous-compétences suivantes : **la prononciation et l'intonation, le vocabulaire ou les connaissances lexicales, et la grammaire ou les connaissances grammaticales.**

#### 11.1.2.1.1. La prononciation et l'intonation (ou les faits segmentaux et suprasegmentaux)

Pour les **faits segmentaux**, ils comprennent les sons de la parole qui sont réparties en trois grandes catégories : **les consonnes, les voyelles et les semi-voyelles**. Ces sons sont généralement présentés à l'aide de l'API (Alphabet Phonétique International) <sup>(1)</sup> car les symboles de l'alphabet romain ne sont pas

suffisants pour permettre de transcrire de façon univoque tous les sons du français. En sensibilisant les étudiants à cet alphabet, on leur donne un instrument qui leur permet de vérifier la prononciation des mots dans le dictionnaire ou de transcrire un mot entendu pour se souvenir de sa prononciation.

Quant aux **faits suprasegmentaux ou prosodiques**, ils sont des faits phonétiques qui se superposent à des suites de sons et représentent des propriétés inhérentes des segments phonétiques. Les phénomènes suprasegmentaux les plus importants et dont il sera question dans cette recherche, sont *l'intonation*, et *l'accent et le rythme* :

Quant à *l'intonation*, elle constitue l'ensemble des mouvements mélodiques produits lors d'une production orale ; elle implique les montées et les descentes vocales. (Bourdages, Champagne et Schneiderman, 1987). Ces mouvements mélodiques varient en fonction de la fréquence de vibration des cordes vocales. Les locuteurs, adaptant leurs intonations selon la nature de l'énoncé prononcé, et ajustant la fréquence de leurs cordes vocales, sont capables de modifier et de varier une suite syllabique, et contrôler ainsi leur production orale.

---

1- L'Alphabet Phonétique International (API) a été créé par Paul Passy et adopté par l'Association phonétique internationale à la fin du XIXe siècle. Cet alphabet comprend plus d'une centaine de symboles servant à transcrire les sons qu'on trouve dans toutes les langues du monde. Le principe à la base de l'API est que chaque son est représenté par un symbole et que ce symbole correspond toujours et uniquement à un seul son.

Pour *l'accent et le rythme*, tout d'abord, *l'accent* signifie le renforcement d'une partie de la chaîne parlée ou d'une syllabe. Contrairement aux autres langues, telles que l'anglais, où l'accent s'avère lexical (relatif au mot), l'accent tonique français, se produit par l'allongement ou la mise en valeur de la syllabe finale d'un groupe vocal. Cette augmentation d'intensité ne joue aucun rôle vis-à-vis de la prononciation des autres voyelles dans la phrase.

Ensuite, *le rythme* est lié au concept d'accent. Le retour périodique des segments accentués (par l'accent tonique) sur la structuration rythmique de l'énoncé. Le rythme se définit donc en termes de distance entre les seuils de proéminence perçus (Bourdages, Champagne et Schneiderman, 1987). Les seuils de proéminence résultent de la durée qui sont l'indice le plus révélateur de l'accent tonique en français (Delattre, 1966 ; Dell, 1984).

Notons ici qu'il est difficile d'aborder l'expression orale en faisant abstraction des considérations phonétiques puisque les faits phonétiques constituent le support oral du message. En ce qui concerne l'expression orale, la maîtrise des faits segmentaux et suprasegmentaux se fait valoir quand l'apprenant de langue

seconde et/ou étrangère est mis en situation réelle de communication. Certains chercheurs (Abbott 1986, par exemple) signalent qu'une accumulation d'erreurs phonétiques nuit à l'intelligibilité de l'énoncé. Nickel (1985) va même jusqu'à suggérer qu'une bonne maîtrise des contours intonatifs peut masquer des déviations lexicales et grammaticales. Enfin, la détection de déviations phonétiques peut contribuer à restreindre les occasions où l'apprenant pourrait se servir de la langue étrangère en milieu naturel et ainsi contrevenir aux objectifs de l'apprentissage de cette langue.

#### ***11.1.2.1.2. Le vocabulaire ou les connaissances lexicales***

À travers les situations de communication réelle, les apprenants peuvent acquérir un grand nombre de lexiques. En soulignant que, si l'apprenant ne connaît pas le vocabulaire ou sa signification, comment il peut s'exprimer?, qu'est-ce qu'il dit ? Rien bien sûr. Pour cela, il doit acquérir un bagage lexical approprié (quantitativement et qualitativement) afin d'être apte à parler ou à s'exprimer oralement.

Cela signifie que l'apprenant peut employer nombreuses manières qui l'aident à posséder de bons lexiques. Il peut, par exemple, établir une grille comportant six

colonnes, une pour la racine de mot, l'autre pour le mot avec préfixe, le mot avec suffixe, le synonyme, l'antonyme, et dernièrement les mots de la même famille. De cette façon, il peut connaître plusieurs mots facilement. En outre, il faut toujours respecter la règle générale de l'enseignement du lexique, à savoir : "*on ne doit jamais enseigner un mot isolément mais toujours dans le contexte*" (Cuq, 2005), cité par (Saad Eddine, 2018: 76-77).

#### **11.1.2.1.3. La grammaire ou les connaissances grammaticales**

Il est évident que la grammaire est indispensable pour l'apprentissage d'une langue maternelle et/ou étrangère soit à l'oral, soit à l'écrit. Mais cette connaissance ne sera pas un but en soi.

Les faits grammaticaux constituent les matériaux bruts de la parole. Lorsqu'on écoute quelqu'un, on corrige automatiquement les erreurs de prononciation, de lexique et de grammaire. Pour faire pratiquer ceci aux étudiants en langue, on leur fait écouter des phrases avec des erreurs modifiant le sens. Les étudiants devront remarquer les erreurs.

#### **11.1.3. Les stratégies de l'enseignement de l'expression orale**

Presseau (2004: 8) déclare que les stratégies s'avèrent être des techniques mises en œuvre par les étudiants afin

d'atteindre des objectifs fixés. Elles se manifestent par un ensemble de processus adoptés par les apprenants. Dans ce dernier cas, elles sont nommées stratégies d'apprentissage. Celles-ci sont classées, selon Lasnier (2000: 110), en stratégies cognitives, métacognitives, affectives ou de la gestion.

Pour leur part, Soleiman et Syame (2017: 16-18), précisent que les stratégies de l'expression orale peuvent comporter deux grandes catégories :

##### **11.1.3.1. Les stratégies cognitives**

Ce type de stratégies aide l'apprenant à mettre ses acquis à profit, que ce soit en termes de savoirs, emploi judicieux de l'inférence, de la prédiction ou de la prise de notes, ...

Dans une telle situation d'apprentissage, l'apprenant doit se servir de ses connaissances linguistiques et communicatives préalables ; il doit aussi mettre en pratique ses habitudes relatives à l'acquisition et la pratique de sa langue maternelle. Ces stratégies ont pour but de rendre l'apprenant capable de :

- Sélectionner soigneusement les stratégies de l'expression orale les plus adéquates à l'atteinte de ses objectifs.
- Apprendre les bonnes habitudes de l'expression orale.

- Lier les connaissances antérieures avec les nouvelles.
- Inférer à l'aide des informations extralinguistique.

### 11.1.3.2. Les stratégies métacognitives

Ces procédés se composent de plusieurs techniques : la planification, l'auto-évaluation, l'auto-contrôle, ... etc. Dans ce contexte où l'apprenant est au centre du processus d'apprentissage, le rôle de l'enseignant est essentiel ; il doit motiver ses apprenants et les encourager à utiliser ces stratégies à bon escient. Il doit leur permettre de :

- Préciser les objectifs visés ;
- S'auto-évaluer afin de détecter leurs difficultés ;
- Recourir aux stratégies les plus convenables à la réalisation de la tâche demandée.

On peut ainsi définir la métacognition comme une connaissance basée sur la conscience de l'apprenant de ses propres processus cognitifs, de sa réflexion et de tout ce qui correspond à son potentiel, tel que sa capacité à s'auto-évaluer, s'auto-contrôler, ... visant à atteindre les objectifs que l'apprenant s'est fixés avant d'entamer son travail. (Milad, 2011: 128).

De ce qui précède, les principes de base de l'apprentissage métacognitif peuvent être déterminés comme suit :

- La concentration sur les activités et les processus de l'apprentissage (inputs) plus que les produits de l'apprentissage (outputs) (principe du processus).
- La connaissance des étudiants de la relation entre ses stratégies, ses compétences et les objectifs de l'apprentissage (principe de contemplation).
- L'interaction entre les composantes cognitives, métacognitives et affectives de l'apprentissage (principe d'affectivité).
- La conscience d'apprenants permanente d'employer la connaissance, les compétences et leur fonction (principe d'emploi).
- La réalisation du transfert de l'apprentissage et de la généralisation (principe de transfert).

Pour conclure, les stratégies métacognitives jouent un rôle très vital à développer les processus de l'expression orale, l'attention, le rappel, la connaissance sociale, plusieurs types de l'auto-apprentissage et le transfert aux nouvelles situations de communication.



#### 11.1.4. L'évaluation de l'expression orale, une autre spécificité et/ou difficulté

À la spécificité de la nature de l'oral en général et celle de l'expression orale en particulier se rajoute une autre spécificité sinon une autre difficulté résidant dans la manière de son évaluation.

En fait, Veltcheff et Hilton (2003: 125-126) indiquent que la compétence de l'expression orale présente deux spécificités au regard de l'évaluation :

- Tout d'abord, elle met en jeu, davantage que les autres compétences, des aspects particuliers du savoir être des apprenants - la timidité ou le caractère extraverti d'un individu entrant irrémédiablement en compte ;
- Ensuite, elle présente une vraie difficulté dans la réalité quotidienne de l'évaluateur. Par manque de temps souvent, cette compétence est moins systématiquement évaluée que les autres, ou bien elle l'est en termes vagues de participation (si un apprenant participe beaucoup oralement au cours, il recevra une sorte de bonification d'évaluation). Corrélativement, si l'évaluateur veut réellement mettre en place des évaluations de l'oral, se pose la

question du *comment* et *avec quels critères*.

Nous nous référons à Courtillon (2003: 48-49) pour répondre à la première partie de la question concernant le *comment*, qui voit que la réponse exige que :

- l'on place, en premier lieu, l'apprenant dans une situation authentique - ou quasi authentique - de production.
- l'on considère séparément les différents aspects de la production orale de l'étudiant (linguistiques, pragmatiques, et expressifs) et évaluer chacun d'entre eux.

Pour la deuxième partie de la question concernant les *critères*, le même auteur signale que la manière la plus simple et la plus juste pour évaluer une compétence d'expression orale est la suivante :

- enregistrer la performance de l'apprenant pour pouvoir la réécouter ;
- pratiquer une double ou triple évaluation (à l'aide d'un ou deux collègues) ;
- situer l'aspect à évaluer sur une échelle graduée ou une rubrique.

Il nous reste à signaler que l'évaluation des compétences de l'expression orale vise, comme toute autre évaluation, comme le signalent Veltcheff et Hilton (2003: 9-10), **trois fonctions** :

- **L'évaluation diagnostique** qui est pratiqué au début du processus d'enseignement/apprentissage, en début d'année ou de semestre ..., comme phase initiale, afin de préciser les connaissances antérieures de l'apprenant, pour pouvoir ultérieurement juger ses progrès, et ses faiblesses. C'est aussi une bonne occasion pour un échange entre l'évaluateur et les évalués.
- **L'évaluation formative** qui permet à l'apprenant de reconnaître ses forces et ses faiblesses tout au long du processus d'apprentissage. C'est ainsi qu'elle l'aide à choisir les stratégies les plus convenables à la tâche demandée mais aussi celles qui correspondent à son type d'apprentissage. Fondée sur des grilles d'auto-évaluation, l'évaluation formative donne l'occasion à l'apprenant de déterminer ses acquisitions durant le processus d'apprentissage et permet à l'évaluateur de fournir aux apprenants

des rétroactions et éventuellement des certifications et de diplômes.

- **L'évaluation sommative** qui fait le bilan des acquisitions sur une séquence complète d'apprentissage. Elle permet de classer et sélectionner les apprenants. Elle est l'occasion de la délivrance éventuelle de certification et de diplômes.

## 11.2. L'enseignement stratégique

Après avoir abordé notre premier axe de recherche dans les pages précédents, passons en revue notre deuxième axe de recherche qui est l'enseignement stratégique.

En fait, la science cognitive, et plus particulièrement la psychologie cognitive, ont participé au développement des connaissances à travers ses applications dans des situations authentiques ultérieures.

Dans cette optique, la psychologie cognitive permet de mieux comprendre la construction des connaissances, autrement dit comment se réalise-t-elle ? L'apprentissage selon ce courant est considéré comme un processus constructif et actif, et se porte sur l'acquisition des connaissances et des stratégies cognitives et métacognitives.

Dérivé de la psychologie cognitive, l'enseignement stratégique a pour but d'attirer l'attention de l'apprenant sur les différents moyens et stratégies mis en œuvre pour atteindre ses objectifs et maîtriser son apprentissage, de sorte à ce qu'il soit capable de transférer ses connaissances dans d'autres situations de la vie courante. C'est ainsi que l'enseignement stratégique donne une forte importance aux connaissances antérieures de l'apprenant et au transfert de ses nouvelles connaissances. Par conséquent, il rend l'apprenant actif dans le processus d'acquisition des connaissances et la structuration des informations.

### 11.2.1. Conception de l'enseignement stratégique

Pour commencer, l'enseignement stratégique consiste à l'intérêt aux savoirs antérieurs de l'apprenant et aussi au transfert de ses nouveaux savoirs. Selon Tardif (1997: 21-22), il est de plus en plus reconnu comme la construction des connaissances par l'apprenant, systématiquement soutenu et rigoureusement encadré. Le passage d'un d'apprentissage guidé vers un apprentissage autonome représente la base de l'enseignement stratégique, d'où l'importance de parcourir la période

intermédiaire : la pratique guidée. (El Maghrabi, 2018: 29)

En outre, Ebaji (2016: 218) confirme que l'enseignement stratégique amène l'apprenant à comprendre le *quoi*, le *comment* et le *pourquoi*, alors qu'ils sont peu montrés dans la classe actuelle. Ainsi, l'apprenant peut penser et agir de façon plus efficace et plus autonome.

Dans cette veine d'idées, l'enseignement stratégique est considéré comme un ensemble des principes cognitifs, affectifs et sociaux et éclaire l'intervention de l'enseignant en classe. Il est également considéré comme un modèle pédagogique fondé sur les recommandations de la psychologie cognitive.

Pour Hafez (2009: 12), l'enseignement stratégique est une approche pédagogique qui se centre sur l'apprenant et ses stratégies d'apprentissage. Par un enseignement explicite des stratégies, il peut apprendre **quand** et **comment**, et il peut s'en servir pour faciliter son apprentissage et sa réalisation des tâches assignées.

### 11.2.2. Les principes de l'enseignement stratégique

La psychologie cognitive représente une filière importante dans le domaine de l'enseignement/apprentissage,

d'où l'efficacité de ses pratiques facilitant l'accès à l'information, son intégration et son transfert ultérieur. Elle propose les principes qui permettent la construction des connaissances. Selon Tardif (1992), il y a cinq principes reliés à l'enseignement stratégique contribuant à l'assimilation des connaissances, comme suit :

- *L'apprentissage se considère comme un processus constructif*, il est considéré, selon la psychologie cognitive comme une construction des connaissances. Dans ce sens, l'apprenant assimile progressivement les connaissances à travers des processus mentaux actifs.
- *L'apprentissage relie entre les nouvelles connaissances et les connaissances antérieures*. Partant de ce principe, et afin que l'apprentissage soit efficace, on doit considérer les connaissances antérieures de l'apprenant comme bases pour les nouveaux savoirs. Là, le rôle de l'enseignant est capital ; il doit déterminer les raisons pour lesquelles les erreurs des apprenants sont commises et comment les connaissances sont intégrées, afin de pouvoir remédier au problème à bon escient.

- *L'apprentissage consiste aux connaissances déclaratives d'un savoir-faire*. Les connaissances du contenu scolaire ont des caractéristiques différentes, quelques connaissances sont de niveau plus élevé que d'autres, et leur apprentissage est conditionné par l'acquisition préalable de connaissances de niveau inférieur.

S'appuyant sur le cognitivisme, il existe trois sortes de connaissances : connaissances déclaratives ou (le « quoi »), les connaissances procédurales ou (le « comment faire ») et les connaissances conditionnelles ou stratégiques ou (le « quand » et le « pourquoi » utiliser une connaissance déclarative et procédurale).

- *L'apprentissage s'intéresse à l'organisation du savoir*. L'apprenant doit être apte à organiser ses savoirs nouveaux dans sa mémoire à long terme pour faciliter leur réutilisation dans les différentes situations communicationnelles dans la vie réelle et ainsi en favoriser le transfert. Dans ce contexte, l'enseignant se rend compte que la mise en place d'un apprentissage réussi est basée sur l'organisation du savoir, permettant ainsi son transfert ultérieur.

- *L'apprentissage se fait à travers des stratégies cognitives et métacognitives.* L'enseignant doit expliciter les stratégies utilisées et attirer l'attention de son apprenant sur la nécessité des trois types de connaissances dans l'entraînement aux différentes stratégies d'apprentissage : cognitives et métacognitives, « soit l'enseignement du *quoi*, du *pourquoi*, du *comment* et du *quand* d'une stratégie à partir de modelage, des pratiques : guidée, coopérative et autonome ». Ils sont donc invités à entraîner leurs apprenants à l'emploi judicieux des stratégies cognitives et métacognitives d'apprentissage, basées sur les connaissances procédurales et conditionnelles, leur permettant de maîtriser consciemment le processus d'apprentissage. La métacognition sous-entend ainsi le contrôle pratiqué par l'apprenant lors de son apprentissage.

### 11.2.3. Les phases de l'enseignement stratégique

Toujours, Selon Tardif (1997: 324-333), les phases de l'enseignement stratégique sont les suivantes :

#### 11.2.3.1. La préparation de l'apprentissage

Cette première phase qui est « *la préparation de l'apprentissage* » comporte quatre sous-étapes et passe par les démarches suivantes :

- *Échanger sur les objectifs escomptés* : lors de cette étape, on doit déterminer la nature du travail à effectuer et les critères à adopter durant l'évaluation, afin de pouvoir fixer des objectifs spécifiques et chercher à les atteindre.
- *Survole du matériel* : cette étape est fondée sur la familiarisation des apprenants à la tâche demandée, en lui démontrant les parties les plus pertinentes du travail, nécessitant davantage d'attention de sa part, puis la présentation des modèles l'aidant à organiser son travail.
- *Recours aux connaissances antérieures* : au cours de cette phase, on a recours aux acquis des apprenants, afin de les considérer comme un point de repère pour les nouvelles connaissances.
- *Attirer l'attention de l'apprenant sur son apprentissage* : cette étape est basée sur des interrogations, de la part de l'enseignant, ayant pour but

d'aider l'apprenant à préciser ses forces ou ses faiblesses.

### 11.2.3.2. La présentation du contenu

Quant à la deuxième phase qui porte sur « *la présentation du contenu* », elle comporte **trois** sous-étapes et passe par les démarches suivantes :

- *Le traitement des informations* : au cours de cette démarche, l'enseignant vérifie que son apprenant a bien recours à ses acquis, à travers quelques interrogations portant sur la forme et le contenu. Il veille aussi à s'assurer que l'apprenant a mis en œuvre des stratégies d'apprentissage pour atteindre ses objectifs ;
- *L'intégration des connaissances* : cette étape est sélective ; l'enseignant choisit, avec la participation de son apprenant, les éléments les plus pertinents de la tâche demandée ;
- *L'assimilation des connaissances* : lors de cette démarche, l'enseignant veille à coordonner les nouvelles connaissances et les acquis de ses apprenants.

### 11.2.3.3. L'application et le transfert des connaissances

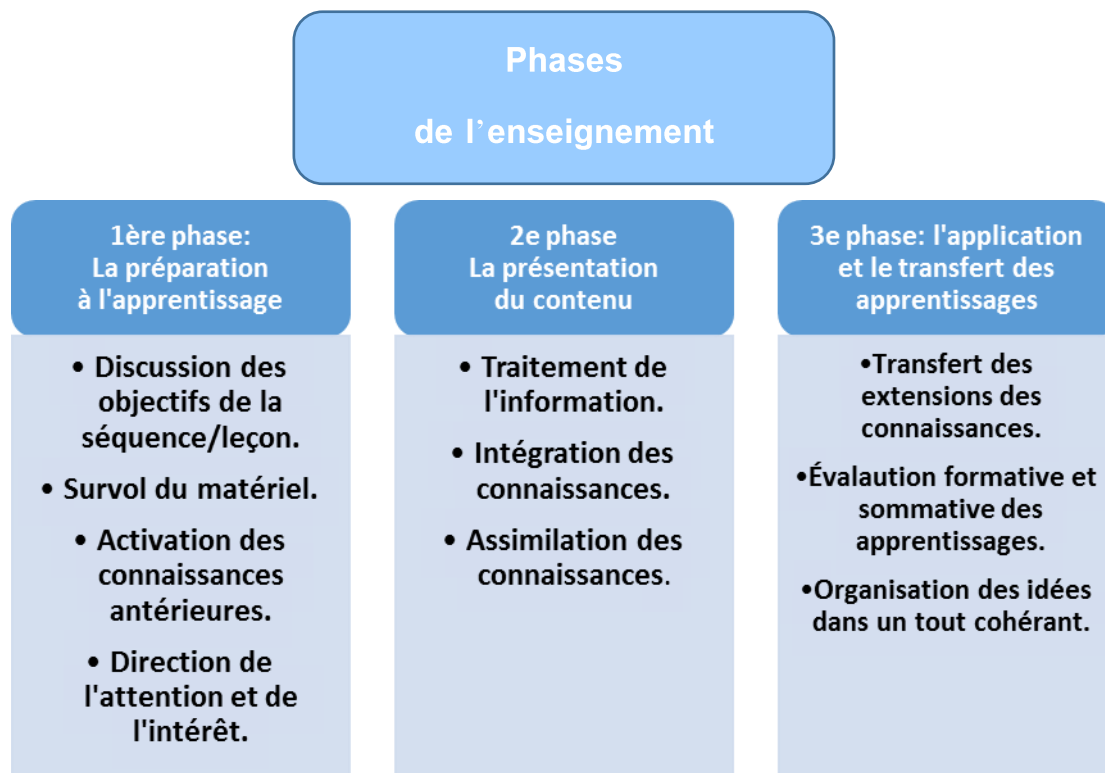
Cette troisième phase s'intéressant à « *l'application et le transfert des connaissances* » comporte **trois** sous-

étapes et passe par les démarches suivantes :

- *Évaluation formative et sommative des apprentissages*, dans cette sous-étape, on vérifie le niveau d'assimilation des nouveaux savoirs de l'apprenant. L'enseignant échange également avec son apprenant pour vérifier l'exactitude et la qualité des nouvelles connaissances.
- *L'organisation des connaissances en schémas* où on vise, dans cette sous-étape, à organiser les nouvelles connaissances sous forme de schémas, en fonction de leur nature.
- *Le transfert des connaissances (les connaissances conditionnelles)*, ici on vérifie, en phase finale, que l'apprenant est apte à transférer ses nouvelles connaissances dans des situations ultérieures.

La figure suivante pourrait résumer les phases principales de l'enseignement stratégique :

Figure no. (1): les phases de l'enseignement stratégique



#### 11.2.4. Les modalités d'application selon l'enseignement stratégique

En définitive, l'enseignement explicite, qui est au service de l'enseignement stratégique, implique l'enseignement des connaissances déclaratives (*QUOI*), des connaissances procédurales (*COMMENT*), des connaissances conditionnelles (*POURQUOI* et *QUAND*) autant que des stratégies cognitives et métacognitives à travers un **modelage** et des **pratiques** : **guidée**, **coopérative** et **autonome** de la manière suivante :

- **Modelage**: c'est-à-dire une tâche est bien rendue ou effectuée par l'enseignant, devant ses étudiants, en faisant un haut-parleur sur toutes ses pensées et son activité mentale afin de bien leur montrer non seulement les différentes étapes de la démarche mais également les différents comportements qu'ils devraient poursuivre pour la compléter.
- **Pratique guidée** : c'est-à-dire une tâche analogue à celle effectuée par l'enseignant mais cette fois elle est rendue par un étudiant sous forme de modelage. L'enseignant soutient

constamment l'étudiant, le guide et l'aide dans son activité mentale et dans ses processus de pensée, et enfin l'interroge sur sa démarche.

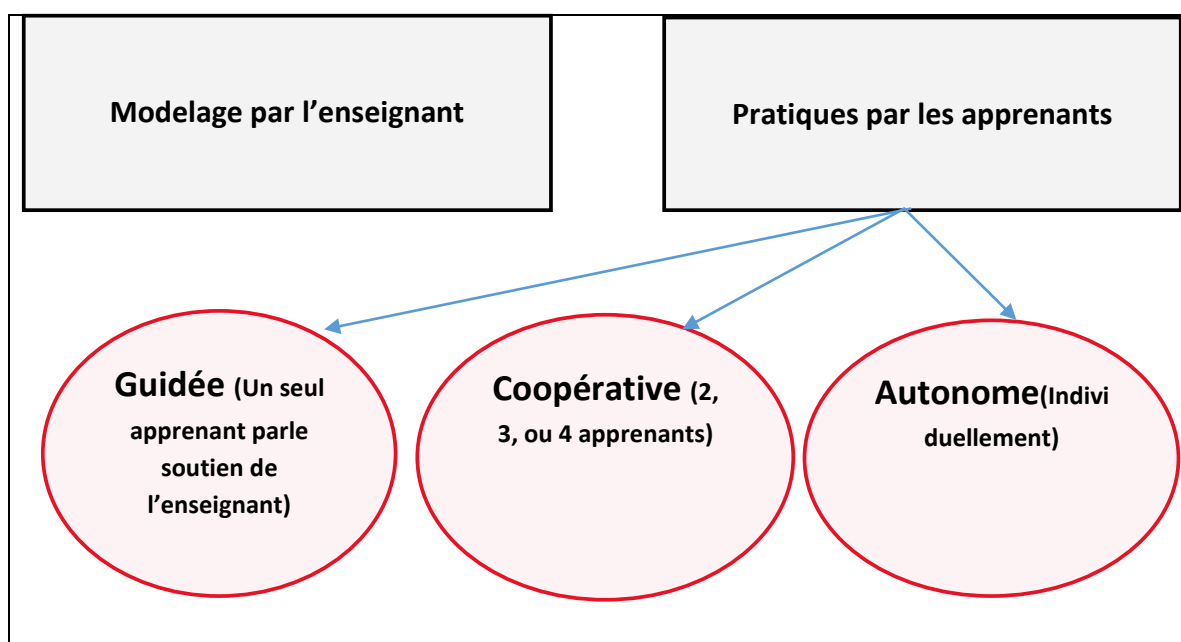
- **Pratique coopérative** : c'est-à-dire une tâche effectuée (dans un groupe de deux ou plus) et dans laquelle les étudiants travaillent ensemble et

s'entraident pour construire leurs savoirs.

- **Pratique autonome** : c'est-à-dire une tâche faite de façon individuelle.

La figure suivante pourrait résumer les manières de la pratique au sein de l'enseignement stratégique :

Figure no. (2): modalités d'application selon de l'enseignement stratégique



### 11.2.5. Rôles de l'enseignant stratégique

L'enseignement stratégique est un modèle d'intervention pédagogique où l'ensemble d'actions menées par l'enseignant vise à soutenir l'apprentissage des apprenants. Dans ce cadre, les rôles de l'enseignant se modifient substantiellement comme l'indiquent Tardif (1997: 303-311) et Presseau (2004: 28-30). Selon ces deux spécialistes, l'enseignant stratégique joue les rôles d': un *penseur*, un *preneur de*

*décisions*, un *modèle*, un *médiateur*, un *entraîneur* et un *motivateur* comme suit:

#### 11.2.5.1. Un penseur

L'enseignant stratégique est, avant tout, un expert de contenu qui s'interroge sur la pertinence des activités qu'il propose en tenant compte du bagage de connaissances des apprenants et des compétences visées dans les programmes. Il s'interroge également sur les exigences associées aux tâches demandées et doit



trouver un équilibre entre les tâches trop difficiles et celles trop faciles de manière qu'elles représentent un défi pour les étudiants.

L'enseignant stratégique, comme penseur, tient aussi compte des écarts qui existent entre les étudiants d'un même groupe et s'interroge sur les stratégies qui sont exploitées lors de la réalisation des tâches, ainsi que sur l'adéquation de matériel qu'il met à la disposition de ses étudiants. Il se questionne sur la manière de présenter les activités et décide de la modifier si elle n'est pas adéquate. Enfin, il va même jusqu'à proposer de nouvelles tâches si celles qui sont prévues dans le matériel ne sont pas appropriées.

#### **11.2.5.2. Un preneur de décisions**

Comme preneur de décision, l'enseignant stratégique prévoit les erreurs éventuelles que pourraient commettre les apprenants. Il fournit des exemples et des contre-exemples pour contrecarrer l'édification des règles erronées mises en mémoire à long terme.

L'enseignant stratégique discute explicitement des règles qui gèrent les comportements cognitifs des étudiants. Il décide du type de fonctionnement (collectif, coopératif, individuel) qu'il privilégiera lors de la réalisation des activités et de la manière de rendre

évidentes et pertinentes les tâches à réaliser par les étudiants.

#### **11.2.5.3. Un modèle**

Dans un premier temps, l'enseignant stratégique assume l'entière responsabilité d'illustrer aux étudiants toutes les phases de réalisation d'une tâche demandée et démontre explicitement toutes les étapes qui doivent être suivies pour mener à terme la tâche. Pour ce faire, il fait état des principales interrogations soulevées, des connaissances antérieures nécessaires et de la manière de réutiliser ces connaissances. Il illustre également les stratégies à employer et, dans la foulée, le moment où il faut utiliser telle ou telle stratégie, et la raison de son utilisation. Il discute enfin de ce qu'il faut faire quand on ne sait plus trop quoi faire.

#### **11.2.5.4. Un médiateur**

Pour le rôle de médiateur, l'enseignant stratégique assure le passage de la dépendance (par l'entremise du modèle explicite) à la pratique guidée (par une atténuation de soutien apporté). Il assure ensuite le passage de la pratique guidée à la pratique autonome (absence presque totale de soutien) et incite toujours les étudiants à interpréter les exigences de la tâche.

L'enseignant stratégique échange avec ses apprenants pour l'inciter à faire

appel à ses acquis, afin de les mettre en œuvre et de créer des liens entre ses connaissances antérieures et les nouvelles connaissances. Il l'encourage et l'entraîne aussi à l'utilisation judicieuse des stratégies d'apprentissage. Ainsi, un enseignant stratégique comme médiateur fournit également un feed-back exact et fréquent au regard des forces et des faiblesses des apprenants, et après avoir observé des erreurs, il propose des correctifs appropriés.

### 11.2.5.5. Un entraîneur

L'enseignant veille à exercer ses étudiants aux stratégies d'apprentissage au cours des activités significatives basées sur leurs besoins, leur permettant ainsi de les mettre en application dans d'autres situations semblables. Il entraîne aussi ses étudiants à faire appel à leurs acquis afin de les relier aux nouvelles connaissances.

### 11.2.5.6. Un motivateur

Dans ce cadre, l'enseignant stratégique agit directement sur le sentiment de compétence des étudiants en leur présentant des activités susceptibles d'influer sur ce sentiment du fait qu'elles reposent sur leurs connaissances antérieures. Il insiste fréquemment sur le fait que les buts poursuivis sont des buts d'apprentissage plutôt que des buts d'évaluation. Il fait prendre conscience aux

étudiants que les erreurs commises sont informatives et qu'elles permettent l'apprentissage.

L'enseignant stratégique insiste aussi sur le fait que les activités présentées aux apprenants soient réalisables si l'on emploie les stratégies appropriées et si l'on fait les efforts qu'il est nécessaire de déployer, ainsi que sur le fait qu'il soit prêt à aider les étudiants à développer ces stratégies et à déployer ces efforts. Enfin, il intervient explicitement de façon à rendre les étudiants responsables de ce qu'il leur arrive en classe, dont leurs réussites et leurs échecs.

Enfin, il va sans dire que ce répertoire de différents rôles de l'enseignant stratégique et les fonctions qui leur sont sous-jacents n'est pas exhaustif. L'enseignement stratégique ne règle pas tous les problèmes et, conséquemment, un « bon » enseignant doit aussi assumer d'autres rôles et fonctions (par ex.: mettre en place des routines et assurer une certaine gestion de classe.

## 12. L'étude pratique de la recherche

*Dans cette partie de la recherche, le chercheur expose les deux phases qu'il a poursuivies pour :*

- **L'élaboration de l'outil et du matériel de la recherche.**

- Le déroulement de l'expérimentation de la recherche.

### 12.1. Élaboration de l'outil et du matériel de la recherche

Cette première procédure implique tout d'abord, comme l'indique son nom, l'élaboration de l'outil de la recherche qui est *le test de l'expression orale en FLE*, puis l'élaboration du matériel de la recherche qui *le programme proposé basé sur l'enseignement stratégique*. Commençons, dans les lignes qui suivent, par l'élaboration du test.

#### 12.1.1. Élaboration du test de l'expression orale en FLE

L'élaboration du test de l'expression oral en FLE passe par les trois étapes suivantes :

- La détermination des objectifs (général et spécifiques) du test.
- L'élaboration du contenu du test.
- La standardisation du test (calcul de la validité et de la fidélité).

##### 12.1.1.1. Objectifs du test de l'expression orale en FLE :

Les objectifs de notre test de recherche comportent un objectif général et un certain nombre d'objectifs spécifiques comme suit :

##### 12.1.1.1.1. Objectif général du test de l'expression orale en FLE

Notre test de l'expression orale en FLE, comme l'indique son nom, vise *généralement* à placer l'apprenant dans une situation quasi-authentique de production orale dans le but de **vérifier** le niveau des étudiants membres de l'échantillon de la recherche (étudiants de la 3<sup>e</sup> année de la section de français à la faculté de pédagogie de l'université de Mansourah) **par rapport aux compétences de l'expression orale**.

##### 12.1.1.1.2. Objectifs spécifiques du test de l'expression orale en FLE

Notre test de l'expression orale en FLE vise *spécifiquement* à **vérifier** le niveau des étudiants, membres de l'échantillon de recherche, **par rapport aux (3) composantes (ou sous-compétences) linguistiques de l'expression orales** suivantes :

- La prononciation correcte des faits segmentaux (consonnes, voyelles, semi-voyelles) et des faits suprasegmentaux du français (l'intonation - rythme /accent tonique - liaison/élision).
- L'utilisation orale d'un vocabulaire approprié/adapté à la situation.

- La production orale des phrases correctes grammaticalement.

### **12.1.1.2. Élaboration du contenu du test de l'expression orale en FLE :**

Après avoir déterminé les objectifs (général et spécifiques) du test, cités ci-dessus, le chercheur s'est mis au processus de la construction du contenu de test de l'expression orale en FLE. Ce contenu comporte, *dans sa forme initiale* <sup>(2)</sup>, neuf items ou questions (sous forme de situations) dont chacun(e) vise à placer l'étudiant dans une situation au sein de laquelle il est demandé de s'exprimer oralement.

#### **12.1.1.2.1. Ressources de l'élaboration du contenu du test**

Dans le but d'élaborer les items (ou questions) du test, le chercheur a consulté certaines ressources parmi lesquelles :

- Blaquette, A. (2000). L'expression orale. Coll. « RÉSEAU ». Paris: Éditions Ellipses.
- Chaudenson, R. (1995). Vers un outil d'évaluation des compétences linguistiques en français dans l'espace francophone. Coll. « Langues et

développement ». Paris : Didier Érudition.

- Conseil de l'Europe (2001). Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Paris : Didier.
- Dolz, J. et Schneuwly, B. (2000) (2<sup>e</sup> édition). Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école. Coll. « Didactique du français ». Issy-les-Moulineaux : ESF Editeur.
- Mothe, J.-C. (1975). L'évaluation par les tests dans la classe de français. Coll. « Le Français dans le Monde/B.E.L.C. ». Paris : Hachette/Larousse.
- Mottier-Lopez, L. (2015). Évaluations formative et certificative des apprentissages. Coll. « Pédagogie et formation ». Louvain-la-Neuve : De Boeck Éducation.
- Murer, B. (2001). Une didactique de l'oral. Du primaire au lycée. Coll. « Parcours didactique ». Paris : Bernard-Lacoste.
- Veltcheff, C. et Hilton, S. (2003). L'évaluation en FLE. Coll. « F ». Paris : Hachette Langue Étrangère.

---

2- Voir annexe no. (I.A.): Forme initiale du test de l'expression orale en FLE des étudiants de la 3<sup>e</sup> année – section de français.

### ***12.1.1.2.2. Élaboration du barème de la notation du test (ou la rubrique)***

Vu les spécificités et la complexité de l'expression orale, comme nous l'avons déjà signalé dans le cadre théorique de cette recherche, il est évident de ne pas pouvoir l'évaluer par le recours aux moyens habituels d'évaluation que le test et ses corrigés, à cause de la non-ressemblance, quantitativement et qualitativement, du contenu de l'expression orale de chaque étudiant. Ainsi, le chercheur a élaboré une **rubrique d'analyse** <sup>(3)</sup> à travers laquelle la performance orale des étudiants, échantillon de la recherche, est évaluée.

### **12.1.1.3. Standardisation du test de l'expression orale en FLE :**

Après avoir préparé le test de l'expression orale en FLE, le chercheur traite, dans les lignes suivantes, les deux paramètres des critères docimologiques les plus importants d'un test, à savoir la validité et la fidélité.

#### ***12.1.1.3.1. Vérification de la validité du test de l'expression orale en FLE :***

Pour que le chercheur soit bien assuré de la validité de son test élaboré de l'expression orale en FLE, il a utilisé deux

méthodes différentes : la première est celle de la validité apparente ou d'aspect, alors que la deuxième est celle de la validité de construit comme suit :

#### **12.1.1.3.1.1. Calcul de la validité apparente ou d'aspect du test (face validity)**

Cette forme de validité concerne l'impression initiale de validité donnée par l'outil à utiliser et signifie, selon De Landsheere (1992: 322), qu'il "*semble correct et adéquat à l'objet mesuré*".

Pour ce faire, le chercheur a remis le test élaboré - dans sa forme initiale - à un membre de jury composé de **sept** spécialistes <sup>(4)</sup> : en langue française, en linguistique française et en didactique du FLE. Ce membre éminent de jury était invité à choisir quatre des neuf items (ou questions formulées sous forme de situations) élaborés. Ces quatre items sont, selon lui, les plus adéquats au niveau académique des étudiants cibles de la recherche. Le tableau suivant expose le résultat obtenu de l'application de ce questionnaire :

---

3- Voir annexe no. (I.B.): Forme finale du test de l'expression orale en FLE.

---

4- Voir annexe no. (III): Liste des membres du jury de la recherche.

Tableau no. (1)

**Adéquation des items (ou situations) du test de l'expression orale en FLE  
au niveau académique des étudiants cibles selon les membres du jury**

Membres du jury	Les items ou questions du test								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	✓	---	---	✓	✓	---	---	---	✓
2	---	✓	---	---	✓	✓	---	✓	---
3	✓	---	✓		✓		---	---	✓
4	✓	---	---	✓	---	---	✓	---	✓
5	✓	---	---	✓	✓	---	---	---	✓
6	---	✓	---	✓	---	✓	✓	---	---
7	✓	---	---	✓	✓	---	---	---	✓
<b>Total</b>	<b>5</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>5</b>
<b>%</b>	<b>71.43</b>	<b>28.57</b>	<b>14.28</b>	<b>71.43</b>	<b>71.43</b>	<b>28.57</b>	<b>28.57</b>	<b>14.28</b>	<b>71.43</b>

Les chiffres et pourcentages des avis du jury inclus dans le tableau no. (1) indiquent que les items portant les numéros 1, 4, 5 et 9 sont venus en avant et ont obtenu leurs plus hautes préférences comme situations appropriées au niveau académique des étudiants visés par la recherche. Le chercheur a également pris en considération toutes les remarques provoquées par le jury. Ainsi, le test est valide du point de vue de l'aspect.

**12.1.1.3.2. La pré-enquête**

**12.1.1.3.2.1. Déterminer les objectifs de la pré-enquête**

Cette pré-enquête vise :

- *Tout d'abord* à vérifier l'adéquation réelle (sur le terrain) des items (ou questions) du test élaboré aux étudiants cibles,
- *Également* à calculer le temps nécessaire permettant aux étudiants de s'exprimer oralement aux items du test élaboré.
- *Ensuite* à vérifier la validité du test élaboré,

– Et enfin à vérifier la fidélité du test élaboré.

#### **12.1.1.3.2.2. Choisir l'échantillon de la pré-enquête**

Pour atteindre les objectifs de la pré-enquête, cités ci-dessus, le chercheur a choisi au hasard un **échantillon-test** parmi la population d'étudiants ciblés. Cet échantillon-test de l'expérimentation pilote se compose de dix sujets représentant 11.3 % de la totalité des étudiants qui est au nombre de 113.

#### **12.1.1.3.2.3. Procédures de la pré-enquête**

Au début du 1<sup>er</sup> semestre de l'année universitaire 2018/2019, l'outil de la recherche, qui est le test de l'expression orale en FLE, a été soumis par nos soins dans le but d'évaluer, selon la rubrique élaborée, l'expression orale de cet échantillon de la pré-enquête.

L'expression orale de chacun de ces dix étudiants de l'échantillon de la pré-enquête a été enregistrée, même les pauses émises qu'elles soient vides et/ou remplies, et ensuite elle a été analysée et annotée par trois évaluateurs spécialisés en FLE <sup>(5)</sup>.

L'analyse des données de la performance orale des étudiants de l'échantillon de la pré-enquête permettant de vérifier statistiquement la *validité* et la *fidélité* du test élaboré sont abordés dans les lignes qui suivent.

#### **12.1.1.3.2.4. Analyse des données de la pré-enquête :**

Afin de pouvoir vérifier la validité et la fidélité représentant les deux critères docimologiques les plus importants de tout outil d'évaluation que le nôtre, le chercheur a analysé statistiquement les données de la pré-enquête par l'utilisation du logiciel statistique SPSS « Statistical Package for the Social Science » - Version 26.

##### **12.1.1.3.2.4.1. Calcul de la validité de construit du test de l'expression orale en FLE**

Pour plus de sûreté concernant la validité du test qui signifie que l'outil d'évaluation élaboré mesure effectivement ce qu'il est censé mesurer et pas autre chose, le chercheur a recours, à côté de la vérification de la validité d'aspect ou apparente déjà conforté par l'avis du jury,

---

5- Dans ce contexte, le chercheur remercie chaleureusement les deux évaluateurs : Mr **le Dr. Abdel-Wahab Elsaadani**, Professeur de linguistique française à la Faculté de Pédagogie – Université de Mansourah et **Mme Aïda Sabry**,

---

Maitre-assistante de la didactique du FLE à la Faculté de Pédagogie – Université de Mansourah de longues heures et du pénible effort déployés dans le processus de l'évaluation de la performance orale des étudiants de la pré-enquête et de l'enquête principale.

à la vérification de la *validité de construit* du test de l'expression orale.

Cette vérification a été faite à travers l'analyse des données de la pré-enquête par la méthode de la **cohérence interne** à travers le calcul des coefficients de corrélation entre la note de chacune des

trois composantes linguistiques de l'expression orale: la prononciation, le vocabulaire et la grammaire, et la note totale de cette compétence. Cette façon d'agir nous a donné les résultats que montre le tableau suivant :

**Tableau no. (2)**

**Coefficients de corrélation de *Pearson* entre la note de chacune des trois composantes linguistiques et la note totale de la compétence qu'il sous-tend dans la pré-enquête du test de l'expression orale en FLE**

Composantes linguistiques de l'expression orale	La prononciation	Le vocabulaire	La grammaire	Note totale
La prononciation	---	0.901 (*)	.806 <sup>0</sup>	0.945 <sup>0</sup>
Le vocabulaire		---	0.844 <sup>0</sup>	0.959 <sup>0</sup>
La grammaire			---	0.922 <sup>0</sup>
Note totale				---

Il ressort du tableau no. (2) que toutes les valeurs des coefficients de corrélation des trois composantes linguistiques du test sont au niveau de  $p \leq 0,01$  ce qui signifie, par conséquent, que le test de l'expression orale élaboré a un bon degré de cohérence interne et qu'il est bien valide

#### 12.1.1.3.2.4.2. Calcul de la fidélité du test de l'expression orale en FLE

Après avoir s'assurer de la validité du test de la recherche, le chercheur a vérifié sa fidélité par le calcul des coefficients d'accord entre les trois évaluateurs, où la performance orale dans ses trois composantes a été analysée selon la rubrique élaborée pour les dix étudiants de l'échantillon de la pré-enquête. Ces coefficients d'accord sont exposés dans le tableau suivant :

(\*) Indique que la valeur significative de  $p$  est  $\leq$  de 0.01.



**Tableau no. (3)**

**Coefficients d'accord des trois évaluateurs de la performance  
de l'échantillon de la recherche sur le test de l'expression orale en FLE**

<b>Composantes linguistiques de l'expression orale</b>	<b>Nombre de fois d'accord</b>	<b>Note maximale</b>	<b>Pourcentage d'accord</b>
<b>La prononciation</b>	<b>54</b>	<b>60</b>	<b>90 %</b>
<b>Le vocabulaire</b>	<b>51</b>	<b>60</b>	<b>85 %</b>
<b>La grammaire</b>	<b>52</b>	<b>60</b>	<b>86.67 %</b>
<b>Note totale</b>	<b>157</b>	<b>180</b>	<b>87.22%</b>

Le tableau ci-dessus no. (3) indique que tous les niveaux d'accord pour les composantes linguistiques de l'expression orale ainsi que la note totale étaient supérieurs à 85 %, ce qui signifie que le test et la fiche d'analyse (la rubrique) se caractérisent par un bon degré de fidélité où Cooper, Heron, et Heward (2007) indiquent que l'outil d'évaluation est fidèle s'il atteint 70% et s'il atteint 85%, alors il se caractérise par un niveau bien élevé de fidélité.

Ainsi, le chercheur a élaboré le test de l'expression orale en FLE (et également la rubrique d'évaluation) et ont pris leur forme finale <sup>(6)</sup> après avoir se assurer de leurs validité et fidélité. Dans les lignes qui suivent, il présente les démarches adoptées pour l'élaboration du matériel de la

recherche, à savoir le programme proposé basé sur l'enseignement stratégique.

**12.1.2. Élaboration du programme proposé basé sur l'enseignement stratégique**

Pour élaborer le programme proposé visant le développement de certaines compétences de l'expression orale en FLE, le chercheur a procédé de la manière suivante :

- Déterminer les objectifs du programme proposé.
- Élaborer le contenu du programme proposé.
- Déterminer les stratégies d'enseignement du programme proposé.
- Déterminer la manière/les moyens d'évaluation du programme proposé.

6- Voir annexe no. (I.B.): Forme finale du test de l'expression orale en FLE.

#### **12.1.2.1. Déterminer les objectifs du programme proposé**

L'objectif général de la présente recherche est le **développement de certaines compétences de l'expression orale en FLE chez les étudiants de la 3<sup>e</sup> année au département de français**. Ainsi, ce programme vise **les objectifs spécifiques** suivants :

- Prononcer correctement les faits segmentaux (consonnes, voyelles, semi-voyelles) et les faits suprasegmentaux du français (l'intonation - rythme/accent tonique - liaison/élision).
- Utiliser, oralement, un vocabulaire approprié/adapté à la situation.
- Produire, oralement, des phrases correctes grammaticalement.

#### **12.1.2.2. Élaborer le contenu du programme proposé**

Ce programme proposé basé sur l'enseignement stratégique se compose de (2) unités dont chacune contient trois leçons. Toutes les (6) leçons visent à réaliser les objectifs spécifiques mentionnés ci-dessus. Pour pouvoir élaborer le contenu de ce programme proposé, le chercheur a eu référence aux mêmes ressources de l'élaboration de

l'outil de la recherche (le test de l'expression orale en FLE). Le chercheur a également pris en considération certaines exigences lors de l'élaboration du contenu de son programme proposé comme :

- L'adéquation des thèmes des leçons à l'objectif de la recherche et au niveau académique des apprenants.
- La variété des tâches pour pouvoir atteindre l'objectif du programme proposé qui est, en général, le développement des compétences de l'expression orale en FLE chez les étudiants de la 3<sup>e</sup> année au département de français.
- À la fin de chaque leçon, il existe deux tâches comme une évaluation formative ayant pour but de garantir chez les apprenants les compétences visées de la leçon.

#### **12.1.2.3. Déterminer les stratégies d'enseignement du programme proposé**

En mettant en considération les principes de l'enseignement stratégique, et les objectifs de la recherche qu'on vise à atteindre à travers la mise en œuvre du programme proposé élaboré, le chercheur a mis en place un ensemble de stratégies cognitives et surtout métacognitives issues de la stratégie d'enseignement et sont, pour nous, les plus adéquates à la réalisation des

objectifs du programme élaboré et proposé. Ces stratégies qui sont au nombre de quatre, sont les suivantes :

- **La discussion** qui est un type de conversation dans laquelle les apprenants essaient de convaincre les autres à propos d'un objet de discours particulier.
- **Le jeu de rôles** qui est considéré comme une technique de communication interactive et se déroule entre deux ou plusieurs participants afin de développer leurs compétences de l'expression orale visées. Il est une occasion de mettre les apprenants dans des situations de communication de la vie quotidienne afin de s'exprimer oralement. Pour cela, il est nécessaire d'aider les apprenants à comprendre la situation et à bien jouer leur rôle et surtout de leur laisser le temps de réfléchir individuellement. En outre, le rôle du professeur consiste à être spectateur même attentif. Il s'agit d'intervenir au niveau de consignes dont dépend le résultat du jeu de rôle.
- **Le travail en équipe (deux ou plus)** qui est une stratégie mettant l'accent sur la coopération au sein de groupes divers. Les apprenants doivent avoir

la capacité de partager leurs idées, d'approuver ou de rejeter les points de vue différents avec tout le respect en parvenant à un compromis et d'organiser leur pensée critique afin d'accomplir la tâche donnée.

- **La rétroaction** qui vise à vérifier le niveau de l'acquisition des compétences de l'expression orale chez les étudiants. Ce type de correction permet de réorganiser la logique de discours, de corriger les erreurs phonologiques, morphologiques ou même lexicales, et de préciser ce qui a été bien fait et ce qui doit être amélioré.

#### **12.1.2.4. Déterminer la manière de l'évaluation du programme proposé**

L'évaluation consiste ici à mesurer l'impact des unités/leçons de notre programme proposé fondées sur les objectifs déterminés. Dans ce contexte, les types d'évaluation utilisés sont :

- **L'évaluation formative** qui est un outil didactique renseignant sur l'impact du programme proposé après chaque leçon où il y a une évaluation formative qui se compose de deux tâches à faire/exécuter.
- **L'évaluation sommative** se fait sous forme du test qui évalue chaque

apprenant et le groupe en entier à la fin de chaque leçon.

#### **12.1.2.5. Vérifier la validité apparente du programme proposé**

Dans le but de vérifier l'adéquation de notre programme proposé à l'échantillon cible, il a été remis aux mêmes membres du jury de l'outil de la recherche. En mettant en considération les remarques et les changements relevés par cet éminent jury, notre programme proposé a pris sa forme finale et est devenu valable pour être utilisé.

#### **12.2. Déroulement de l'expérimentation de la recherche**

Dans cette phase, le chercheur a poursuivi les étapes suivantes :

- Choix de l'échantillon de la recherche.
- Pré-application de l'outil de la recherche, à savoir le test de l'expression orale en FLE.
- Enseignement du programme proposé à l'échantillon de la recherche.
- Post-application de l'outil de la recherche qui est le test de l'expression orale en FLE.

##### **12.2.1. Choix de l'échantillon de la recherche**

Le chercheur a choisi l'échantillon de la recherche actuelle parmi les étudiants

de la 3<sup>e</sup> année – section de français de la faculté de pédagogie de l'université de Mansourah. Le nombre des étudiants est de vingt-sept composant le seul groupe de cette recherche.

##### **12.2.2. Pré-application du test de l'expression orale en FLE**

Avant de commencer l'application du programme proposé, le chercheur a administré le test de l'expression orale en FLE comme pré-application sur l'échantillon visée par la recherche. Cette pré-application a eu lieu samedi, le 13 octobre 2018.

Les résultats de cette pré-application ont affirmé la faiblesse du niveau des étudiants de la 3<sup>e</sup> année - département de français de la faculté de pédagogie de l'université de Mansourah, par rapport aux compétences visées de l'expression orale en FLE.

##### **12.2.3. Enseignement du programme proposé à l'échantillon de la recherche**

Le chercheur a commencé l'application de son programme proposé basé sur l'enseignement stratégique au premier semestre de l'année universitaire 2018/2019 au groupe d'étudiants de la 3<sup>e</sup> année – section de français à la faculté de pédagogie de l'université de Mansourah. Cette application a débuté lundi,

le 15/10/2018 et s'est terminée lundi, le 17/12/2018.

#### **12.2.4. Post-application du test de l'expression orale en FLE**

Après avoir fini l'application du programme proposé, le chercheur a administré le test de l'expression orale en FLE comme post-application sur l'échantillon de la présente recherche dans le but de mesurer l'impact de notre programme. Cette application a été achevée mercredi, le 19 décembre 2018.

Pour conclure, le chercheur a fini son expérimentation qui a duré plus de 10 semaines, du samedi, le 13 octobre 2018 au mercredi, le 19 décembre 2018 et dans laquelle il a appliqué l'outil (le test des compétences de l'expression orale) et le matériel (le programme proposé basé sur l'enseignement stratégique) de sa recherche pour déterminer le niveau des étudiants de la troisième année du département du français, faculté de pédagogie de Mansourah sur le développement de quelques compétences de l'expression orale. Les résultats obtenus sont traités statistiquement et interprétés dans les lignes suivantes.

### **13. Analyse statistique des résultats de la recherche**

Dans cette partie, le chercheur présente les résultats de sa recherche ayant pour but de vérifier l'exactitude des deux hypothèses de cette recherche comme le suivant :

#### **13.1. Vérification de la première hypothèse de la recherche**

Afin de vérifier la première hypothèse de recherche stipulant « **l'existence des différences statistiquement significatives au niveau de  $P \leq 0.5$  entre les moyennes de notes des étudiants du groupe de la recherche aux pré/post-tests des compétences de l'expression orale en FLE, en faveur du post-test** », le chercheur a appliqué *le test « t »* <sup>(7)</sup> par l'emploi du logiciel statistique SPSS. Ce test dépend du calcul de la

---

7- *Le test « t »* (ou « t-test » en anglais) représente l'un des types de l'analyse de la variance et revient aux recherches du savant **STUDENT**. En se rapportant à la lettre la plus fréquente dans le nom de ce savant, c'est-à-dire la lettre « t », le test a eu sa dénomination du test « t ». Il est utilisé pour mesurer la signification de la différence entre deux moyennes d'échantillons tirés de deux populations normales : dépendantes (ou corrélées), indépendantes (ou non corrélées), égales au nombre ou non égales. Dans tous les cas, on compare la différence entre les moyennes de deux groupes sur lesquels on travaille à la variance de la différence des moyennes des tables dites du « t » de **Student**. Cette manière nous permet de vérifier, c'est-à-dire accepter ou refuser, l'hypothèse nulle.

signification *des différences des moyennes des groupes dépendants (ou corrélés)*. Le

tableau suivant expose les résultats de ce calcul du test « *t* » :

**Tableau no. (4)**

**Test (t) de la signification des différences des moyennes des notes du groupe de la recherche aux pré/post-tests de l'expression orale en FLE**

Composantes linguistiques de l'expression orale	Le pré-test			Le post-test			Degrés de liberté	Valeur de (t)	N. S. (□)
	N°	Moyenne	Écart type	N°	Moyenne	Écart type			
<b>La phonétique</b>	<b>27</b>	.4846	.50480	<b>27</b>	1.9969	.45260	<b>26</b>	24.181	(**)
<b>Le vocabulaire</b>	<b>27</b>	1.0401	.42073	<b>27</b>	1.9969	.45260	<b>26</b>	24.455	(**)
<b>La grammaire</b>	<b>27</b>	.9630	.49319	<b>27</b>	1.9660	.55771	<b>26</b>	16.928	(**)
<b>Total</b>	<b>27</b>	2.4877	1.34106	<b>27</b>	5.1975	1.44340	<b>26</b>	23.654	(**)

Selon le tableau ci-dessus no. (4), il est bien constaté l'existence d'une différence bien claire entre la performance des étudiants du groupe de la recherche aux pré/post-tests des compétences linguistiques de l'expression orale en FLE en faveur du post-test où la valeur du « *t* » est significative au niveau de 0.01 et affirme, par conséquent,

la première hypothèse de notre recherche. La figure suivante peut également démontrer les moyennes des notes d'étudiants du groupe de la recherche en ce qui concerne les trois composantes linguistiques et la note totale des pré/post-tests de l'expression orale en FLE comme suit :

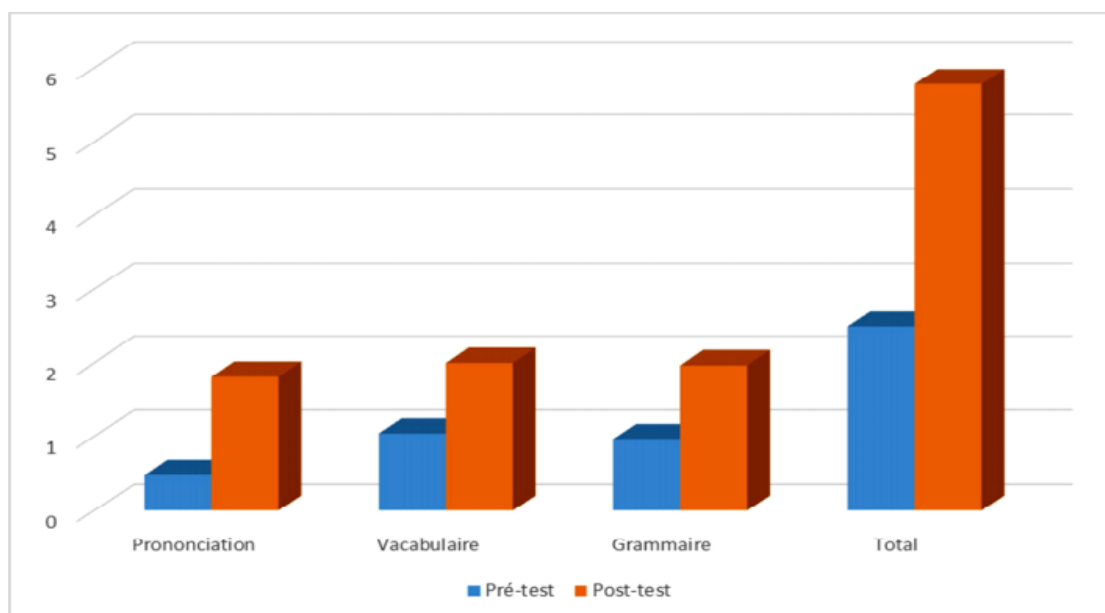
(\*) - N. S. indique le niveau de la signification statistique qui peut être :

(-) Non Significatif,

(\*) Significatif à un  $P > 0.05$ ,

(\*\*) Significatif à un  $P > 0.01$ ,

(\*\*\*) Significatif à un  $P > 0.001$ .



**Fig. (1): Moyennes des notes du groupe de la recherche concernant les trois composantes linguistiques et la note totale des pré/post-tests de l'expression orale en FLE**

compétences de l'expression orale en FLE chez les étudiants membres du groupe de la recherche », le chercheur a vérifié l'efficacité du programme proposé en calculant la taille de l'effet à travers l'équation «  $\eta^2$  » comme le montre le tableau suivant :

### 13.2. Vérification de la deuxième hypothèse de la recherche

Pour vérifier la deuxième hypothèse de recherche stipulant « l'existence d'un effet positif remarquable du programme proposé élaboré selon l'enseignement stratégique sur le développement de certaines

**Tableau no. (5)**

**Valeur de «  $\eta^2$  » et taille de l'effet du programme proposé sur le développement des composantes linguistiques de l'expression orale en FLE**

Composantes linguistiques de l'expression orale	Moyennes	Valeur de « $\eta^2$ »	Taille de l'effet
La prononciation	24.181	0.957	Grande
Le vocabulaire	24.455	0.958	Grande
La grammaire	16.928	0.917	Grande
Note totale	23.654	0.956	Grande

Le tableau précédent no. (5) indique que toutes les valeurs de «  $\eta^2$  » expriment une grande taille d'effet où elles étaient, pour toutes les composantes de la compétence de l'expression orale, entre (0,917 et 0,958), alors que la taille de l'effet du programme proposé sur le développement des compétences de l'expression orale dans son ensemble s'élève à 0,956, ce qui indique l'impact positif de notre programme proposé basé sur l'enseignement stratégique sur le développement des compétences visées de l'expression orale en FLE. Ainsi, notre deuxième hypothèse de recherche se confirme.

Ainsi, en partant de l'analyse statistique des résultats de cette recherche abordée dans les pages précédentes, le chercheur peut constater la validation de ses deux hypothèses de recherche où il existe, *pour la première hypothèse*, des différences statistiquement significatives entre les moyennes de notes des étudiants du groupe de la recherche aux pré/post-tests des compétences de l'expression orale en FLE en faveur du post-test.

Ce même résultat de la première hypothèse a bien confirmé l'efficacité du programme proposé basé sur l'enseignement stratégique et qu'il a un

effet éminent et positif sur le développement de composantes linguistiques en particulier et l'expression orale en générale chez les étudiants de la section de français à la faculté de pédagogie de l'université de Mansourah, membres de l'échantillon, et par conséquent la vérification de la deux hypothèse de la recherche.

#### **14. Discussion et interprétation des résultats de la recherche**

Les résultats positifs obtenus de cette recherche en ce qui concerne le développement des compétences linguistiques assignées de l'expression orale en FLE peuvent être attribués aux raisons suivantes :

- Tout d'abord, les différents rôles proposés et effectués par l'enseignement stratégique ont une portée suffisante pour entraîner une amélioration significative de la performance des étudiants cibles.
- Ensuite, les activités présentées aux étudiants sont réalisables et les ont beaucoup aidés à assumer la responsabilité d'une grande partie de leur apprentissage et de ce qu'il leur arrive en classe, dont leurs réussites et leurs échecs.



- Enfin, les situations de coordination de connaissances (nouvelles et antérieures) dans lesquelles les étudiants ont été placés au sein de l'apprentissage stratégique leur ont fait prendre conscience que la connaissance est cumulative et qu'ils ont un rôle à jouer dans la construction du savoir.
- Aussi, ils ont également pris conscience de la nécessité de l'intégration des informations et connaissances faites par cette nouvelle forme d'enseignement/apprentissage, l'enseignement stratégique, comparé à la forme traditionnelle et habituelle.
- Les quatre raisons précédentes ont créé chez les étudiants une volonté et un désir grandissants à apprendre, à participer et à assumer la responsabilité de leur apprentissage.

## 15. Conclusion

L'enseignement/apprentissage des langues, surtout étrangères, devraient s'occuper des deux codes desquelles se compose toute langue (écouter et parler, lire et écrire) sur un pied d'égalité. Malheureusement, l'examen de la réalité de l'enseignement du code oral et surtout

l'expression orale, indique qu'elle n'a pas toujours l'intérêt qu'elle mérite.

Pour nous, l'expression orale ne suit ni de règles scientifiques, ni de moyens efficaces et ne donne pas les résultats désirés à cause des méthodes d'enseignement traditionnelles poursuivies et qui ont toujours pour objectif l'apprentissage par cœur des thèmes étudiés de la part de la majorité des apprenants. En outre, l'évaluation des compétences de l'expression orale n'est pas faite, dans la majorité du temps, à l'aide de moyens de mesure scientifiques.

Par conséquent, la plupart des étudiants apprenant le FLE, surtout ceux qui seront dans le futur proche des enseignants de cette langue (les étudiants des facultés de pédagogie – section de français), sont faibles en expression orale et ils ne sont pas capables de répondre aux questions qui leur sont posées. C'est dans cette intention que nous avons élaboré cette recherche, afin d'examiner l'effet d'une nouvelle stratégie, qui est l'enseignement stratégique sur le développement de certaines composantes linguistiques d'expression orale du fait qu'il agit sur la construction de la connaissance et traite également les

informations présentées à partir des connaissances antérieures de l'étudiant.

Dans ce sens et à l'issue de cette recherche, nous pouvons confirmer que l'enseignant stratégique a beaucoup aidé les étudiants à acquérir de nouvelles connaissances à travers les différentes tâches et les situations de communication variées.

L'enseignement stratégique, en accord avec le cognitivisme et la psychologie cognitive, se révèle le modèle d'enseignement le plus pertinent et le plus adéquat à l'intervention pédagogique.

Cependant, dans les cours de la production orale, l'enseignant doit être persévérant, afin d'aider ses étudiants à atteindre leurs objectifs fixés au début du processus d'apprentissage. Il doit motiver ses apprenants et partager avec eux le plaisir d'apprendre.

Enfin, cette recherche n'a évidemment pas la prétention de résoudre l'ensemble du problème de la faiblesse de l'expression orale dont souffrent les apprenants du FLE en Égypte à tout niveau qu'il soit scolaire et/ou universitaire. Elle constitue, quand même un des pas sur cette longue avenue. En langue étrangère, l'acquisition des compétences orales en général et celles de l'expression en

particulier ne va pas de soi. Elle nécessite une bonne planification et un enseignement systématique que l'enseignement stratégique pourrait fournir.

## 16. Recommandations de la recherche

À partir des résultats obtenus de la présente recherche, le chercheur pourrait conseiller de/d' :

- Attirer l'attention des praticiens et pédagogues dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, et surtout le FLE, sur l'importance de l'utilisation de nouvelles stratégies que l'enseignement stratégique.
- Accorder beaucoup plus d'importance aux tâches dans l'enseignement /apprentissage du FLE, surtout actionnelles et communicationnelles, pouvant donner plus d'occasions à pratiquer la langue dans des circonstances quasi-authentiques.
- Réviser l'enseignement de la phonétique (forme et fond ; quantitativement et qualitativement) aux étudiants des facultés de pédagogie section de français en Égypte, surtout au début de l'apprentissage, et accorder beaucoup plus d'intérêts à la

correction phonétique et à la bonne prononciation du FLE.

- Attribuer un cours à part à l'enseignement du vocabulaire, et cela doit être tout au long des quatre années d'études, aux sections de français dans les facultés de pédagogie en Égypte.
- Réviser les examens oraux (forme et fond ; quantitativement et qualitativement) dans les programmes d'enseignement/apprentissage du FLE aux sections de français dans les facultés de pédagogie en Égypte et leur attribuer plus d'importance d'améliorer l'expression orale des apprenants.

### 17. Suggestions de futures recherches

Les résultats de la recherche actuelle nous incitent à suggérer les objets suivants comme thèmes de recherches ultérieures :

- Vérifier l'impact de l'enseignement stratégique sur la composante communicative et pragmatique chez les futurs enseignants du FLE en Égypte.
- Effectuer une étude visant la vérification de l'impact de

l'utilisation de l'enseignement stratégique sur l'acquisition des compétences interculturelles chez les futurs enseignants du FLE.

- Effectuer une étude visant l'investigation de l'effet de l'utilisation de l'enseignement stratégique sur d'autres compétences surtout celle de la compréhension des textes littéraires.

### 18. Bibliographie

#### A. Références en langues française et anglaise

1. Abbott, G. (1986). A new look at phonological redundancy. *ELT Journal*. 40, 299-305.
2. AbdElaal, F. (2018). Effet de l'emploi de l'infographie (fixe et animée) sur le développement des compétences de l'expression orale du français auprès des étudiants du cycle secondaire public. *Journal de la Faculté de Pédagogie - Université de Béni-Suef*. 15(1), 338-413.
3. Abdel-Moneim, I. (2014). Efficacité de l'apprentissage coopératif basé sur la résolution de problème sur le développement des compétences de l'expression orale en français chez les élèves des écoles de langues au cycle

- préparatoire. Thèse de Magistère. Faculté de Pédagogie - Université de Mansourah.
4. Abdel-Razek, H. (2006). Élaboration de quelques modules d'enseignement selon les styles d'apprentissage des élèves de 1ère année secondaire langues afin d'améliorer leur expression orale en français. Thèse de Magistère Faculté de Pédagogie - Université de Tanta.
  5. AbdElRihim, R. (2007). Efficacité d'utilisation de la dramatisation créative sur le développement de compétences de l'expression orale chez les étudiants du département de français à la faculté de pédagogie. Thèse de Magistère. Faculté de Pédagogie - Université de Zagazig.
  6. Agami, Ch. (2002). L'efficacité de l'emploi des activités langagières sur le développement de la compétence de l'expression orale et de l'attitude à l'égard du Français 2<sup>ème</sup> L.E chez les élèves de la première année secondaire. Thèse de Magistère. Faculté des Jeunes-filles - Université de Ain Chams.
  7. Arénilla, L. *et al.* (2000). Dictionnaire de pédagogie. Paris : Bordas.
  8. Bizimana, Ch. *et al.* (2012). Renforcer les compétences à l'oral - Livret (deuxième édition - 2011-2012). **Tiré de :** <http://https://www.ifadem.org/sites/default/files/ressources/Burundi-renforcer-compences-oral.pdf>.
  9. Blain, R. (1993). L'enseignement stratégique. *Québec Français*. 88, 51-54.
  10. Blaquette, A. (2000). L'expression orale. Coll. « RÉSEAU ». Paris : Éditions Ellipses.
  11. Bolton, S. (1991). Évaluation de la compétence communicative en langue étrangère. Coll. « LAL ». Paris: Hatier.
  12. Bourdages, J., Champagne, C. et Schneiderman, E. (1987). Approche intégrée pour l'enseignement de la phonétique aux adultes. *Revue canadienne des langues vivantes*. 44(1), 146-158.
  13. Canale, M. (1984) (2<sup>e</sup> Édition). From communicative competence to communicative language pedagogy (7-10.). In: Jack Richards and Richard Schmidt. *Language and communication*. London : Longman.

14. Canale, M. et Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied linguistics*. 1, 1-47.
15. Chaudenson, R. (1995). Vers un outil d'évaluation des compétences linguistiques en français dans l'espace francophone. Coll. « Langues et développement ». Paris : Didier Érudition.
16. Conseil de l'Europe (2001). Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Paris: Didier.
17. Cooper, J. O., Heron, T. E. & Heward, W. L. (2007) (2<sup>nd</sup> Ed.). *Applied behavior analysis*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
18. Courtillon, J. (2003). Élaborer un cours de FLE. Coll. « F ». Paris: Hachette.
19. Cuq, J.-P. (2003). Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde. Paris : CLE International.
20. Cuq, J.-P. (2004). Le lexique en situation d'apprentissage guidé : pour une méthodologie d'enseignement interventionniste dans l'enseignement du FLE (61-71). Dans : Elisabeth CALAQUE et Jacques DAVID. Didactique du lexique. Contextes, démarches, supports. Coll. « Savoirs en Pratique ». Paris : De Boeck Supérieur.
21. De Landsheere, G. (1992) (2<sup>e</sup> Édition). Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation. Paris : PUF.
22. Delattre, P. (1966). *Studies in french and comparative phonetics*. London : The Hague / Paris : Mouton.
23. Dell, F. (1984). L'accentuation dans les phrases en français (65-122). Dans : François DELL, Daniel HIRST et Jean-Roger VERGNAUD (Éds.). *Forme sonore du langage*. Paris : Hermann.
24. Deyab, A. (2011). Efficacité d'utilisation de la vidéo instructive pour développer quelques compétences de l'expression orale en français chez les étudiants de la première année secondaire. Thèse de Magistère. Faculté de Pédagogie - Université de Ménoufy.
25. Dolz, J. et Schneuwly, B. (2000) (2<sup>e</sup> Édition). Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école. Coll. « Didactique du

- français ». Issy-les-Moulineaux : ESF Editeur.
26. Ebaji, S. (2016). L'influence de l'enseignement stratégique sur l'apprentissage et la motivation des élèves syriens dans les cours d'éducation religieuse. Thèse de Doctorat. Université de Strasbourg.
27. ElMaghrabi, A. (2018). Efficacité de l'enseignement stratégique pour développer quelques compétences de la compréhension orale de la langue française chez les étudiants non-voyants aux écoles secondaires d'Al Azhar. Thèse de Magistère. Faculté de pédagogie - Université d'Al-Arish.
28. Farag, F. (2008). L'efficacité d'un programme proposé pour développer la compréhension auditive, la prononciation et pour diminuer les erreurs d'orthographe chez les étudiants de la première année secondaire. Thèse de Magistère. Faculté de pédagogie - Université de Tanta.
29. Gadalla, H. (2005). Effet d'employer le brainstorming sur le développement des compétences de l'expression orale en français chez les étudiants des écoles secondaires des langues. Thèse de Magistère. Faculté de pédagogie - Université de Zagazig.
30. Galisson, R. et Coste, D. (1976). Dictionnaire de didactique des langues. Paris: Hachette.
31. Gomaa, S. (2007). Efficacité d'un programme basé sur le développement de la compréhension et de l'expression orale en français deuxième langue étrangère chez les étudiants du cycle secondaire d'Al Azhar. Thèse de Magistère. Faculté de pédagogie - Université d'Al-Azhar.
32. Guillaumot, S. (1992). *Limites d'une approche communicative : étude de l'interférence culturelle dans la compétence de communication d'apprenants coréens*. Dans : Actes du VIII<sup>e</sup> Colloque International « Acquisition d'une langue étrangère : perspectives et recherches ». Grenoble : LIDILEM.
33. Hafez, H. (2009). Évaluation du traitement didactique de la communication orale en français langue étrangère chez les Futurs-Enseignants dans les facultés de pédagogie à la lueur de l'enseignement stratégique. *Revue de*

- curricula et de méthodologie*. 52, 1-39.
34. Harris, D. (1969/2005). *Testing English as a second language*. New York : McGraw-Hill.
35. Kammoun, A. (2012). *Stratégie proposée basée sur l'approche interactionnelle en vue de développer les compétences de l'expression orale en langue française, deuxième langue étrangère, au cycle préparatoire*. Thèse de Magistère. Faculté de pédagogie - Université du Caire.
36. Landsheere, G. (1979). *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*. Paris: PUF.
37. Lasnier, F. (2000). *Réussir la formation par compétences*. Montréal : Guérin Éditeur.
38. Méguid, S. (2007). *Efficacité d'un programme basé sur les activités langagières sur le développement de la compréhension et de l'expression orales en français deuxième langue étrangère chez les étudiants du cycle secondaire d'Al Azhar*. Thèse de Magistère. Faculté de pédagogie - Université d'Al-Azhar.
39. Milad, M. (2011). *L'efficacité de l'enseignement réciproque pour développer l'expression orale chez les élèves du cycle secondaire*. Thèse de Magistère. Faculté de pédagogie - Université d'Ain-Chams.
40. Moirand, S. (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Coll. « F - Recherches / Applications ». Paris : Hachette.
41. Mothe, J.-C. (1975). *L'évaluation par les tests dans la classe de français*. Coll. « Le Français dans le Monde – B.E.L.C. ». Paris : Hachette/Larousse.
42. Mottier-Lopez, L. (2015). *Évaluations formative et certificative des apprentissages*. Coll. « Pédagogie et formation ». Louvain-la-Neuve : De Boeck Éducation.
43. Murer, B. (2001). *Une didactique de l'oral. Du primaire au lycée*. Coll. « Parcours didactique ». Paris : Bernard-Lacoste.
44. Nickel, G. (1985). *How native can (or should) a non-native speaker be? ITL Review of applied linguistics*. 67/68, 141-160.
45. Osman, O. (2017). *Efficacité d'un programme basé sur la théorie des intelligences multiples pour développer certaines compétences orales chez les étudiants du cycle*

- secondaire. Thèse de Magistère. .  
Faculté de pédagogie - Université de  
Mansourah.
46. Plaquette, A. (2000). L'expression  
orale. Paris : Ellipse Édition  
Marketing S.A.
47. Presseau, A. (dir.) (2004). Intégrer  
l'enseignement stratégique dans sa  
classe. Montréal: Chenelière.  
McGraw-Hill.
48. Ragab, A. (2006). Utilisation des  
activités langagières pour développer  
les compétences de l'expression orale  
chez les élèves aux écoles primaires  
français en Égypte. Thèse de  
magistère. Faculté de Pédagogie  
(Branche de Damiette) - Université de  
Mansourah.
49. Robert, J.-P. (2008). Dictionnaire  
pratique de didactique du FLE. Coll.  
« L'Essentiel français ». Paris:  
Éditions Ophrys.
50. Saad Eddine, A. (2018). Emploi  
d'une unité de la conscience  
phonologique pour développer les  
compétences de l'écoute et améliorer  
la performance orale en français  
langue étrangère chez les étudiants de  
la première année secondaire. Thèse  
de Magistère. Faculté de pédagogie -  
Université du Fayoum.
51. Soleiman, R. (2003). Les  
compétences orales dans  
l'enseignement/apprentissage du  
français langue étrangère en Égypte :  
Évaluation des futurs enseignants.  
Thèse de Doctorat. Grenoble :  
Université Stendhal-Grenoble3.
52. Soleiman, R. et Syame, W. (2017).  
Utilisation de l'apprentissage mobile  
pour le développement des  
compétences de la compréhension  
orale chez les étudiants des études  
supérieures aux facultés de  
Pédagogie. *Revue de la Faculté de  
pédagogie - Université de  
Mansourah*. 92, 79-118.
53. Soliman, R. (1996). L'efficacité d'un  
programme proposé pour le  
développement de certaines  
compétences auditives chez les  
étudiants des facultés de pédagogie,  
section de français. Thèse de  
Magistère. Faculté de pédagogie -  
Université de Mansourah.
54. Tardif, J. (1997) (2<sup>e</sup> Édition). Pour un  
enseignement stratégique : L'apport  
de la psychologie cognitive. Montréal  
(Québec): Les Éditions LOGIQUES.
55. Thabet, A. (2011). Efficacité d'une  
stratégie proposée basée sur la  
simulation globale pour développer



- certaines compétences de compréhension et de production orale en français deuxième langue étrangère chez les élèves du cycle préparatoire. Thèse de Magistère. Faculté de pédagogie - Université de Tanta.
56. Tsafak, G. (2001). Comprendre les sciences de l'éducation. Coll. « Éducation et Sociétés ». Paris : L'Harmattan.
57. Veltcheff, C. et Hilton, S. (2003). L'évaluation en FLE. Coll. « F ». Paris : Hachette Langue Étrangère.
58. Widdowson, H. G. (1981). Une approche communicative de l'enseignement des langues. Coll. « LAL ». Paris : Crédif / Hatier.
- B. Des sitographies**
59. L'enseignement stratégique – La classe de Lucie. **Tiré de :** [https://www.laclassedelucie.com/?page\\_id=73](https://www.laclassedelucie.com/?page_id=73).