

**ÉLABORATION D'UNE LISTE
INITIALE DES SOUS-HABILETÉS
D'EXPRESSION ORALE**

1. Élaboration d'une liste initiale des sous-habilités d'expression orale.

Après avoir consulté les études antérieures concernant l'expression orale en FLE, et mené une recherche théorique sur l'expression orale (cf. deuxième chapitre), j'ai composé une liste provisoire des sous-habilités d'expression orale. Cette liste a été élaborée selon des critères relatifs aux élèves, des critères socio-culturels, des critères méthodologiques et des critères concernant les sous-habilités d'expression orale.

1.1. Critères concernant les élèves.

L'élève en milieu naturel fait preuve non seulement d'un plus grand répertoire lexical par rapport à son homologue en milieu guidé, mais son emploi lexical se rapproche plus précisément de celui du locuteur natif (Galatanu, 2010 : 236). Le contact langagier en milieu naturel permet d'aboutir non seulement à une acquisition plus approfondie, mais aussi assurer l'acquisition des nuances de langue apprise. En ce sens, il convient de faire réfléchir les apprenants dans la langue cible : il convient de changer le rôle de l'apprenant qui se limite généralement à répondre aux questions posées de la part de l'enseignant. Chez l'élève, ce changement peut valoriser l'oral en tant qu'outil de réflexion et de communication. Il convient donc de prendre en considération les critères suivants : a) faire comprendre à l'élève qu'intervenir souvent à l'oral pour répondre aux questions de professeur ne le rend pas nécessairement bon ; b) lui faire comprendre que l'expression orale signifie principalement qu'il doit être compris des autres ; c) lui faire aussi comprendre qu'il est important de clarifier ses pensées.

1.2. Critères socioculturels.

Les situations de communication orale, qui peuvent être appliquées en classe, sont nombreuses et variées (Charmeux, 1997) : elles peuvent prendre la même forme que celles qui s'effectuent en public (lecture à voix haute, exposé, débat d'argumentation, etc.), ou en petits comités (interview, communication téléphonique, conversation, etc.). La langue n'est pas considérée comme simple instrument de communication, mais aussi comme expression d'une identité socioculturelle. En ce sens, les élèves d'origine étrangère sont impliqués dans une communication interculturelle qui est traversée par des représentations sociales que les cultures se font les une des autres (Ladmiral et Lipiansky, 1989 : 17). Il est donc souhaitable que la communication interculturelle soit prise dans le développement des sous-habilités d'expression orale.

En outre, la langue est composée à la fois de structures linguistiques et discursives (Achard, 1989 :43) : les valeurs lexicales et sémantiques des mots ne sont pas stables en langue, et dépendent entièrement de leurs emplois effectifs et de leurs référents. À cet égard, les productions langagières sont le résultat d'interaction entre la structure sociale et les éléments de personnalité des élèves. La langue contribue donc à créer un sentiment de solidarité entre les locuteurs (Garmadi, 1981 : 25) : elle contribue à les intégrer dans une communauté linguistique donnée en tenant à leur historicité, et à une tradition culturelle et littéraire.

1.3. Critères méthodologiques.

Il est important de disposer d'une liaison cohérente et équilibrée entre les trois pôles principaux de l'expression orale (Chanfrault-Duchet (2005 : 35) : le **parlé** (qui est le produit co-constructif dialogique issu d'une interaction verbale entre des interlocuteurs), **l'oral public** qui représente le noyau dur de l'oral scolaire, et **l'oralité** qui est caractérisée par des codes identitaires (vocaux, gestuels et mémoriels). Dans cette optique, il convient de réunir les conditions qui aident les élèves à apprendre en établissant des relations entre les contenus et les processus d'apprentissage. En outre, il est souhaitable d'amener les élèves à oser parler en stimulant leurs réflexions et en acceptant leurs façons de réfléchir.

1.4. Critères concernant l'élaboration des sous-habiletés d'expression orale.

Les sous-habiletés d'expression orale peuvent être définies comme des capacités de l'apprenant à utiliser à bon escient (en réfléchissant ou en activant les habiletés de réflexions d'ordre supérieur) ce qu'il sait et ce qu'il ne sait pas produire : savoirs, savoir-redire, savoir-faire et savoir-être. Toute expression orale se compose d'un **fond** (qui reflète un contenu, un sens, des idées, des réflexions, des sentiments, etc.) à travers une **forme** (qui porte le sens expressif) (Rondal, 2006 : 22). En ce sens, toute expression orale peut avoir plusieurs niveaux et plusieurs caractéristiques. Il convient donc de composer chaque sous-habileté d'expression orale en objectifs d'apprentissage à atteindre. Pour que chaque objectif soit un acte mesurable et évaluatif, j'ai formulé chaque objectif en phrase qui commence par un verbe et exprime une seule sous-habileté. Chaque sous-habileté correspond à une seule capacité, et permet aux apprenants de diagnostiquer leurs capacités.

Par ailleurs, en formulant chaque sous-habileté, il est souhaitable de prendre en considération la moyenne d'âge des élèves, leurs aptitudes mentales et psychologiques,

leurs besoins (sociales, sociétales, culturelles, etc.), les aspirations scolaires et celles de la société. De plus, les sous-habilités doivent être holistiques dans le sens où elles doivent couvrir tous les besoins (linguistiques, discursifs, psycholinguistiques, socioculturels, etc.) des élèves. Les sous-habilités d'expression orale sont conçues dans cette étude de terrain en quatre sous-habilités principales : les sous-habilités de **compréhension de l'oral**, les sous-habilités de **communication**, les sous-habilités **intonatives** et les sous-habilités de **fluidité orale**.

I. Les sous-habilités de compréhension de l'oral.

La compréhension de l'oral est indispensable pour développer l'expression orale dans la mesure où la compréhension de l'oral est liée à la perception (Rivenc, 2003 : 183) : on ne peut construire une compréhension qu'à partir de ce qu'on a perçu. La compréhension de l'oral peut se définir comme une opération mentale de décodage de message oral par un auditeur (Robert, 2008 : 40). Cette opération nécessite des connaissances de code linguistique orale de langue cible. En ce sens, la sous-habilité de compréhension de l'oral résulte du contenu et non des mots ou des énoncés isolés.

II. Les sous-habilités de communication.

La situation de communication est l'action d'établir une relation avec l'autrui par le biais d'un ou des messages transmis à une ou plusieurs personnes (Dudouet, 2012 : 13). Cette relation nous fait nous poser des questions telles que : comment s'adapter au mieux à la situation de communication ? Comment planifier son intervention ? Comment trouver les bons mots ? Comment placer sa voix ? Comment gérer ses gestes ? Comment capter l'attention de ses interlocuteurs ? Les sous-habilités de communication peuvent se décliner en aptitudes **linguistiques**, **sociolinguistiques**, **discursives** et **stratégiques**.

A) Les aptitudes linguistiques :

L'habileté linguistique est un savoir implicite composé d'ensemble des règles qui offrent à un individu la possibilité de générer pratiquement une infinité de productions langagières (Jonnaert, 2002 : 10). Les aptitudes linguistiques renvoient aux capacités phonologiques, morphosyntaxiques et lexicales. Les aptitudes linguistiques chez les apprenants s'appuient aussi, selon Jonnaert, sur leur capacité de reconnaître et de produire des énoncés conformes à la norme linguistique utilisée concernant la langue apprise. En ce

sens, les aptitudes linguistiques expriment la possibilité des apprenants d'établir l'adéquation structure/message.

B) Les aptitudes sociolinguistiques :

L'intégration des normes sociolinguistiques s'effectue de façon concomitante avec le développement des structures linguistiques (Moreau, 1997 : 19) : les apprenants qui ont un niveau élevé d'aptitudes sociolinguistiques ont la possibilité d'avoir des stratégies de communication correctes avec les locuteurs natifs dans la mesure où ils respectent les raisonnements et les structures socioculturelles, ils prennent conscience du système des valeurs culturelles, des marqueurs de relations sociales, de la diversité des groupes sociaux, des attitudes des personnes, des règles de politesse, etc.

C) Les aptitudes discursives :

L'habileté discursive correspond aux possibilités d'organisation énonciative, narrative et argumentative du discours, en fonction des contraintes du cadre communicationnel (Charaudeau, 2009 : 26) : les apprenants qui ont des aptitudes discursives, auront la maîtrise des outils langagiers comme la reformulation (qui les aide à redire la parole des autres et interpréter leurs intentions), la réfutation (qui les aide à montrer leurs désaccords en étayant leurs propres positions), les arguments convenables, les exemples adéquats, la transition entre les idées générales et les idées secondaires, les conclusions, etc. Il convient donc que les élèves puissent établir une adéquation mots/message.

D) Les aptitudes stratégiques :

Les habiletés stratégiques visent à assurer l'attention d'auditeur afin qu'il puisse suivre l'expression orale (Etienne, 2011 : 77) : l'habileté stratégique permet à l'apprenant de formuler son expression orale de façon compréhensible pour réussir l'acte communicatif. Les aptitudes stratégiques permettent aussi aux apprenants de prendre en conscience l'importance de la voix, de l'attitude corporelle, du regard et des gestes. Elles permettent d'ailleurs aux apprenants de maîtriser les hésitations lors d'acte de parole (Vermette et Cloutier, 1992 : 132) : l'élimination totale des hésitations lors de prise de parole en public signifie une maîtrise non négligeable d'expression orale. Il convient que l'apprenant se prête à l'observation de son auditoire et cherche à répondre aux attentes présumées de son auditoire en faisant consciemment appel à ses propres motivations.

III. Les sous-habiletés intonatives.

Selon la théorie de Martin (1981; 1999), l'intonation française doit être traitée selon des traits binaires qui réfèrent à des contours de f0 (f « zéro »)* associés aux syllabes accentuées des mots (la dernière syllabe sans schwa). La forme de ces contours est établie via une structure intonative de dépendance : un seul contour est sélectionné par le locuteur, le contour terminal (C0), lequel porte un sens. Les autres contours sont calculés en fonction des relations de dépendance vers la droite dans la structure intonative.

La structure prosodique est a priori totalement indépendante de la structure syntaxique et de toute autre structure morphologique, sémantique, informationnelle, qui peut en déterminer une caractéristique quelconque (Martin, 2009 : 85). En ce sens, l'énoncé peut établir une relation spécifique entre un locuteur et un ou plusieurs auditeurs grâce à la structure prosodique en impliquant un sens de déclaration, d'interrogation, etc. Les sous-habiletés intonatives peuvent donc améliorer la capacité descriptive chez les élèves dans la mesure où les sous-habiletés intonatives aident les élèves à maîtriser le ton, les sons non verbaux, le rythme, le débit, les intensités articulatoires et les pauses, parce que les sous-habiletés intonatives s'appuient sur les techniques articulatoires et les schémas intonatifs de langue cible dans les situations communicatives diverses.

IV. Les sous-habiletés de fluidité orale.

La fluidité orale s'appuie sur une fluidité mentale et une autre verbale (Bénatar et Harache, 2009 : 94) : il s'agit de l'aptitude à mobiliser rapidement ses idées, et de l'aptitude à mobiliser rapidement ses mots. En d'autres termes, elle désigne la capacité à avoir un niveau élevé de continuité en production orale avec l'absence de marques de rupture du flux verbal. Elle reflète un niveau élevé de réflexe verbal qui interprète les pensées du locuteur, ainsi qu'un niveau élevé de la capacité d'organiser ses pensées. La maîtrise de l'intonation est indispensable pour réaliser un développement en expression orale dans la mesure où l'intonation sert à organiser le discours pour le rendre compréhensible, signaler le contenu du message, indiquer la signification grammaticale

* Selon Martin (2009 : 16), le terme de fréquence fondamentale, noté F0, appartient à la mesure de la fréquence laryngée à partir d'une analyse spectrale de type Fournier (il s'agit d'un type d'analyse qui décompose de petits segments successifs du signal de parole en composantes harmoniques) : la fréquence fondamentale correspond à celle de la première composante trouvée dans cette décomposition harmonique du signal, et correspond aussi à la différence de fréquence entre deux harmoniques consécutives.

ainsi que les attitudes des locuteurs (Rolland, 2011 : 48). La fluidité s'effectue donc sur deux axes : une fluidité verbale linguistique et une fluidité verbale mentale.

En respectant les critères précédents, une liste initiale des sous-habilités d'expression orale a été proposée (voir annexe 1). Cette liste reflète les objectifs à atteindre chez les élèves d'origines étrangères.

DÉMARCHE 2

**VALIDATION DE LA LISTE INITIALE
DES SOUS-HABILETÉS
D'EXPRESSION ORALE**

2. Validation de la liste initiale des sous-habilités d'expression orale.

- Introduction.

Selon le dictionnaire « Le Petit Larousse 2012 : 1128 », la validité est la qualité de ce « *qui n'est entaché d'aucune cause de nullité* ». Messick (1988: 33) note que « *validity is an overall evaluative judgment, founded on empirical evidence and theoretical rationales, of the adequacy and appropriateness of inferences and actions based on test scores* ». La validité d'un test, qui vise à mesurer une faculté psychologique donnée, est l'évaluation globale d'adéquation et d'appropriation des inférences et des actions fondées sur des scores de test. Cette évaluation globale est basée sur des preuves empiriques et sur des théoriques rationnelles. Or, la validité est souvent liée à utiliser des instruments de mesure (tests, questionnaires, etc.) qui visent à mesurer des qualités psychologiques (facultés, compétences, performances, etc.). La validité d'un instrument de mesure donné désigne la capacité par laquelle cet instrument peut réellement mesurer ce qu'il cible à mesurer.

2.1. Les types de validité.

La validité des instruments de mesure peut prendre plusieurs formes : validité de contenu, de façade, hypothéco-déductive, en référence, prédictive.

a) La validité de contenu.

Ce type de validité est généralement établi en interrogeant des experts (Penta et al, 2005 : 166) : elle vise à vérifier l'appropriation des composants d'un outil de mesure à l'objectif ciblé. Or, les items qui composent un outil doivent correspondre à ce que le but théorique de l'outil veut évaluer. Ce type vise à prouver que les mesures choisis constituent un échantillon représentatif.

b) La validité de façade (ou apparente).

Cette validité consiste à évaluer la valeur des items d'un instrument de mesure par des juges qui ne sont pas forcément experts dans le domaine envisagé. Elle est une procédure moins rigoureuse.

c) La validité hypothéco-déductive (dite validité conceptuelle ou théorique).

Elle repose, en recueillant un grand nombre ou quantité d'information, sur une collection d'évidences concernant la nature d'un instrument de mesure (Laveault et Grégoire, 2002 : 181). Elle vise à interpréter les données et à leurs donner du sens dans la mesure où ce type de validation est soutenu par des données empiriques. Selon Laveault et Grégoire, ce type de validité indique la qualité du rattachement ou de l'intégration d'un outil de mesure à une théorie donnée. C'est-à-dire qu'elle traite la transition de la théorie à l'application de la recherche.

d) La validité en référence à un critère externe (dite validité concurrente).

Elle repose sur l'examen des corrélations entre les scores obtenus d'un test et une autre mesure que l'on considère comme critère (Grégoire, 2005 : 104) : ce critère est pris comme une mesure valide de ce que le test vise à mesurer. Ce type vise à indiquer dans quelle mesure un outil de mesure peut remplacer un autre plus coûteux.

e) La validité prédictive.

Cette validité repose sur les procédures par lesquelles les informations obtenues permettent de prédire les performances réelles (Myers et Hansen, 2003 : 183) : elle se réalise quand ce qu'on mesure est bien ce qu'on veut mesurer. En ce sens, la validité prédictive est une qualité psychométrique qui désigne la capacité d'un outil de mesure à prédire correctement un événement futur. La validité prédictive permet donc d'effectuer un pronostic ou diagnostic.

En somme, il convient de choisir un instrument de mesure convenable dans cette étude de terrain. Pour cela, deux types de validité ont été choisie : la validité théorique et la validité de contenu. Vu que j'ai voulu vérifier théoriquement et empiriquement la capacité des élèves de transférer ce qu'ils apprennent en pratique, ces deux types de validité peuvent être plus adéquats à valider la liste initiale de sous-habilités d'expression orale. Afin de mesurer la légitimité représentative des sous-habilités d'expression orale, j'ai formulé une liste initiale en questionnaire pour recueillir des données rigoureux, et déterminer les éléments composants des habiletés d'expression orale.

2.2. Reformuler la liste initiale en questionnaire.

Le questionnaire se définit comme un outil de mesure qui se présente le plus souvent sous forme écrite en consiste en un ensemble de questions prédéfinies proposant un format de réponse spécifique (choix d'un élément dans une liste, échelles, etc.) (Baggio, 2006 : 179). Il s'agit d'une suite de questions standardisées destinées à légitimer et planifier le recueil des informations.

2.2.1. Les différents types de questionnaire.

Le questionnaire, en tant que méthode empirique, n'est pas une simple juxtaposition de questions indépendantes (Juan, 1999 : 167) : les questions sont reliées par un ordre logique et provoquent le même sens pour tout le monde enquêté. Or, le type de questionnaire se détermine selon la construction des questions. L'énoncé produit de la part de l'enquêté peut être cadré et prévu (procédures fermées) ou non (procédures ouvertes). En ce sens, il y a généralement deux types de questionnaires : le **questionnaire fermé** (l'enquêté choisit une ou plusieurs réponses parmi des réponses reformulées d'avance) et le **questionnaire ouvert** (l'enquêté répond librement sans utiliser un inventaire de réponse). Dans cette étude, le questionnaire vise principalement à valider les sous-habilités d'expression orale. Les questions se varient entre des questions fermées, dont les réponses prennent la forme trichotomique (d'accord - plus ou moins d'accord - pas d'accord), et des questions ouvertes sous la forme d'ajouter d'autres sous-habilités et des remarques concernant chaque sous-habilité.

2.2.2. La construction du questionnaire.

Le propos du questionnaire doit être clair (De Ketele et Roegiers, 2009 : 26) : il se débute par les objectifs et les hypothèses générales de l'enquête. Il faut aussi que les questions neutralisent le risque de provoquer des réponses de façades (Mucchielli, 1993 : 37) : pour éviter tout malentendu, il faut être sûr que les questions ont le même sens pour tous les enquêtés. Le questionnaire doit être conçu en faisant sorte qu'il n'a aucun besoin d'explications autres que l'on a déjà précises (Ghiglione et Matalon, 1998 : 107) : il faut éviter les termes vagues comme « souvent » ou « beaucoup » auxquels chacun peut donner une signification différente, en fonction de son cadre de référence, et il convient de demander des estimations numériques ou proposer des échelles de fréquence.

2.2.3. Les étapes principales de recherche par questionnaire.

Afin de valider les sous-habilités d'expression orale, dans cette enquête par questionnaire, les sous-habilités ont été reformulées en questionnaire en suivant les étapes suivantes :

- **formuler les sous-habilités** en forme d'items dont les réponses sont fermées selon la forme trichotomique (d'accord – plus ou moins d'accord – pas d'accord). Il y a aussi des questions ouvertes pour permettre aux enquêtés de proposer d'autres sous-habilités ou d'ajouter des remarques.

- **présenter le questionnaire** lors d'un séminaire à la fin de l'année universitaire 2012, sous la direction de mon directeur de recherche et en présence des doctorants spécialisés en didactiques des langues, suite aux remarques et aux commentaires du directeur de recherche ainsi que des doctorants, j'ai modifié le questionnaire en ce qui concerne sa forme et ses contenus pour qu'il soit plus standardisé (voir annexe 2).

- **définir le mode d'administration du questionnaire.** Dans cette étape, j'ai défini la population interrogée. Qui doit être enquêté ? Combien de répondants ? Qui doit les interroger ? Où ? Comment ? En fait, la littérature sur l'enquête par questionnaires ne fixe pas le nombre des participants. Pourtant, il est important que l'échantillon enquêté soit suffisamment représentatif de la population soumise à l'enquête. Les participants enquêtés sont des experts dans le domaine de l'oral et de la didactique du français. J'ai donc envoyé par courriel des exemplaires aux enquêtés qui sont des professeurs d'université spécialisés en oral et en didactique des langues, maîtres de conférences, docteurs, doctorants, inspecteurs et professeurs de FLE. J'ai aussi utilisé des réseaux d'internet qui représentent des comités d'experts ou scientifiques spécialisés comme le CNAM (conservatoire des arts et métiers), le DILTEC (didactique des langues, des textes et des cultures, EA 2288), la liste de l'école doctorale ED 268, etc.

- **recueil des informations.** En recevant les réponses de la part des enquêtés, les questionnaires complétés ont été recueillis afin de coder les informations recueillies, c'est-à-dire, transformer les réponses en données chiffrées.

Enfin, j'ai analysé ces informations et les ai interprétées en utilisant des analyses descriptives et inductives afin de déterminer la liste finale des sous-habiletés d'expression orale.

DÉMARCHE 3

**DÉTERMINATION DE LA LISTE
FINALE DES SOUS-HABILETÉS
D'EXPRESSION ORALE.**

3. Détermination de la liste finale des sous-habilités d'expression orale.

- Introduction.

L'objectivité absolue est impossible à atteindre dans une étude psycholinguistique du fait que le réel ne peut être décrit que par la médiation de catégories de perception (De Singly, 2012 : 16). Pourtant, j'ai essayé d'être objectif le plus possible dans les démarches de cette étude en traduisant les résultats obtenus en chiffres, et en faisant aussi des analyses descriptives et inductives. En ce sens, l'objectif d'utiliser un questionnaire est d'avoir un outil adapté pour recueillir des informations précises auprès d'un nombre de participants qui représente effectivement la population qui doit être enquêtée. Pour déterminer une liste finale des sous-habilités d'expression orale, les informations recueillies doivent être quantifiables.

3.1. Recueil des questionnaires remplis.

Après avoir précisé les qualifications de l'échantillon (professeurs d'universités spécialisé en oral ou en FLE, docteurs, doctorants, professeurs du FLE en cycles de l'enseignement secondaire (collèges-lycées), des inspecteurs et des experts), j'ai sollicité l'échantillon à remplir le questionnaire par des courriels. Je me suis adressé aux écoles doctorales spécialisées en sciences des langues et des langages, notamment en FLE, en plusieurs universités (Lille, Nantes, Grenoble, Paris 8, Paris 3, etc.).

Après avoir envoyé le questionnaire, j'ai reçu petit à petit les questionnaires remplis. Ensuite, je les ai classifiés selon les professions. Dans ce questionnaire, je n'ai pas codé le contenu, c'est-à-dire je n'ai pas codé les réponses en donnant des valeurs chiffrées (d'accord = 1, plus ou moins d'accord = 2, pas d'accord = 3). Pour autant, j'ai calculé le nombre total de réponses dans tous les questionnaires remplis afin de calculer le pourcentage de chaque réponse, avec l'objectif de choisir le pourcentage le plus élevé. À la lueur de ce pourcentage, les sous-habilités d'expression orale ont été finalement formées une liste déterminée des sous-habilités.

3.2. Le dépouillement du questionnaire.

Le dépouillement du questionnaire permet d'analyser les résultats de l'enquête en faisant en sorte qu'on traite les informations recueillies par de nombreuses techniques

(analyses descriptives) qui permettent finalement de commenter ces résultats (analyses inductives) (Javeau, 1992 : 121). Après avoir recueilli les questionnaires remplis, il convient de les dépouiller, c'est-à-dire qu'il faut en dégager les résultats intéressants s'inscrivant dans le cadre défini par les hypothèses de travail (Legrain (2007 : 93).

3.2.1. Analyse descriptive.

L'analyse descriptive d'une enquête par questionnaire se base sur trois fonctions qui consistent à décrire, comparer et expliquer (Jones, 2000 : 196). J'ai transformé les résultats recueillis dans les questionnaires en chiffres afin de les traiter statiquement, de les interpréter et de les expliquer. Après avoir envoyé et diffusé le questionnaire, j'en ai recueilli 19 exemplaires numériques complétés par courriel. J'ai aussi recueilli 6 exemplaires imprimés qui m'ont été donnés personnellement. Tous les exemplaires imprimés ont été ensuite scannés afin d'être regroupés dans seul fichier en tant que données (voir annexe 3). Ensuite, j'ai numéroté les questionnaires complétés de 1 à 25. Le nombre de questionnaires complétés est un peu inférieur à ce qui était attendu malgré les nombreux rappels. Ce nombre inférieur peut être expliqué par le fait que j'ai appliqué le questionnaire pendant une période de préparation des examens (en mois de décembre 2012). Cependant, les questionnaires recueillis sont complétés par des enquêtés variés (voir plus haut, tous spécialisés en didactique ou enseignement du français en tant que langue étrangère).

Par ailleurs, selon Fougeyrollas-Schwebel (2003 : 222), la création d'une base de données Excel permet d'organiser et de tirer les données récoltées dans les questionnaires. Ces données fournissent un premier aperçu assez global concernant l'enquête par questionnaire (Jolival, 2003 : 33). Pour faire donc l'analyse descriptive, j'ai d'abord effectué le dépouillement du questionnaire en utilisant le logiciel « Excel » version 2003 (voir annexe 4).

Après avoir fini ce dépouillement des questionnaires complétés (voir annexe 5), j'ai commencé l'analyse descriptive de chaque question (voir annexes 6 et 7). Dans cette analyse descriptive, les résultats obtenus ont été décrits de la façon suivante :

I. Les sous-habilités de la compréhension de l'oral.

	(1) D'accord	(2) Plus ou moins d'accord	(3) Pas d'accord
--	-----------------	-------------------------------------	------------------------

1. Être capable d'acquérir des stratégies d'écoute qui conviennent à la langue apprise.	75%	21%	4%
2. Être capable de distinguer les sons et les intonations.	80%	16%	4%
3. Être capable de reconnaître les schémas intonatifs principaux.	75%	13%	13%
4. Être capable de reconnaître les différents registres de langue (standard, familier, etc.).	80%	16%	4%
5. Être capable d'anticiper sur le contenu du document.	43%	39%	17%
6. Être capable de résumer ce qu'on vient d'écouter.	92%	8%	---
7. Être capable de faire des analyses conceptuelles par rapport aux contextes.	45%	41%	14%
8. Être capable de saisir les données et leurs relations : conséquence, cause, effets.	78%	17%	4%

Les réponses sont assez divergentes. Cela veut dire, selon les enquêtés, que la compréhension de l'oral en français signifie principalement la capacité des apprenants à résumer ce qu'ils viennent d'écouter et reconnaître les différents registres de langue apprise. Les sous-habilités « être capable de résumer ce qu'on vient d'écouter », (17% de « pas d'accord »), et « être capable de faire des analyses conceptuelles par rapport aux contextes », (avec 14% de « pas d'accord »), sont les plus refusées en tant que sous-habilités de compréhension de l'oral. Selon les remarques de certains enquêtés, l'anticipation du sens et les analyses conceptuelles ne s'effectuent qu'en séquence pédagogique plus avancée dans l'apprentissage de langue cible. Autrement dit, les apprenants ne sont pas capables d'anticiper le contenu d'un document ou d'effectuer des analyses conceptuelles, ce qui devra être confirmé par des recherches.

II. les sous-habilités de communication.

A) Les aptitudes linguistiques :

	(1) D'accord	(2) Plus ou moins d'accord	(3) Pas d'accord
1. Être capable d'organiser syntaxiquement et phonologiquement les énoncés pour transmettre du sens.	83%	17%	---
2. Être capable de dépasser la séquence didactique de la systématisation, c'est-à-dire d'exprimer du sens en produisant des énoncés bien formés, et non de les mémoriser et de les reproduire comme des modules.	78%	17%	4%
3. Être capable de mettre en place les formes phonologiques et syntaxiques des énoncés qui devraient convenir à un contexte donné.	68%	23%	9%

4. Être capable d'établir une adéquation structure/ message.	59%	41%	---
5. Être capable de développer un raisonnement métalinguistique concernant la langue cible.	55%	32%	14%
6. Être capable d'automatiser ses savoirs morphologiques et les investir.	71%	29%	---

De la même façon, la sous-habilité « être capable de développer un raisonnement métalinguistique concernant la langue cible », (14% de « pas d'accord) est beaucoup moins acceptée par les enquêtés en raison que les apprenants, lors des séquences pédagogiques débutantes, ne sont pas capables de faire des raisonnements métalinguistiques.

B) Les aptitudes sociolinguistiques :

	(1) D'accord	(2) Plus ou moins d'accord	(3) Pas d'accord
1. Être capable de développer des stratégies de communication.	96%	4%	---
2. Être capable de posséder les formes de raisonnement concernant la culture de la langue cible.	61%	39%	---
3. Être capable d'aborder les situations sociales dans leurs diversités (normes des groupes, attitudes des personnes, etc.)	72%	28%	---
4. Être capable d'adapter son comportement verbal au système de valeurs de la langue cible (règles de politesse, marqueurs de relations sociales, etc.).	92%	8%	---
5. Être capable de maîtriser un certain nombre de connaissances factuelles (dites/ne dites pas) de préférence fondée sur un bagage géographique, historique, économique, sociologique, religieux, etc.	69%	32%	---

Concernant les aptitudes sociolinguistiques, les enquêtés ont été favorables pour toutes les sous-habilités du fait qu'il n'y a eu aucun cas refusé ou mentionné « pas d'accord ».

C) Les aptitudes discursives :

	(1) D'accord	(2) Plus ou moins d'accord	(3) Pas d'accord
1. Être capable de combiner les formes grammaticales et les significations pour produire des énoncés en un ensemble cohérent.	80%	20	---
2. Être capable d'adresser la parole à une foule : oser	54%	33%	13%

parler devant un groupe, maîtriser l'improvisation, et structurer sa pensée pour faire un exposé.			
3. Être capable d'établir une adéquation mots/message.	88%	13%	---
4. Être capable d'exprimer une intention énonciative communicative.	75%	25%	---
5. Être capable d'identifier les différents types discursifs (liés aux séquences textuelles) : description, narration, argumentation, etc.	72%	28%	---
6. Être capable de structurer des énoncés en termes d'organisation thématique et logique, de style et de registre.	80%	20%	---

Concernant les aptitudes discursives, les enquêtés sont favorables à toutes les sous-habiletés, sauf la sous-habileté « être capable d'adresser la parole à une foule : oser parler devant un groupe, maîtriser l'improvisation, et structurer sa pensée pour faire un exposé », (13% de « pas d'accord » via 55% de « d'accord »). Selon les remarques, la maîtrise de l'improvisation ne peut s'effectuer qu'en niveau avancé.

D) Les aptitudes stratégiques :

	(1) D'accord	(2) Plus ou moins d'accord	(3) Pas d'accord
1. Être capable de ponctuer ses idées clés par des gestes expressifs.	56%	36%	8%
2. Être capable d'exploiter les silences et les pauses pour faciliter l'assimilation de ses propos.	56%	32%	12%
3. Être capable d'exploiter les regards de manière à permettre de vérifier l'écoute des auditeurs et de maintenir leur attention.	68%	24%	8%
4. Être capable d'adapter la parole selon les normes sociales : l'âge, le rôle, le statut social, etc.	68%	24%	8%
5. Être capable de convaincre ses auditeurs de façon qu'ils puissent découvrir ses idées en maîtrisant une stratégie de questionnement suggestif.	40%	48%	12%
6. Être capable d'identifier et de reconnaître les dimensions humaines et instrumentales concernant la langue cible.	30%	65%	5%
7. Être capable de construire les idées d'une façon logique.	83%	8%	8%
8. Être capable de faire comprendre ce qu'on a réellement l'intention de dire.	92%	4%	4%

Quant aux aptitudes stratégiques, les réponses des enquêtés sont assez divergentes. Malgré l'importance de la communication non orale dans l'expression orale, les réponses des enquêtés n'ont pas été assez semblables.

III. Les sous-habilités intonatives.

	(1) D'accord	(2) Plus ou moins d'accord	(3) Pas d'accord
1. Être capable de maîtriser les techniques articulatoires de la langue cible.	72%	28%	---
2. Être capable de construire des stratégies d'accès au sens d'après l'intonation.	72%	28%	---
3. Être capable d'oraliser des schémas intonatifs.	63%	38%	---
4. Être capable de segmenter correctement les enchaînements d'énoncés.	88%	13%	---
5. Être capable de maîtriser les schémas intonatifs principaux en situations communicatives.	80%	16%	4%

Au contraire des réponses concernant les aptitudes stratégiques, les réponses pour les sous-habilités intonatives sont assez convergentes. La plupart des enquêtés sont favorables à toutes les sous-habilités intonatives et à leur importance dans l'expression orale.

IV. Les sous-compétences de fluidité orale.

	(1) D'accord	(2) Plus ou moins d'accord	(3) Pas d'accord
1. Être capable de produire des messages clairs.	88%	8%	4%
2. Être capable de produire des messages pertinents.	75%	17%	8%
3. Être capable d'établir des liens entre les idées.	84%	16%	---
4. Être capable d'expliquer des points de vue différents concernant un seul sujet.	67%	29%	4%
4. Être capable d'imaginer et compléter une histoire.	71%	25%	4%

La majorité des réponses des enquêtés ont été pour « *d'accord* ». Cela explique la nécessité de maîtriser les sous-habilités de fluidité orale.

3.2.2. Analyse inductive.

Dans cette analyse, les données sont décrites telles qu'elles étaient perçues, sachant qu'aucune sous-habilité n'a été ajoutée de la part des enquêtés. Pourtant, certains enquêtés ont laissé des remarques.

L'analyse des remarques des enquêtés souligne qu'ils ne sont pas favorables aux sous-habilités qui demandent un niveau plus élevé d'abstraction chez les apprenants comme les analyses conceptuelles, l'anticipation, le raisonnement métalinguistique, etc. Ils n'étaient pas non plus très favorables aux aptitudes stratégiques qui se manifestent principalement en production non orale (regards, gestes, mimiques, etc.).

En fonction des résultats obtenus et des analyses descriptives et inductives qui ont été menés, j'ai établi une liste finale de sous-habilités de l'expression orale.

3.3. Détermination de la liste finale.

La liste finale a été fixée et déterminée en écartant toutes les réponses qui ont un pourcentage inférieur à 70% (voir annexe 8).

Le nombre de sous-habilités d'expression orale dans la liste finale a été fixé en 27 sous-habilités au lieu de 43, du fait qu'il est difficile de construire un test qui peut évaluer toutes ces habiletés pendant une heure. Pour cela, j'ai fixé, en fonction du pourcentage le plus élevé, une liste composée de 15 sous-habilités, représentant les cinq habiletés principales d'expression orale. Le test d'expression orale (administré en tant que pré-test ainsi que post-test) vise donc à évaluer les sous-habilités ci-dessous.

I. Les sous-habilités de compréhension de l'oral.

1. Être capable de distinguer les sons et les intonations.
2. Être capable de reconnaître les différents registres de langue (standard, familier, etc.).
3. Être capable de résumer ce qu'on vient d'écouter.
4. Être capable de saisir les données et leurs relations : conséquence, cause, effets.

II. Les sous-habilités de communication.

A) Les aptitudes linguistiques :

1. Être capable d'organiser syntaxiquement et phonologiquement les énoncés pour transmettre du sens.
2. Être capable de dépasser la séquence didactique de la systématisation, c'est-à-dire d'exprimer du sens en produisant des énoncés bien formés, et non de les mémoriser et de les reproduire comme des modules.

B) Les aptitudes sociolinguistiques :

1. Être capable de développer des stratégies de communication.

C) Les aptitudes discursives :

1. Être capable de combiner les formes grammaticales et les significations pour produire des énoncés en un ensemble cohérent.
2. Être capable d'établir une adéquation mots/message.

D) Les aptitudes stratégiques :

1. Être capable de construire les idées d'une façon logique.
2. Être capable de faire comprendre ce qu'on a réellement l'intention de dire.

III. Les sous-habilités intonatives.

1. Être capable de segmenter correctement les enchaînements d'énoncés.
2. Être capable de maîtriser les schémas intonatifs principaux en situations communicatives.

IV. Les sous-habilités de fluidité orale.

1. Être capable de produire des messages clairs.
2. Être capable d'établir des liens entre les idées.

En fonction de cette liste ci-dessus, le test d'expression orale a été élaboré. Ce test a été administré comme pré-test et post-test.

DÉMARCHE 4

**ÉLABORATION DU TEST
D'EXPRESSION ORALE.**

4. Élaboration du test d'expression orale.

- Introduction.

Un test, qui vise à mesurer une habileté, se définit comme une technique ou procédé scientifiquement élaboré qui permet d'évaluer objectivement les aptitudes individuelles (Planchard, 1972 : 39). Le test permet d'obtenir des notes moins subjectives et variables, en s'appuyant sur les procédures psychométriques, et plus largement sur des démarches expérimentales (Huver et Springer, 2011 : 24). Le test, qui est considéré comme un moyen de différencier les individus, est une épreuve scientifiquement élaborée dans la mesure où l'élaboration du test doit, selon Huver et Springer, se baser sur quatre critères fondamentaux qui assurent au test sa valeur d'instrument objectif : la validation, l'étalonnage, la fidélité et la standardisation.

4.1. Détermination des objectifs d'enseignement.

La détermination des objectifs d'enseignement aide à fixer le contenu du test d'expression orale qui est administré en tant que pré-test (avant d'appliquer le programme proposé) et tant que post-test (après l'application du programme proposé). De plus, l'application du programme proposé vise à réaliser ces objectifs en développant les sous-habilités d'expression orale (voir figure 16).

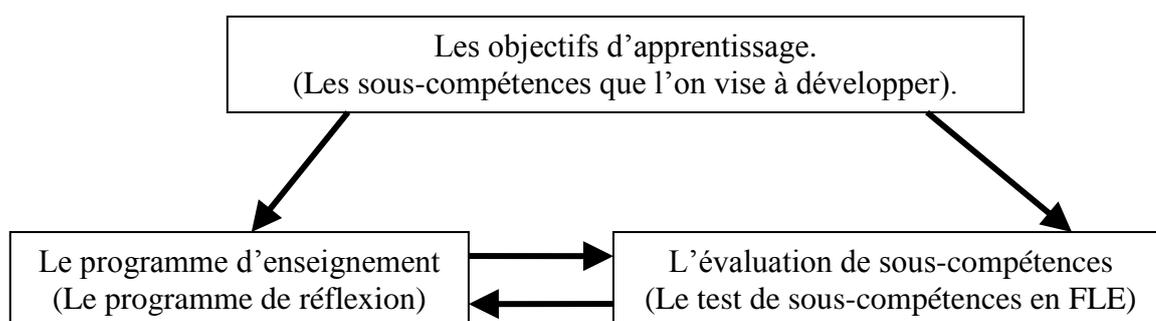


Figure 16 : l'importance de déterminer les objectifs d'apprentissage.

À la lueur de la liste définitive de sous-habilités d'expression orale, (la liste déjà fixée, voir annexe 8), et grâce aux références consultées et aux conseils de certains professeurs de FLE rattachés à l'académie de Créteil, le test de sous-habilités d'expression orale a été élaboré, visant à évaluer les 25 items de la liste définitive (voir annexe 9).

4.2. Élaboration de formulaire convenable.

Il s'agit d'élaboration d'un test convenable aux élèves. Bien que la réalisation du test ne doive pas exercer d'influence sur le résultat du test et sur les réponses des examinés, j'ai présenté aux élèves examinés un formulaire convenable afin d'atteindre une objectivité rassurante (voir annexe 10). Les consignes étaient claires et compréhensibles. Ce formulaire a été fait de façon lisible en évitant toute ambiguïté par mise en page convenable, et utilisation d'un vocabulaire simple dans les questions. Les examinés n'écrivent pas beaucoup, mais cochent ou soulignent les réponses aux questions de grammaire.

4.3. Élaboration de fiche d'évaluation.

Afin d'atteindre plus d'objectivité dans l'évaluation, j'ai élaboré une fiche d'évaluation (voir annexe 11). Cette fiche m'a aidé à transformer les réponses des apprenants en chiffres qui ont été interprétés plus tard.

DÉMARCHE 5

**VALIDATION DU TEST D'EXPRESSION
ORALE.**

5. Validation du test d'expression orale.

- Introduction.

L'objectif de cette démarche est d'être plus objectif, de dénoncer la subjectivité arbitraire des pratiques de notation et de proposer un certain nombre de remédiation visant à en garantir l'objectivité. En ce sens, il convient de prouver que le test des sous-habilités d'expression orale est un instrument qui mesure, selon les critères docimologiques, ce qu'il prétend effectivement mesurer. Le test doit donc être objectif (impartial), valide, et fiable (ou fidèle).

5.1. L'objectivité.

De Landsheere (1979) définit l'objectivité comme un caractère de ce qui donne une image non déformée. Pour lui, l'objectivité d'un test est « le fait qu'il est relativement exempt d'erreurs de jugement ou de corrections ». L'objectivité se base sur la valeur de vérité d'un jugement (Bonniol et Vial, 1997 : 61). Dans cette étude, l'objectivité, premier critère docimologique, s'est rapportée à la **passation du test**, au **dépouillement** et à **l'interprétation des résultats obtenus**.

Concernant la passation du test, tous les apprenants ont été testés dans les mêmes conditions fixées à l'avance. Il s'agit de l'indication de la durée du test, de la nature des consignes de travail, etc. La durée de passation a été fixée pour une heure pour chaque élève. Tous les élèves ont passé individuellement le test. Ils ont eu les mêmes explications des consignes concernant les questions posées, surtout les questions ouvertes. Quant au dépouillement du test, le test a donné des résultats indépendants de la subjectivité du correcteur : j'ai fixé à l'avance un nombre de points pour toute bonne réponse afin de les utiliser plus tard dans le traitement statistiques. Enfin, pour atteindre ces trois formes d'objectivité, j'ai fait une fiche d'évaluation (voir annexe 11). Il s'agit d'une fiche de correction concernant les réponses attendues des candidats.

5.2. La validité.

La validité d'un test concerne la relation entre ce que le test mesure en réalité et ce qu'il est censé mesurer (Rondal, 2000 : 384). Plusieurs types de validité ont été distingués.

5.2.1. La validité d'apparence.

Pour réaliser la validité d'apparence, j'ai pris en considération la nature des examinés. Autrement dit, j'ai respecté leurs références culturelles et leurs niveaux d'âge. Par exemple, dans ce test de sous-habilités d'expression orale qui est destiné aux jeunes apprenants (de 14 à 17 ans environ), le contenu du test est adapté à leur niveau mental : j'ai évités les sujets et les termes qui sont très enfantins ou très abstraits.

5.2.2. La validité théorique.

Le test est théoriquement valide si l'on sait ce qu'il mesure, c'est-à-dire si les évaluations faites au moyen du test peuvent être interprétées en référence à des théories cohérentes étayées par des faits expérimentaux (Eme, 2003 : 26). Il s'agit de valider le modèle théorique sur lequel la construction du test est basée dans : la construction du test se réfère aux méthodes et aux études antérieures. Un test non validé théoriquement est un test faible, c'est-à-dire qu'il ne représente clairement pas la base interprétative sur laquelle il peut être administré. Dans cette étude, j'ai construit le test en fonction des bases référentielles et des tests qui sont déjà administrés dans d'autres contextes.

5.2.3. La validité empirique.

Il s'agit d'établir une corrélation, suffisamment acceptée, entre les résultats obtenus dans un test et ceux qui sont déjà obtenus dans un autre test qui a évalué les mêmes habiletés. Dans cette étude, je n'ai pas fait ce genre de validité en raison de manque d'études semblables.

5.2.4. La validité interne (ou de contenu).

Ce type de validité consiste à demander aux experts d'évaluer dans quelle mesure les items d'un test sont représentatifs du concept ou du domaine visé (Laveault et Grégoire, 2002 : 164). Cette validité ne s'appuie pas sur des procédés statistiques mais plutôt sur une comparaison entre les objectifs à atteindre et le contenu du test.

Le test de sous-habilités d'expression orale a été envoyé par courriel au directeur de cette recherche ainsi qu'aux professeurs de FLE, notamment la professeure de FLE

(Alexandra NGO) au collège Guy Môquet à Villejuif dans la banlieue parisienne. Suite aux réponses reçues, le contenu du test a été largement modifié.

5.3. La fidélité (fiabilité).

Il ne faut déterminer la fiabilité d'un test qu'après en avoir suffisamment assuré la validité, car un test fiable non valide est sans valeur (Bolton, 1987 : 10). La fidélité se réfère principalement à la stabilité des résultats obtenus pour l'usage du test. Pour ce faire, la fidélité (dite aussi la fiabilité) vise fondamentalement à éliminer les erreurs de mesure par le calcul d'un coefficient de stabilité. Ce coefficient représente la corrélation entre les notes obtenues en faisant passer deux fois le même test aux mêmes apprenants testés. En ce sens, la fidélité désigne la stabilité des résultats d'un test dans un intervalle de temps déterminé. Un test doit être fidèle quand il est administré deux fois et aboutit essentiellement aux mêmes résultats. D'ailleurs, j'ai pris conscience qu'il y a une marge d'erreur qui ne devrait pas, selon Rondal (2000), excéder 5%, et que la répétition du même test peut améliorer, au moins, légèrement la performance des apprenants testés.

Pour prouver la fidélité du test de sous-habilités d'expression orale, cinq élèves de troisième ont été choisis pour passer le test. Leur professeur de français m'a proposée les cinq élèves qui ont tous un bon niveau en français (langue maternelle). Les élèves sont du même collège Guy Moquet où la recherche a été menée. Les 5 élèves, choisis de 3^e C, sont tous des locuteurs natifs du français (sauf un élève qui est d'origine étrangère mais qui est né et a grandi en France). Grâce à leur professeur de français, j'ai choisi les élèves qui ont la moyenne la plus élevée en français. L'administration du test a commencé lors de la première semaine du mois de février, tandis que celle du second test a eu lieu faite la dernière semaine du mois de mars.

Pour assurer que le test des sous-habilités d'expression orale mesure effectivement avec objectivité ce qu'il prétend mesurer, il faut que ce test, en tant qu'un instrument d'évaluation, possède une bonne fidélité dans le temps. Or, une bonne fidélité (test/retest) signifie que les notes obtenues lors de la seconde passation du test sont fortement corrélées aux notes qui avaient été recueillies lors de la première passation du test (Hansenne, 2003 : 61). Il s'agit d'une fidélité qui donne des scores très semblables chaque fois qu'un même sujet est mesuré (Myers et Hansen, 2003 : 180). La fidélité se mesure donc en corrélant les évaluations correspondant aux mêmes sujets à deux moments différents dans le temps. Les

élèves ont donc passé le même test deux fois avec un intervalle de temps de six semaines entre la première et la deuxième passation dans les mêmes conditions. Autrement dit, ils avaient tous la même durée de réponse aux questions, une heure pour chaque passation du test, et les mêmes consignes concernant les questions posées. Après avoir recueilli les notes de cinq élèves de 3^e C (voir annexe 12), j'ai calculé le coefficient de corrélation entre les notes obtenues dans les deux passations du test afin d'évaluer la fidélité du test (voir annexe 13).

Selon les résultats obtenus, le coefficient de corrélation entre les notes de test/retest « r » est = 0,64549722. C'est-à-dire que le coefficient de corrélation s'approche de « 1 », la liaison entre les résultats de deux tests est donc forte. Cela signifie que le test de sous-habilités d'expression orale est statistiquement et suffisamment fidèle ou bien « fiable ».

Ce qui précède permet de dire que le test a une forte stabilité qui établit une fiabilité satisfaisante de l'évaluation des sous-habilités d'expression orale chez les apprenants des origines étrangères. En conséquent, ce test peut donc être administré comme pré-test et également comme post-test.