

Évaluation des compétences langagières en actes et contextualisation didactique



Youcef Atrouz

Doctorant, Université d'Annaba, Algérie

y.atrouz@yahoo.fr

Résumé: Cette contribution entend traiter en particulier du déficit langagier constaté chez des apprenants algériens du département de français en matière de production et d'expression orale. À cet effet, nous avons proposé à ces étudiants une tâche langagière qui consiste à présenter des documents (photo, BD, etc.) et d'assurer un échange par rapport à des sujets d'actualité. Les énoncés recueillis ont été transcrits puis évalués à partir d'une grille d'évaluation pondérée qui prend en compte les compétences linguistique, pragmatique et sociolinguistique. Les résultats obtenus ont été soumis à l'analyse et à l'interprétation.

Mots-clés: évaluation de l'oral, compétence langagière en acte, contextualisation didactique, interaction, grille d'évaluation.

المُلخَص: يهدف هذا المقال إلى تسليط الضوء على النقص الملاحظ في مستوى الإنتاج والتعبير الشفهي باللغة الفرنسية لطلبة اللسانس في قسم اللغة الفرنسية وآدابها، ولهذا الشأن قَدّمنا تمارين يعرض من خلالها المتعلّم تعبيراً شفهيّاً يخص ملفاً معيّناً (صور فوتوغرافية...)، وإجراء مبادلات شفاهية تتمحور حول قضايا الساعة التي تهّم الطالب. وقمنا، بعدها، بتدوين التسجيلات الصوتية، ثمّ عمدنا إلى تقييمها بغرض بنائها ضمن شبكة تقويمية. وما ينبغي التنبيه عليه هو أنّ هذه هذه الشبكة تأخذ في الحسبان الكفاءة اللغوية، والكفاءة البراغماتية، والكفاءة السوسيو اجتماعية. وفي الأخير نشير إلى أنّه تمّ تقديم ملاحظات وقرارات ترتبط بنتائج البحث والدراسة.

الكلمات المفاتيح: تقييم الكفاءة الشفاهية - الكفاءة اللغوية المقامية التعليمية - التبادلات.

Abstract: This contribution aims at particularly treating the language deficiency noticed among the Algerian learners of the department of French in the production and oral expression. For this purpose, we have proposed a language task consisting of showing them some documents (pictures, cartoons, etc.) and assuring an exchange related to some up-to-date topics. The statements gathered were transcribed and then evaluated on the basis of a well-balance devaluation table which takes into account the linguistic competence, pragmatics and sociolinguistics. The obtained results were analysed and interpreted.

Keywords: oral expression evaluation, language competence in act, didactic contextualization, interaction, evaluation table.

Introduction

À l'instar des autres domaines de recherche, comme les sciences de l'éducation par exemple, la didactique des langues étrangères (désormais siglé DLE) est intensément concentrée sur la notion de compétence langagière et donc sur celle d'«efficacité». Ainsi, elle a procédé au transfert du processus d'observation comme outil d'expérimentation à visée interventionniste dans son domaine d'investigation.

Pour le domaine particulier de la DLE, l'observation est un «procès» de description et / ou de normalisation des pratiques d'enseignement / apprentissage. Elle se définit notamment comme un processus de réflexion et de constructions théoriques spécifiquement didactiques dans la mesure où ces théorisations ont comme point d'ancrage les pratiques d'enseignement / apprentissage (Puren, 1999 :133-137). Parmi nos observations de classe en tant que praticien, celle que nous avons surtout retenue concerne les interactions orales entre enseignant et apprenants. Cette observation, qui a suscité notre attention et notre intérêt, nous a conduit à poser la question essentielle de cette contribution: quelle serait la nature des compétences orales des apprenants de français au moment de l'interaction si nous nous référons à des grilles d'évaluation pour la déterminer avec précision?

En fait, avec tout ce qui se réalise dans le domaine de l'évaluation en DLE, il serait insuffisant voire inadéquat de se contenter d'appréciations uniquement fondées sur des impressions et des jugements faits sur le moment sans prescrire des critères particuliers d'évaluation et sans planifier ou prévoir des perspectives de formation, de régulation et d'ajustement.

Cette question ainsi posée nous impose la reformulation de la remarque suivante: cette contribution ne prétend nullement à une quelconque innovation mais elle se propose plutôt comme une tentative d'aboutir à une connaissance méthodique déterminée par un protocole de recherche et fondée sur une expérience concrète et ponctuelle. Cette expérience de terrain est, assurément, déterminée par le contexte de son déroulement. En conséquence, cette contribution n'est qu'une interprétation, parmi d'autres, d'anciens constats et aussi de cette connaissance méthodique.

Face à une telle question aussi simple soit-elle, nous affirmons que la première supposition que nous avons émise concerne le fait que cette compétence orale, au moment de la production, serait insuffisante en raison du peu d'importance accordée à ces compétences à évaluer / évaluables durant le cursus scolaire.

Nous pensons que pareille hypothèse émane, tout d'abord, de l'être social que nous sommes et pas forcément de celui du chercheur que nous prétendons incarner. Rappelons à ce titre que beaucoup d'enseignants algériens trouvent que l'enseignement

/ apprentissage du français est en train de passer par des moments de « crise » (Bouanani, 2008 et aussi Atrouz, 2010).

À cet égard, deux chiffres apparaissent à nos yeux comme suffisamment révélateurs. Le premier est celui de 74% des enseignants, que Fari Bouanani (2008:228) a interrogés, qui trouvent que l'enseignement / apprentissage du français passe par des moments pénibles, « maculés » par l'indifférence et la désaffection. Le deuxième est encore plus alarmant: 96% des enseignants que nous avons sollicités pour les besoins d'un autre travail pensent que le niveau de leurs étudiants est inquiétant et même décevant (Atrouz, 2010).

Nous sommes convaincu que ces résultats en termes de pourcentage restent à vérifier surtout que d'une part, les enseignants interrogés n'ont pas fait état des critères sur lesquels ils se sont appuyés pour émettre de tels appréciations. D'autre part, il est inéluctable par prudence de relativiser ces données en les contextualisant. Ce point se trouve excellemment abordé par E. Morin (1982:17) qui souligne que « *la véritable auto-affirmation de la science doit comporter l'auto-interrogation et conduire à la prudence* ».

La question de départ n'est pas sans conséquences; la poser équivaut à ouvrir la boîte de « Pandore » puisque nous sommes appelé à répondre à d'autres questions connexes. Ces dernières sont lancinantes, pesantes et nombreuses comme pourquoi les compétences de nos apprenants sont aussi insatisfaisantes après une si longue scolarisation qui a pourtant permis une familiarité suffisante avec le français? Est-ce que cette défaillance est due à des représentations qu'on porte sur l'oral et sur son évaluation? Ou bien, est-ce que ce sont les méthodologies / approches didactiques et / ou les pratiques d'enseignement préconisées, à cet effet, qui sont à l'origine de ce problème? Le statut du français instable et quelque peu ambigu influe-t-il négativement sur les conditions de développement des compétences d'une manière générale et celles de l'oral en particulier? Alors, quelle (s) sera / seront la(es) « bonne »(s) / « meilleure »(s) manière(s) d'enseigner et d'évaluer l'oral? Où doit-on inscrire cette évaluation ? Dans une perspective « mécaniste » ou plutôt dans une perspective « holistique » (d'après la terminologie proposée par Huver et Springer, 2011)? Ou bien existe-il une perspective médiane susceptible d'assurer un certain « équilibre évaluatif » (1)? Etc.

Compétences langagières en acte et tâches didactiques

Il est clair qu'il nous est impossible, à ce niveau, de répondre à toutes ces interrogations, ce qui nous amène à se focaliser sur la question principale. Pour lui trouver une réponse, nous avons sollicité une trentaine d'étudiants pour *résoudre un problème*

langagier (2). Ces apprenants (dont 14 garçons et 21 filles) constituent un public, relativement, homogène étant donné qu'il s'agit d'un groupe, exclusivement, formé de jeunes étudiants (la moyenne d'âge est de 23 ans) appartenant au département de français de Souk Ahras. Ils ont tous la même nationalité algérienne, la même provenance, la même biographie langagière vu qu'ils partagent tous la même première langue qui est l'arabe dialectal et (presque) les mêmes visées professionnelles: 30 étudiants ont exprimé le «désir» de rejoindre le secteur de l'enseignement. Leur hétérogénéité se manifeste tout d'abord, au niveau de la trajectoire scolaire étant donné que pour diverses raisons, leur expérience scolaire relative à l'apprentissage du français de trouve, curieusement, comprise entre 09 et 15 ans. Ensuite, au niveau de la nature de leur milieu social (urbain, suburbain et rural) et enfin, au niveau d'instruction de leurs parents (universitaires, lycéens, illettrés, etc.).

Ces étudiants qui ont accepté de participer à notre expérience ont été appelés à mener une conversation à partir d'un document que nous leur avons proposé et d'assurer une interaction en répondant à des questions que nous leur avons posées. Cet entretien est synonyme de *dire et de faire dire* (en reprenant le titre proposé par A. Blanchet) et aussi de tâche puisque l'apprenant accepte de / est amené à jouer le jeu de l'utilisation de la langue cible dans des situations qui semblent socialement acceptables, concrètes et précises (CECR, 2001:121). Cette tâche fixe consiste à présenter une scène à partir d'une image (photo, BD, dessin, etc.).

Tout au début de cette tâche, nous avons demandé à chaque apprenant de prendre, au hasard, un coupon où figure un numéro qui correspond, en fait, à un document donné. Celui-ci est censé être observé et lu durant quelques minutes. Ensuite, l'apprenant est invité à résumer le contenu et à répondre aux questions que nous avons déjà préparées.

Cela dit, nous avons tenu à demander, à chaque apprenant, de présenter librement ses observations pour être dans la mesure d'évaluer la nature de son engagement, l'étendue de son répertoire lexical, l'aisance et la fluidité de ses propos. Ces différentes tâches ont été accompagnées d'un entretien qui avait comme principal sujet des thèmes qui relèvent des préoccupations majeures de ces jeunes (cinéma, voyages, cursus universitaire, quotidien, etc.):

Nous pensons que cette tâche supplémentaire est indispensable pour mieux cerner la nature de la performance orale surtout que l'activité proposée a suscité un intérêt pédagogique indéniable aux yeux des apprenants que nous avons considérés comme suffisamment motivés par des sujets qui les préoccupent de plus près.

Il est clair qu'à travers ces activités, nous avons voulu prendre en compte et en simultanéité le caractère «dirigé» et «libre» des interactions, ce qui rappelle la notion de «scénario» ou celle de «tâche communicative» que Springer (2002:68) présente

comme une

« une activité dans laquelle des locuteurs sont impliqués pour réaliser ensemble un but particulier dans un contexte spécifique. L'authenticité s'appuie sur la réalité des interactions mises en place dans la situation proposée » (3).

Compétences langagières en actes et grilles d'évaluation

Ces conversations qui ont été enregistrées constituent le corpus que nous avons évalué. Cet ensemble d'énoncés a été transcrit puis soumis à une grille d'évaluation que nous avons élaborée.

Effectivement, pour évaluer les compétences de ces apprenants, nous nous sommes référé à une grille d'évaluation que nous désignons comme un tableau qui comprend des critères retenus en vue de décrire les composantes ou les manifestations de l'objet à évaluer. Cet objet peut relever de l'ordre d'une compétence langagière, linguistique, interculturelle ou autre. Ainsi, une grille est appelée à assurer de multiples fonctions comme le classement, la catégorisation, la description, etc. (4)

Nous pensons que le recours à des grilles d'évaluation offre un double avantage. D'une part, elles permettent à l'apprenant d'avoir une idée sur les performances retenues et valorisées par l'enseignant-évaluateur, ce qui nous amène à parler d'un processus évaluatif «transparent». En tant que processus d'«explicitation» des objectifs d'enseignement / apprentissage et des critères d'évaluation, cette «transparence» constitue la condition *sine qua non* nécessaire à la définition de «clauses» claires et précises d'un «contrat» didactique résultant d'une négociation entre partenaires directs du processus d'enseignement / apprentissage / évaluation. En d'autres termes, l'apprenant aura conscience de ce que l'enseignant attend de lui et de la sorte, il sera en mesure de mobiliser les compétences ciblées (et pas toutes !). En plus, il sera capable de réguler son apprentissage, de comprendre sa progression et de réaliser des économies en matière de stratégies d'apprentissage (économie cognitive). Ce mode d'évaluation est qualifié par Huver et Springer (2011:92) de «participatif» puisqu'il accorde à l'apprenant la possibilité de donner un sens à son apprentissage.

D'autre part, ces grilles accordent aux enseignants la possibilité de vérifier les acquis et les compétences installées et de planifier des remédiations par rapport aux résultats du processus d'enseignement / apprentissage / évaluation. Cet outil d'évaluation devient une «carte de route» qui permet de se situer et de s'orienter. En réalité, les grilles, en tant qu'outils d'évaluation, permettent à l'enseignant de se (re)positionner par rapport à son parcours d'enseignement, ce qui lui permet de le réguler et de l'ajuster en fonction des données qui se présentent / s'imposent tout en portant une attention

particulière sur les «bonnes» / «belles» performances (dans le sens de performances réussies et / ou remarquables).

Ce (re)positionnement engendre d'un côté, un (relatif) changement des «pratiques évaluatives» qui sont fortement centrées sur la recherche des aspects «négatifs», le recensement des défaillances et la «chasse» aux fautes et de l'autre, une focalisation sur l'aspect «constructif» des performances qui agit «positivement» sur le processus d'apprentissage: l'apprenant, une fois motivé, s'implique davantage dans ce processus.

Par ailleurs, ces grilles se distinguent par leur degré de précision, *a fortiori* lorsque les critères et les descripteurs d'évaluation sont clairement formulés. La formulation de tels éléments convoque, à notre avis, deux procédures clés: la formation à l'évaluation et la formation au partage «expérientiel».

Par partage «expérientiel» nous désignons un partage d'expériences humaines relatives aux pratiques d'enseignement et d'évaluation qui font partie intégrante du quotidien. À cet égard, nous avons constaté que généralement, lorsque les enseignants évoquent leurs expériences évaluatives, ils se contentent de les apprécier leurs évaluations d'une manière globale voire superficielle comme par exemple faire remarquer que « *cette fois ci, ils (les apprenants) ont bien travaillé !* », « *l'examen était une vraie catastrophe !* » ou bien « *ce sont les mêmes qui ont bien répondu !* » (5). À vrai dire, ils n'abordent que très rarement le « comment on est arrivé à ce constat ? » ou « comment doit-on régler ce problème ? ». D'ailleurs, ce partage «réducteur» se révèle ponctuel et périodique en s'inscrivant dans un contexte bien déterminé qui est celui des examens.

Il faut reconnaître que ce partage relève d'un fait culturel difficile à installer. En partant du contexte algérien (au moins), les enseignants restent «cloisonnés» dans leurs «habitus» qu'ils tentent, à tout prix, de dissimuler et de conserver. Par conséquence, la classe de français demeure un espace clos, une forteresse imprenable et un atelier de fourre-tout.

Le degré de précision d'une grille détermine son efficacité et sa cohérence par rapport aux paramètres auxquels une évaluation devrait objectivement se conformer. Parmi ces paramètres, nous retenons la fidélité qui veut que la décision d'un évaluateur se trouve en conformité avec celle d'un / autres évaluateur (s) quelles que soient les conditions de passation et aussi la fiabilité qui renvoie, selon le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECR) (2001:135), à « *la mesure selon laquelle on trouvera le même classement des candidats dans deux passations (réelles ou simulées) des mêmes épreuves* ».

Ainsi, à la lecture d'un certain nombre de grilles que nous avons sélectionnées (Voir en particulier D. Lussier, 1992; C. Tagliante, 2005; CECR, 2001 ; Huver et Springer,

2011) et en fonction de l'activité que nous avons proposée à nos apprenants, nous avons retenu les compétences et les critères que nous présentons succinctement ci-dessous :

a- Compétences retenues

Tout d'abord faisons remarquer qu'en adhérant pleinement aux propositions du CECR, nous concevons la compétence orale comme la capacité d'exploiter le répertoire langagier et culturel à travers la mobilisation des différentes (sous)compétences, selon les données des situations qui se présentent. Cette compétence contextualisée englobe les différentes langues acquises, les différentes variétés et registres d'une même langue (ou capital langagier) et par conséquent les différentes cultures qui forment le capital culturel du locuteur / apprenant.

Il faut également souligner que nous avons décidé de retenir les trois compétences les plus consensuelles qui sont en l'occurrence, la compétence linguistique, la compétence sociolinguistique et la compétence pragmatique que nous considérons selon cet ordre :

- Compétence linguistique

Cette compétence renferme, en premier lieu, la compétence phonologique qui se manifeste à travers la maîtrise du système phonologique, la variation de l'intonation et le recours à différents accents phrastiques. En deuxième lieu, la compétence lexicale qui s'opérationnalise à travers le recours à un vocabulaire étendu, précis et adéquat. En dernier lieu, la compétence syntaxique qui se formalise à travers une construction grammaticale des phrases, un recours à des structures complexes et une utilisation des articulateurs adéquats.

- Compétence sociolinguistique

Cette compétence se rapporte, essentiellement, à la maîtrise des expressions idiomatiques, le recours au ludique et à l'utilisation des formules relatives par exemple à la politesse et l'assurance.

- Compétence pragmatique

La focalisation, le respect du tour de parole, la souplesse, l'aisance, l'autocorrection, l'engagement et la prise du risque constituent autant de critères révélateurs de cette compétence pragmatique que nous considérons de notre point de vue comme la plus importante.

b- Grille et descripteurs

Compétence générale	Compétence partielle	descripteurs	
Compétence linguistique	Compétence phonologique	Maîtrise du système phonologique	1 pt
		Agencement: Adaptation et variation de l'intonation selon le contexte	1 pt
	Compétence lexicale	Nature: → du répertoire lexical → de la gestion lexicale	2 pts
	Compétence syntaxique	Nature des phrases prononcées	1.5 pts
Présence d'articulateurs adéquats		1.5 pt	
Compétence sociolinguistique		Adaptation du discours aux buts visés à travers la présence des expressions idiomatiques	2.5 pts
		Recours aux formules relatives à la politesse et l'assurance	2.5 pts
Compétence pragmatique		Souplesse	2 pts
		aisance	2 pts
		Gestion de l'interaction	2 pts
		Nature de l'engagement	2 pts

c- Description des différents items

Dans cette grille d'évaluation, nous prenons en considération les différentes compétences partielles qui forment la compétence générale et qui sont la compétence linguistique, la compétence sociolinguistique et la compétence pragmatique sur laquelle nous avons insisté.

La grille finale que nous proposons comporte dix items que nous présentons comme suit :

- Maîtrise du système phonologique

Cet item concerne surtout la prononciation (facile, bonne, difficile à comprendre, etc.) et l'agencement ou variation de l'intonation qui concerne la présence ou l'absence d'accents phrastiques qui répondent aux différentes situations.

- Nature du répertoire lexical

Ce critère vise à souligner la nature du vocabulaire utilisé (vaste, limité, insuffisant, etc.) et la gestion lexicale qui concerne son utilisation, ainsi que son adaptation aux situations qui se présentent (inapproprié, précis, adéquat, etc.). Relativement à ce point, nous faisons remarquer que nous partageons les conceptions du CECR (2001:115)

qui insiste sur le fait que « *la quantité, l'étendue et la maîtrise du vocabulaire sont des paramètres essentiels de l'acquisition de la langue et, en conséquence, de l'évaluation de la compétence langagière de l'apprenant et de la planification de l'enseignement et de l'apprentissage de la langue* ».

- *Nature des phrases prononcées*

Cet élément se rapporte à la structure syntaxique des phrases (longues, courtes, complexes, incorrectes, etc.) et à la nature des erreurs commises, l'ordre des mots (inversion du sujet, incorrection, etc.) et aux types d'interférences avec la langue maternelle que nous désignons par L1.

- *Présence d'articulateurs adéquats*

À travers ce critère, nous tentons de voir si l'apprenant arrive à mettre en valeur une idée en recourant à un / des articulateur(s) adéquat(s) pour assurer un développement thématique remarquable.

- *Adaptation du discours aux buts visés*

Cette adaptation se réalise à travers la maîtrise des expressions idiomatiques comme les proverbes, les adages, les citations d'auteurs, les vers d'un poème ou autres.

- *Recours aux formules relatives à la politesse et l'assurance*

Cet item est lié au recours fréquent et adéquat aux formules de politesse (salutations, demande de pardon, etc.), aux marques de la «disponibilité» (répondre à toutes les questions par exemple), à ceux de la «compréhension» qui se traduit dans le cadre de cette contribution, par l'acceptation des corrections et des rectifications et enfin aux marques d'assurance (recours au ludique, recours à la langue maternelle, évoquer ses préoccupations et ses problèmes personnels, etc.).

- *Souplesse*

Dans notre perspective de travail, le critère de souplesse concerne la capacité de reformuler ses idées, de relier sa contribution à celle de l'enseignant et de s'interroger par rapport à la vérification d'une question ou d'une information.

- *Aisance*

Quant à l'aisance, elle concerne tout d'abord, la «relativisation» des propos par le recours à des expressions comme « *je ne suis pas sûr* », « *peut-être* » ou « *je crois* ». Ensuite, les tournures qui renseignent sur le sens de l'observation (par rapport au document et / ou propos), de l'initiative et de l'imagination (ajouter des données qui ne figurent pas sur le document comme nommer les personnages ou proposer une fin à la présentation par exemple). Enfin, les éléments qui concourent à l'intelligibilité des

propos comme la fluidité et le débit.

- *Gestion de l'interaction*

Cette gestion se révèle à travers le respect du tour du parole, le recours aux différentes stratégies de la communication (un débit ralenti, une lente articulation, recours aux pauses silencieuses ou vocalisées, rallongement des syllabes, répétition d'un mot ou d'une phrase, etc.), les autocorrections à travers le recours à des expressions comme « *je veux dire que* », « *C'est-à-dire* », « *Plutôt* », ou autres.

- *Engagement*

La prise de risque à travers les phrases relativement longues et complexes, l'insistance sur la prise de parole et le fait d'aller jusqu'au bout pour clarifier son idée avancée, le recours à des exemples et à des illustrations, la focalisation sur l'idée avancée sont révélateurs par rapport à la nature de l'engagement.

Nous tenons à faire remarquer que nous situons cette grille, qui reste à (re)travailler et à (ré)ajuster, dans une logique «acquisitionnelle» qui vise une évaluation interactionnelle centrée sur les stratégies opérationnalisées par l'apprenant dans une situation déterminée. Cette option nous évite de tomber dans une logique «structuraliste» qui semble être superficielle, réductrice et exagérément dichotomique (À ce sujet voir surtout Springer, 2004 a:37-55).

d- «Continuum d'appréciation»

En outre, nous proposons une échelle qui emprunte, à son tour, aux travaux de Lussier (1992), de Tagliante (2005) et du Cadre Européen (2001). Cette échelle que nous proposons de désigner par «Continuum d'appréciation» prend en charge de situer les résultats obtenus et offre ainsi une meilleure lisibilité de la compétence développée. Cette lisibilité est à la disposition de tous les partenaires de ce processus (enseignant, apprenant, parents, etc.). Ce «continuum» prend en considération 4 niveaux de compétence que nous présentons comme suit:

- *Compétence très satisfaisante*: l'apprenant exécute les tâches qui lui sont proposées avec un taux de réussite qui varie de 80 à 100%.

- *Compétence satisfaisante*: lorsque le taux de réussite se situe entre 70% et 80%.

- *Compétence peu satisfaisante*: l'apprenant enregistre un taux de réussite compris entre 50 et 70%.

- *Compétence insatisfaisante*: c'est le cas réservé à l'apprenant qui n'arrive pas à dépasser les 50% de réponses correctes.

Nous avons opté pour 70% comme taux de réussite et de satisfaction parce que

rappelons-le, les apprenants étaient amenés à effectuer des tâches complexes malgré leur longue scolarisation et leur grande familiarité avec la langue française. À cet effet, Tagliante (2005:23) note que pour une question qui «convoque» des mécanismes intellectuels complexes, le seuil d'acceptabilité prouvant que la compétence est acquise peut baisser à 70%. De son côté, le CECR (2001:69) fait remarquer que l'interaction orale mobilise plus de stratégies que l'activité de réception ou de production du moment qu'elle nécessite une construction proximale (face à face) et collective du sens entre les interactants. Parmi ces stratégies, le Cadre (2001:70) retient celles qui sont liées tout d'abord à la planification (cadrage, estimation et planification des échanges), ensuite à l'exécution (coopération interpersonnelle, gestion de l'aléatoire et demande de l'aide), puis à l'évaluation (du schéma, de l'action, de l'effet, et du succès) et enfin à la remédiation (faire clarifier, remédier à la communication, etc.).

Compétences langagières en acte et résultats de l'expérience

Au terme de cette expérience, nous avons recensé 26 corpus oraux d'une durée totale de 166 minutes et deux secondes, ce qui représente en tout 2 heures, 46 minutes et 02 secondes. La durée de chaque corpus est comprise entre 03 minutes, 39 secondes et 11 minutes, 02 secondes. Ceci nous donne une moyenne de 06 minutes pour l'ensemble du corpus. Alors, nous avons échantillonné aléatoirement 15 corpus oraux que nous avons soumis à l'épreuve de notre grille d'évaluation. Ces 15 corpus, dont six appartiennent à des étudiants de fin de cursus, ont une durée totale de plus de 90 minutes, ce qui constitue, à notre sens, une représentativité suffisante pour l'ensemble du corpus collecté. L'entretien le plus court dure 03 minutes 39 secondes et compte 25 tours de parole. Nous devons préciser que dans notre perspective de travail, cette notion de «tour de parole» est synonyme d'échange lequel est, dans le contexte particulier de notre expérience, le passage de la parole de l'enseignant à l'apprenant et *vice versa* (6).

Quant au corpus le plus long que nous avons maintenu, il s'étale sur une durée de 08 minutes et 22 secondes avec 42 tours de parole. Cette durée nous invite à le considérer comme un entretien long à plus forte raison que nous prenons en compte les considérations «chronologiques» proposées par Cosnier et Kerbrat-Orecchioni (1987). La durée moyenne, par rapport à l'ensemble du corpus retenu, est de 06 minutes. Cette durée nous semble, en plus de la nature de l'échange déclenché avec les étudiants, suffisante pour pouvoir analyser la compétence orale mise en acte par ces apprenants.

Les résultats obtenus nous conduisent à considérer que les compétences dénotées durant cette enquête sont peu satisfaisantes. Ce constat découle des données que nous présentons dans le tableau récapitulatif cité ci-après:

Corpus	Appréciation globale	Appréciation relative à la compétence linguistique	Appréciation relative à la compétence sociolinguistique	Appréciation relative à la compétence pragmatique
AP. 01	30% (07/20)	57.14% (04/07)	20% (01/05)	25% (02/08)
AP. 02	82.5% (16.50/20)	78.57% (05.50/07)	70% (03.50/05)	93.75% (07.50/08)
AP. 03	75% (15/20)	85.71% (06/07)	70% (03.50/05)	68.75% (05.50/08)
AP. 04	35% (08/20)	42.85 (03/07)	40% (02/20)	37.50% (03/08)
AP. 05	25% (05/20)	35.71 (02.50/07)	20% (01/05)	18.75% (01.50/08)
AP. 06	35% (07/20)	42.85 (03/07)	20% (01/05)	37.50% (03/08)
AP. 07	75% (15/20)	78.57% (05.50/07)	60% (03/05)	81.25% (06.50/08)
AP. 08	50% (10/20)	57.14% (04/07)	50% (02.50/05)	43.75% (03.50/08)
AP. 09	75% (15/20)	85.71% (06/07)	40% (02/20)	87.50% (07/08)
AP. 10	40% (08/20)	57.14% (04/07)	40% (02/20)	25% (02/08)
AP. 11	50% (10/20)	64.28 (04.50/07)	40% (02/20)	43.75% (03.50/08)
AP. 12	60% (12/20)	57.14% (04/07)	40% (02/20)	75% (06/08)
AP. 13	87.50% (17.50/20)	92.85% (06.50/07)	60% (03/05)	100% (08/08)
AP. 14	65% (13/20)	78.57% (05.50/07)	40% (02/20)	68.75% (05.50/08)
AP. 15	62.50% (12.50/20)	71.42% (05/07)	40% (02/20)	68.75% (05.50/08)
Taux	<u>57%</u>	<u>65.71%</u>	<u>43.33%</u>	<u>57.50%</u>
Appréciation générale	Compétence peu satisfaisante	Compétence peu satisfaisante	Compétence insatisfaisante	Compétence peu satisfaisante

Nous pensons que d'une manière générale, les résultats obtenus par la plupart des apprenants, lors de cet échange, sont loin de traduire un parcours scolaire qui dépasse

une moyenne d'une douzaine d'année d'apprentissage de français. Autrement dit, il nous est difficile de comprendre et d'expliquer comment après un volume horaire considérable (plus de 1500 heures de français) et une exposition linguistique relativement importante (7), il arrive que des étudiants, en fin de parcours de licence de français, se trouvent dans l'incapacité à dépasser un taux de 25% par rapport au seuil de réussite que nous avons fixé *supra*.

Si nous prêtons plus d'attention aux résultats affichés dans le tableau, nous constatons que les apprenants présentent de sérieuses difficultés en production et expression orale dans la mesure où si on laisse parler les chiffres: 33.33% seulement ont pu dépasser la barre de 70%. Le reste (66.66%) est curieusement situé entre un taux de 25% (cas de l'apprenant AP. 05) et 65% (cas de l'apprenant AP. 14).

Par rapport aux différentes compétences, nous ajoutons, pour ne pas l'omettre, que le problème de fond se pose au niveau de la compétence sociolinguistique. Cette dernière a enregistré le taux de réussite le plus bas et qui est de 43.33%. Ce taux a été fortement influencé par les insuffisances relevées au niveau des marques relatives aux expressions idiomatiques qui ne dépassent pas le seuil des 18.91%. Un tel résultat démontre clairement que ces apprenants n'arrivent pas à investir leurs connaissances et leurs cultures pour enrichir et situer leurs propos.

Le point fort se situe du côté de la compétence phonologique où il est relevé un taux global de 96.66% qui semble tout à fait normal et acceptable pour des apprenants qui ont, en principe, un niveau avancé et que la prononciation, la discrimination et l'agencement phonologique ne leur posent plus de problèmes.

Les taux relatifs aux autres compétences dépassent, à peine, les 50% de sorte que nous avons noté 57.50% pour la compétence pragmatique et 53% pour les compétences lexicale et syntaxique. Pour ce qui concerne cette dernière, nous devons signaler que le recours et l'exploitation des articulateurs logiques dans une interaction orale posent énormément de problèmes pour la plupart des apprenants. Ceci dit, les programmes proposés, lors des différents paliers de la scolarité, insistent largement sur ces données. La capacité d'investir ces articulateurs n'a enregistré qu'un taux de 46.66%.

La lecture de ces données nous permet d'attirer l'attention sur le fait que la plupart des apprenants ont un seul souci, celui de donner le maximum d'informations d'une manière «sommaire» et «précipitée». Cette attitude explique l'absence de l'engagement et le manque du sens de l'initiative.

En outre, la plupart des échanges respectent la construction canonique du français S + V + CV, sans prendre le soin d'utiliser des conjonctions de coordination et de subordination. Ce constat nous conduit à parler d'un profil «basique» (selon la terminologie de

C. Springer). Bien que l'enseignant ait proposé de nombreuses dispositions pour mener une interaction qui favorise la mise en acte d'une compétence orale, les apprenants ont répondu à ces consignes, en partant de canevas hérités d'une longue tradition scolaire, sans pour autant prendre la peine d'assurer et de gérer une interaction authentique, qui ne soit pas «transactionnelle».

Cette «transactionnalité» s'explique, aussi, par les contraintes et les limites du répertoire langagier mis en œuvre pour répondre à une situation interactionnelle peu familière: il arrive rarement que l'apprenant se trouve seul et en face à face avec l'enseignant. Cette situation interactionnelle singulière, à laquelle s'ajoute une «disproportion» énonciative entre un «sur-énonciateur» et (simple) énonciateur ont généré chez l'apprenant une sorte de déséquilibre et de déstabilisation. Ces paramètres seraient la cause qui explique de telles performances.

Il est ainsi question que le vrai problème de ces apprenants ne réside pas seulement au niveau de la maîtrise d'une compétence ou d'un répertoire quelconque qui seraient étendus et variés mais plutôt au niveau de leur efficacité et de leur opérationnalité. Cette situation est, principalement, due en matière d'entraînement à l'oral et en matière de culture relative à sa gestion et à son évaluation. Rappelons-le, le long de toute leur scolarité, ces apprenants n'ont jamais eu l'occasion d'être dans des séances / des évaluations, exclusivement, consacrées à l'oral mais plutôt à des séances qui traitent un oral annexé à l'écrit.

Conclusion

Il est clair que l'évaluation de l'oral n'a pas connu le même dynamisme que celui réservé à l'évaluation de l'écrit qui domine tous les examens et tous les concours. Ceci semble étroitement lié à l'Histoire de la DLE qui a beaucoup favorisé l'écrit au détriment de l'oral, ce qui explique que ce dernier a toujours été considéré comme une composante «secondaire» par rapport à la composante écrite qui jouit d'un prestigieux statut surtout aux examens, «contraignante» vu son caractère éphémère, spontané et immédiat, «annexe» étant donné qu'elle est au service de l'écrit, «triviale» vu son éloignement de la norme qui reste la chasse gardée de l'écrit qui respecte les registres de langue les plus «nobles» (standard et soutenu) et «complexe» (pour éviter de dire «embrouillée») surtout qu'elle nécessite la prise en compte des conditions de réception et de production, des gestes, des hésitations, des souffles, etc.

Ces données ont influencé les représentations et les pratiques liées à l'enseignement, l'apprentissage et par conséquent à l'évaluation de l'oral. Ainsi les compétences langagières en actes semblent très peu valorisées / évaluées par rapport à celles qui sont mises en œuvre lors des séances réservées à l'écrit, ce qui nécessite de nouvelles reconsidérations institutionnelles, méthodologiques et pédagogiques. Ces nouvelles

reconsidérations doivent placer l'oral dans un contexte qui se caractérise par des situations relatives à des données temporelles, spatiales, institutionnelles, relationnelles et autres: l'usage (et aussi l'apprentissage) de la langue varie selon les données imposées par le contexte où naît le désir et le besoin de communiquer.

Comme l'indique Reuter (2011:53), le contexte est porteur de sens et de signification, ce qui nécessite son introduction et sa valorisation dans la Recherche didactique qui s'applique, à son tour, à donner du sens à son action et à sa raison d'être à travers une didactique «(re)dynamisée» de l'oral et une formation à l'(auto)évaluation et une formation au partage «expérientiel».

Bibliographie

- Atrouz, Y. 2010. « CEIL, FOU et marché linguistique en Algérie ». Actes du colloque international « *Le français sur objectifs universitaires*. Perpignan: Travail non publié.
- Barbier, J.-M. G. 1994. L'évaluation en formation. Paris: PUF (Coll. Pédagogie d'aujourd'hui).
- Blanchet, A. 1997. Dire et faire dire: l'entretien. Paris: A. Colin (Coll. U).
- Bouanani, F. 2008. « L'enseignement / apprentissage du français en Algérie: état des lieux ». *Synergies Algérie*, n° 3, pp. 227-234.
- Castellotti, V., Py B. (Coord.). 2002. La notion de compétence en langue. Notions en questions 6. Conseil de l'Europe. 2001. Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer. Paris: Didier.
- Cosnier J., Kerbrat-Orecchioni (Dir.). 1987. Décrire la conversation. Lyon: PUL (Coll. Linguistique et sémiologie).
- Coste D., Moore D., Zarate G. (Dir.). 1998. Apprentissage et usage des langues dans le cadre européen. FDLM (Coll. Recherches et applications).
- Cuq, J.-P. (Dir.). 2003. Dictionnaire didactique du français langue étrangère et secondes. Paris: ASDIFLE / Clé Internationale.
- Figari, G., Achouche M. 2001. L'activité évaluative réinterrogée: regards scolaires et socioprofessionnels. Bruxelles: De Boeck Université (Coll. Pédagogies en développement).
- Huver, E., Springer C. 2011. L'évaluation en langues. Paris: Didier (Coll. Langues et didactique).
- Lussier, D. 1992. Évaluer les apprentissages. Paris: Hachette (Coll. F/ Autoformation).
- Matthey, M. 2003. Apprentissage d'une langue et interaction verbale. Berne: Peter Lang (Coll. Exploration).
- Moirand, S. 1982. Enseigner à communiquer en langue étrangère. Paris: Hachette (Coll. F.).
- Morin, E. 1982. À propos de «la méthode». Nice: Edisud.
- Puren, C. (Coord.). 1999. L'observation de classes. ELA 114.
- Puren, C. 1999. « Observation de classes et didactique des langues ». In: Puren C. (Coord.). L'observation de classes. ELA 114, 133-140.
- Rabatel, A. (Dir.) 2004. Interactions orales en contexte didactique. Lyon: PUL (Coll. IUFM).
- Raynal, F., Rieunier A. 1997. Pédagogie, dictionnaire des concepts clés. Paris: ESF (Coll. Pédagogies).
- Reuter, Y. (Éds.) 2011. Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques. Batna: El Midad.
- Springer, C. 2002. « Recherches sur l'évaluation en L2: de quelques avatars de la notion de «compétence» ». In: Castellotti V. et Py B. (Coord.). La notion de compétence en langue. Notions en questions 6, pp. 61-73.

Springer, C. 2004. Plurilinguisme et compétences: décrire, entraîner et certifier. Dossier d'habilitation. Volume 2 (dossier de travaux): document non publié.

Tagliante, Ch. 2005. L'évaluation et le Cadre européen commun. Paris: Clé International (Coll. Techniques et pratiques de classe).

Notes

1. Pour mieux cerner cette terminologie, voir surtout E. Huver et C. Springer, 2011.
2. Cette phrase en italique reprend en somme la définition de «tâche» proposée par Ch. Tagliante (2005:191).
3. Pour plus de détails, voir notamment Moirand (1982), Springer (2004), Raynal et Rieunier (1997) et le CECR (2001).
4. Pour proposer cette définition, nous nous sommes appuyés sur celle de Cuq et al. (2003 :119-120) et Reuter et al. (2011:107-108).
5. Propos recueillis dans une salle d'enseignants.
6. Pour mieux cerner les débats qui ont été animés autour de cette notion, voir surtout Cosnier et Kerbrat-Orecchioni (1987) et aussi Springer (2004).
7. Ce volume horaire est relatif à 5 heures par semaine sur une douzaine d'années par rapport à 25 semaines seulement de travail réel.