

République Algérienne Démocratique et Populaire

Ministère de l'Enseignement Supérieur et  
de la Recherche Scientifique

Université Abbas LAGHROUR Khenchela



Faculté des lettres et langues étrangères

Département des lettres et langue française

Développer les habiletés de l'expression orale par le  
programme de réflexion « Thinking Curriculum » en  
classe de FLE.

Cas des étudiants de la première année LMD français (groupe 05),  
Université Abbas Laghrou, Khenchela.

Mémoire élaboré en vue de l'obtention du diplôme de MASTER

Option : **didactique des langues étrangère**

**Sous la direction de :**

M. HANNACHI Hamza

**Présenté par :**

M<sup>lle</sup>. KHARROUB Leila

**Membres du jury :**

- **Président** : M. KRAZI Nacer
- **Rapporteur** : M. HANNACHI Hamza
- **Examineur** : Mme. DJEBAILI Fatiha

Année universitaire

**2018-2019**



## ***Dédicace***

*Entre la justesse de la  
pensée et la sincérité de l'expression écrite et  
parlée ; il est bien que la réflexion intervienne et  
remplisse l'intervalle.*

*(Louis Philippe)*

*Je dédie ce modeste travail à toute personne intéressée par le bien de  
l'université algérienne.*

## ***Remerciement***

*Je tiens tout d'abord à remercier Dieu le tout puissant, qui m'a donné la force et la patience d'accomplir ce modeste travail.*

*Je remercie mes très chers parents, mes deux sœurs et mon frère, qui ont toujours été là pour moi. Quoi que je dise je ne pourrais décrire à quel point je les aime.*

*Je tiens à remercier, tout particulièrement, mon directeur de recherche Mr. HANACHI Hamza, pour sa disponibilité, son soutien et ses conseils qui ont été précieux.*

*Mes remerciements vont aussi à tous les membres du jury qui ont accepté d'évaluer ce travail de recherche.*

*Je ne saurais oublier de remercier tous les enseignants qui m'ont apporté leur soutien moral et intellectuel.*

---

---

# *Sommaire*

---

---

Introduction générale	09
-----------------------	----

## **Chapitres I : expression orale**

Introduction	14
1. Définition	14
2. Les caractéristiques de l'expression orale	16
2.1. Construire et exprimer un sens	16
2.2. Argumenter une pensée	16
3. Formes de l'expression orale	18
3.1. Explication d'un contenu	18
3.2. Développer et exposer un sujet à l'oral	18
3.3. La prise de parole	19
3.3.1. Intervenir	20
3.3.2. Débattre	20
3.4. La description	21
3.5. La narration	21
4. Les habiletés de l'expression orale	22
4.1. Les habiletés de la compréhension de l'orale	22
4.2. Les habiletés communicatives	23
4.2.1. Les aptitudes linguistiques	23
4.2.2. Les aptitudes discursives	23
4.2.3. Les aptitudes sociolinguistiques	24
4.2.4. Les aptitudes référentielles	24
4.2.5. Les aptitudes pragmatiques	24
4.3. Les habiletés intonatives	24
4.4. Les habiletés de fluidité orale	25
5. L'enseignement de l'expression orale à l'université algérienne	26
5.1. L'enseignement de l'expression orale à l'université Abbas Laghrour Khenchela	26
Conclusion	27

## **Chapitre II : le programme de réflexion « Thinking Curriculum »**

Introduction	29
1. La définition du programme de réflexion « Thinking Curriculum »	30
1.1. L'originalité du programme de réflexion « Thinking Curriculum »	30

1.2. Les caractéristiques du programme de réflexion « Thinking Curriculum »	31
2. Les habiletés réflexives	32
2.1. Définition de la réflexion	32
2.2. L'habileté de réflexion	33
2.3. La réflexion analytique	34
2.4. La réflexion critique	35
2.5. La réflexion créative	37
3. Réaliser un programme de réflexion	38
3.1. Qu'est ce qu'un programme, curriculum ?	38
3.2. La préparation psychologique d'un milieu de réflexion	39
3.3. Conception d'un curriculum	40
3.4. Elaboration du contenu	41
4. La réflexion et l'expression en langue étrangère	42
Conclusion	43
<b>Chapitres III : Démarche méthodologique et analyse des résultats</b>	
Introduction	46
1. Présentation du corpus	46
1.1. Description du terrain	46
1.2. La classe et le public visé	47
1.3. La démarche suivie	47
2. L'évaluation critériée	48
2.1. Le test des habiletés de l'expression orale	48
3. Déroulement des séances	48
4. Présentation et analyse des données	58
5. Analyse et interprétation des résultats obtenus	63
Conclusion	64
Conclusion générale	66
Références bibliographique	70
Annexes	73

---

# *Introduction générale*

---

### Introduction générale

Les nouvelles tendances en didactique des langues étrangères, notamment la didactique du FLE, sont en parfaite harmonie avec l'enseignement scolaire et universitaire, du fait qu'ils partagent le même objectif qui est l'optimisation de l'enseignement/apprentissage en vue de former un acteur social actif au sein de sa société et ouvert sur le monde. Toute formation en langue étrangère vise nécessairement l'appropriation des aptitudes et des compétences permettant de comprendre l'autre, de se faire comprendre et d'être un membre actif dans diverses situations de communication.

Ces dernières années, l'enseignement de la communication orale est passé au premier plan des priorités de la didactique des langues étrangères. Des didacticiens, des pédagogues et plusieurs autres actants, à partir de leurs recherches, ont conclu que l'appropriation des compétences langagières ne doit absolument pas se limiter à la maîtrise des principales structures de la langue, mais également de s'ouvrir sur des savoirs cognitifs, métacognitifs, socioculturels, discursifs, énonciatifs, etc. permettant ainsi aux apprenants d'effectuer des échanges plus au moins authentiques.

L'université algérienne fournit des efforts pour donner plus d'importance à l'oral, sauf que la majorité des enseignants du FLE et même les concepteurs des programmes ainsi que les spécialistes de la matière font toujours recours à des stratégies d'enseignement qui renvoient au behaviorisme et qui refusent de rompre avec les traditions d'enseignement. Pour enseigner l'oral ils se basent sur des activités qui valorisent et qui testent la capacité de la mémorisation chez les apprenants négligeant toute activité réflexive profonde. De plus, Il y a une confusion entre la pratique de l'oral spontané et celle de l'oral régularisé (l'écrit oralisé), alors que l'expression orale tient son importance de son pragmatisme et son immédiateté. Il s'agit d'une construction d'énoncés qui dépend d'une maîtrise de plusieurs paramètres reflétant le niveau d'assimilation d'une langue, il serait donc extrêmement important de suivre une démarche réflexive profonde pour pouvoir s'exprimer en langue étrangère.

Le choix de traiter la question de l'expression orale n'est pas fortuit, mais émane d'une expérience vécue ; après avoir assisté à des séances de l'oral, l'année dernière, afin d'élaborer des grilles d'observation, nous avons constaté que l'enseignement de l'expression orale se heurte à des obstacles majeurs. Notre penchement vers les innovations pédagogiques et l'estime que nous avons envers les neurosciences particulièrement, et à l'apport qu'elles peuvent ajouter à l'enseignement, ainsi que la responsabilité que nous partageons en tant que future chercheur, étaient les facteurs essentiels qui nous ont incité à effectuer de nombreuses

## Introduction générale

---

lectures en vue de trouver un moyen pour surmonter les défis et combler les insuffisances et les lacunes en matière de l'expression orale, telle est la mission que nous nous sommes donnée, misant sur la faculté intellectuelle de l'apprenant.

Après de longues recherches, nous nous sommes finalement intéressés au programme de réflexion « Thinking Curriculum », parce que le fait d'extérioriser des idées et des pensées pour pouvoir s'exprimer à l'oral nécessiterait la mise en fonction de certaines activités mentales qui sont la pierre angulaire de ce programme et qui permettraient aux apprenants non seulement d'acquérir une masse de connaissances et de savoirs mais aussi savoir les mobiliser en fonction de différentes situations. Il conviendrait donc d'élaborer des supports didactiques suffisamment riches et variés qui stimuleraient le cerveau permettant de développer des stratégies de réflexion d'ordre supérieur, qui serviraient à leur tour au développement des habiletés de l'expression orale. Cela paraît logique et convaincant, toutefois certaines questions se posent encore concernant ce sujet faisant partie des innovations pédagogiques.

La maîtrise des structures linguistiques d'une langue étrangère suffit-elle pour pouvoir s'exprimer oralement dans cette langue ? Quel moyen pouvant garantir un apprentissage efficace de l'expression orale ? Quel intérêt peuvent des activités favorisant la réflexion ajouter à l'enseignement de l'expression orale ? Et Comment peut-on concevoir des unités d'enseignement axées sur des activités de réflexion afin d'améliorer l'expression orale chez les étudiants de l'université de Abbes LAGHROUR ?

Ainsi notre recherche pourrait se déployer autour de la problématique suivante :

Comment peut-on développer des habiletés de l'expression orale à partir de la mise en application des activités assez riches et variées sollicitant des opérations mentales de haut niveau et qui sont au cœur du programme de réflexion « Thinking Curriculum » ?

Pour tenter de répondre aux questions posées précédemment, nous avons avancé l'hypothèse suivante :

Mener une démarche réflexive basée sur des processus mentaux d'ordre supérieur proposés par le programme de réflexion « Thinking Curriculum », permettrait aux étudiants de développer des habiletés de l'expression orale.

Notre principale visée, est de faire valoir les diverses pratiques basées sur le programme de réflexion « Thinking Curriculum » et voir dans quelle mesure elles favorisent l'expression orale chez les étudiants de l'université algérienne en générale et les étudiants de l'université

## Introduction générale

---

Abbes LAGHROUR en particulier, et d'établir des propositions pertinentes pour l'amélioration de la compétence d'expression orale en langue française afin de former un étudiant de FLE actif, motivé et autonome. Notre deuxième objectif est d'inciter les universités algériennes à adopter un programme composé des unités d'enseignement qui se basent sur la réflexion profonde et sur les activités mentales pour enseigner l'oral en classe de FLE.

Pour réaliser notre recherche, nous allons opter pour une méthode expérimentale, car nous croirons qu'elle serait le meilleur moyen qui puisse interroger les liens entre les processus de réflexion d'ordre supérieur et les habiletés de l'expression orale, comme elle nous permettrait d'avoir des données quantitatives et qualitatives qui seraient en mesure de vérifier l'hypothèse de cette recherche.

Notre travail de recherche propose deux grandes parties, une partie théorique et une partie pratique : Une partie théorique dans laquelle nous tentons d'aborder toutes les données théoriques qui s'articulent autour de notre sujet de recherche. Elle se présente en deux chapitres. Le premier chapitre présente, essentiellement, l'expression orale avec ses formes et ses caractéristiques ainsi que la place qu'occupent l'oral en général et l'expression orale en particulier, dans l'enseignement/apprentissage en classe de FLE à l'université algérienne. Le deuxième chapitre met en exergue le programme de réflexion « Thinking Curriculum » en tant que moyen favorisant la maîtrise des habiletés de l'expression orale.

Une deuxième partie d'étude expérimentale, qui vise à proposer aux étudiants des activités de réflexion basées sur le programme de réflexion « Thinking Curriculum » en vue de développer les habiletés de l'expression orale. Elle nous donnera aussi l'opportunité de trouver d'éventuelles réponses aux multiples interrogations posées. Enfin, nous concluons ce travail par la confirmation ou l'infirmité de notre hypothèse avancée auparavant.

---

# *Partie théorique*

---

---

# *Chapitre premier*

---

### Introduction

Beaucoup de recherches ont largement contribué à la compréhension du mécanisme de l'apprentissage des langues étrangères qui s'avère une tâche très complexe. Entre autres, les chercheurs en neurosciences (ensemble des études scientifiques qui s'intéressent au fonctionnement et à la structure du système nerveux.). Ces recherches mettent l'accent sur l'importance de la communication. Les chercheurs en neurosciences voient qu'il est inévitable de passer par la pratique orale si on souhaite arriver jusqu'à la maîtrise d'une langue quelconque.

Deux aires cervicales sont impliquées lors de l'apprentissage d'une langue. D'après les recherches menées par Paul BROCA et ceux menées par Carle WERINKE : l'aire Werinke et l'aire Broca. La première aire permet la compréhension des langues et la seconde sert à s'exprimer oralement dans une ou plusieurs langues.<sup>1</sup>

L'expression orale est donc indispensable pour l'apprentissage d'une langue, ce qui explique son passage au sommet des priorités de la didactique des langues étrangères, surtout, après l'arrivée de l'approche communicative

Dans ce chapitre, nous allons cerner le sujet de l'expression orale mettant ainsi la lumière sur les principaux points qui s'articulent autour d'elle.

### 1. Définition de l'expression orale

L'expression orale est l'une des cinq activités langagières qui sont : la compréhension de l'oral, la compréhension de l'écrit, l'expression orale en interaction, l'expression orale en continu, l'expression écrite.<sup>2</sup> Elle peut se définir comme étant une activité intellectuelle et spontanée. C'est le fait d'extérioriser des idées, des pensées et des émotions par le biais du langage. Elle implique la physionomie et la gestuelle. S'exprimer oralement consiste à établir un lien interactif entre un émetteur et un récepteur.

Deux facteurs fondamentaux, selon D.V.HUVEL, caractérisent l'expression orale : la production sonore et l'interprétation de cette production sonore de la part de l'interlocuteur. Il ajoute : *«faisant appel à l'audition de l'interlocuteur, elle se caractérise par un volume, un débit, une intonation et bien d'autres nuances. Elle est, en outre, accompagnée de la mimique expressive et du geste du sujet parlant qui font appel au visuel pour organiser ou préciser ces*

---

<sup>1</sup><https://cursus.edu/articles/26271/comment-le-cerveau-assimile-une-nouvelle-langue#.XPGo74hKjIU>

<sup>2</sup>Conseil de l'Europe, *Le CECE*. (2001). Paris, les Éditions Didier, la version française informatisée. P18

*nuances.* »<sup>3</sup> Suivant cette logique nous pouvons dire que l'expression orale se repose sur deux actions. La première est la production du son par le destinataire résultant de la vibration des cordes vocales qui, au final, nous donne un ensemble de mots chargés d'un sens. La deuxième action réside dans la capacité du destinataire à relever les significations de ces mots. HUVEL décrit l'expression orale dans une situation de communication là où il se trouve un émetteur et un récepteur à la fois. En revanche ; l'expression orale pour TAGLIANTE se constitue d'un fond et d'une forme.

« *Le fond est caractérisé par :*

- *Les idées, les informations que l'on donne, l'argumentation que l'on choisit, les opinions et les sentiments exprimés ;*
- *Les illustrations orales, les exemples qui accompagnent les idées ou les informations ;*
- *La structuration des idées ;*
- *Le langage, la correction linguistique, l'articulation, l'intonation*

*La forme c'est :*

*L'attitude générale, les gestes, les sourires ;*

- *La voix, son volume, son débit ;*
- *Les regards, les pauses significatives, les silences voulus.»*<sup>4</sup>

Cela veut dire que pour s'exprimer oralement il convient de soigner deux constituants à la fois :

En premier lieu, le fond qui doit y avoir un objectif clair et précis de ce que l'on veut transmettre, c'est-à-dire les idées que l'on veut communiquer à autrui, on devrait être capable de former nos idées, nos opinions, nos connaissances et de les enchaîner de façon logique et bien organisée tout en utilisant un langage correct et bien structuré avec des énoncés clairs, d'une manière à ce qu'ils soient en mesure de traduire fidèlement ce que nous voulons dire réellement.

En second lieu, la forme qui apparaît au niveau des gestes et des comportements. La gestion de voix est également un paramètre très important lorsqu'il s'agit de l'expression

---

<sup>3</sup> VAN DEN HUVEL, Pierre. (1985). *Parole, mot, silence : pour une poétique de l'énonciation*. Paris : Librairie José Corti. P47

<sup>4</sup> TAGLIANTE, Christine. (2006). *La classe de langue* (nouvelle édition). Paris : CLE international. P82

orale. Le sujet parlant doit réguler sa voix, sa tonalité et le rythme de parole en fonction de la situation communicative dans laquelle il se trouve.

### 2. Les caractéristiques de l'expression orale

L'expression orale a deux principales caractéristiques.

#### 2.1. Construire et exprimer un sens

Les idées sont les éléments générateurs de l'expression orale, cela veut dire que toute expression orale commence par une idée et chaque idée exprime un sens. Dans une expression orale, selon FLOISTAD, il existe deux composantes qui entrent dans la composition d'un sens : la composante sémantique d'une structure linguistique et le contexte dans lequel l'action de l'expression : « *le sens d'expression associé à un acte d'expression linguistique est déterminé à la fois par la composante sémantique de la structure linguistique mise en œuvre et par le contexte dans lequel est accompli l'acte d'expression.* »<sup>5</sup> C'est pourquoi, l'apprenant ne peut construire ni exprimer du sens, seulement à partir d'une structure linguistique qui porte en elle une charge sémantique créée à travers multiples opérations de réflexion. Car construire et exprimer un sens dépend en grande partie des conventions sociolinguistiques dans lesquelles a grandi l'apprenant. Nous parlons des idées et des expressions collectives de la communauté sociale.

Pour exprimer un sens à travers l'expression orale, il convient de soigner, non seulement, le choix des mots utilisés afin qu'ils soient conformes à la structure sémantique des idées que nous voulons transmettre, mais aussi, veiller à formuler une structure linguistique qui doit être comprise par autrui, c'est ce que appelle le GOFFIC : le mécanisme de double prévision discursive, qui repose, d'une part sur la construction du sens et d'autre part sur l'expression du sens.<sup>6</sup>

#### 2.2. Argumenter une pensée

L'argumentation dans son sens large désigne l'ensemble des procédés mis en application afin de démontrer à autrui la justesse de notre avis. Il s'agit d'une activité intellectuelle, sociale et rationnelle qui vise à convaincre une ou groupe personnes d'accepter notre point de vue en leur proposant une constellation de propositions en vue de renforcer et justifier notre positionnement. L'argumentation, selon GRIZE est un processus dialogique qui comporte

---

<sup>5</sup> FLOISTAD, Guttorm. (2006). *Langage .Meaning. Interpretation*. Volume 2 de philosophie Problème Today. USA : Springer Science & Business Media. P94

<sup>6</sup> LE GOFFIC, Pierre. (2001). *Le présent en français*. Amsterdam et New York, NY : Edition Rodopi, B.V. P103

deux composantes : une composante explicative et une autre séductrice. Dans la première on s'adresse au cerveau et à la raison en donnant des argumentations concrètes qui peuvent être examinées et analysées à partir d'une réflexion analytique. En revanche dans la seconde on s'adresse au cœur en tentant d'éveiller de profonds sentiments et de susciter les émotions humaines de notre locuteur.<sup>7</sup>

Pratiquer l'argumentation à l'oral crée une atmosphère de partage d'informations entre les apprenants, cela leur permettra de se comprendre et d'enrichir leurs connaissances. En outre, avoir un apprenant capable d'argumenter, c'est avoir un apprenant plus au moins indépendant, qui fait preuve de souplesse lors des discussions ou débats entre collègues. De plus, l'argumentation sert à développer le raisonnement critique chez les apprenants. Ils deviennent donc plus impliqués dans leurs études. À ce propos PALLOSCIO et LAFORTUNE, affirment : «... la compétence de l'interlocuteur à comprendre l'argumentation du locuteur ne suffit pas pour juger la valeur. Par conséquent, un travail de réflexion critique est nécessaire pour porter une appréciation éclairée sur l'argumentation.»<sup>8</sup>

Bien qu'elle ait la part du lion dans l'enseignement de l'écrit, l'argumentation semble modeste quand il s'agit de l'enseignement de l'expression orale, cela est peut être dû au fait que l'écrit nécessite que l'on travaille ardemment sur la structure et le contenu, chose qui n'est valorisée à l'oral qui tend à être plus concentré sur le contenu beaucoup plus (la thèse, les arguments, les exemples...). L'enseignement de l'oral ne manque pas de pistes. En se basant toujours sur le contenu les enseignants pourraient enseigner aux étudiants les procédés argumentatifs tel que :

- L'explication : amener toute une suite de précisions permettant d'éclaircir les idées à l'interlocuteur et de répondre à son questionnement.
- La démonstration : fournir des preuves afin de prouver que ce que nous avançons est évident et doit être accepté par le bon sens commun.
- La réfutation : rejeter la thèse adverse pour mieux affirmer son opinion.
- La délibération : construire une opinion à partir de la synthèse des arguments fournis par les différents interlocuteurs.

---

<sup>7</sup>GRIZE. Jam-Blaise. (1981). *L'argumentation : Explication ou séduction*. In. Centre de recherche en linguistique de l'université de Lyon 2. L'argumentation. Lyon : presse Universitaire. P34

<sup>8</sup> PALLASCIO, Richard, & ALL. (2004). *Pensée et Réflexivité : théorie et pratique*. Québec : Presse de l'université du Québec. P185

### 3. Formes de l'expression orale

L'expression orale a cinq formes.

#### 3.1. Explication d'un contenu

Le dictionnaire Larousse définit l'explication comme suit : « *action d'expliquer ; développer destinée à faire comprendre quelque chose.* »<sup>9</sup> Avant tout, l'explication est la présentation écrite ou bien orale d'un contenu. Elle consiste à faire comprendre ce qui fait obstacle ou malentendu, en d'autres termes, c'est le fait de se débarrasser de toute ambiguïté résultant de la première confrontation avec ce contenu. D'une part, elle permet de chercher le sens parce que quand on explique on négocie le sens d'une manière progressive. En commençant l'explication, l'apprenant a une idée sur les grands axes que contient le sujet et au fur et à mesure de l'explication il va se rendre compte des éléments périphériques qui aideront à construire le sens exact. D'autre part, elle permet de montrer que l'on a saisi les éléments de base que contient le support didactique (texte, image, vidéo...). Cette pratique ne consiste, en aucun cas, à donner ses opinions, sentiment ou jugements, mais à fournir des éclaircissements qui aideront à la compréhension détaillée du contenu.

Pour être un bon explicateur, l'apprenant à intérêt à suivre à la lettre la consigne donnée par l'enseignant, car il risque d'être hors sujet, et à force de trop élargir l'explication, il commettra certainement des erreurs de grammaire, de conjugaison, etc. Il ne doit pas s'attarder sur le développement, mais plutôt ; il devrait expliquer de manière concise et claire tout en utilisant des exemples et des illustrations.

Pour finir, si l'apprenant souhaite faire comprendre son auditoire d'avantage, il pourrait accompagner son explication des gestes corporels et des expressions faciales.

#### 3.2. Développer et exposer un sujet à l'oral

Cette forme d'expression se diffère de la précédente dans la mesure où l'apprenant exprime plus librement ses idées, ses opinions voire même ses questionnements. Le dictionnaire Le Robert définit l'exposé comme suit : « *développement par lequel on expose des faits et des idées.* »<sup>10</sup> À ce propos, il convient que l'étudiant mène une démarche méthodique. Il aura besoin de mettre en fonction plusieurs opérations, dans l'intention d'exploiter ses connaissances et de puiser de ses expériences pour finalement en arriver à élaborer un exposé oral cohérent et convaincant.

---

<sup>9</sup> PALLASCIO, Richard, & ALL. (2004). *Pensée et Réflexivité : théorie et pratique*. Québec : Presse de l'université du Québec. P185

<sup>10</sup> Le dictionnaire du Robert. (2017). P171

Deux critères principaux déterminant la réussite de l'exposition orale d'un sujet quelconque :

- le fond : la maîtrise du sujet, la pertinence et la cohérence des informations et des idées.
- La forme : l'habileté à communiquer les informations et les idées et aussi la maîtrise des gestes corporels ainsi que la voix, et finalement la qualité de la langue.

Pour mener à bien son exposition orale, l'apprenant à intérêt de prendre en considération quelques mesures. Avant toute chose, il devrait se préparer en matière de connaissances, autrement dit, il devrait maîtriser le sujet qu'il souhaite traiter, car cela lui permettra d'être plus confiant et plus à l'aise lors de sa présentation. La préparation du contenu est une étape extrêmement importante, c'est au cours de laquelle que l'apprenant collecte des informations concernant le sujet en consultant différentes sources, puis il fera le tri en choisissant les informations les plus pertinentes, Ensuite il cherchera la définition et l'explication des mots difficiles et des concepts non compris. Une fois le sujet bien préparé, l'apprenant s'attaque à la structure, qui n'est pas vraiment différente de celle à l'écrit : introduction, développement et conclusion.

Au sein de l'introduction, il commence par éveiller l'attention de l'auditoire en utilisant une phrase d'accroche, puis il souligne l'intérêt du sujet, ensuite il propose une problématique pour enfin annoncer clairement le plan de l'exposé. Le corps de l'exposer doit être structuré en parties, chaque partie portant une idée bien développée appuyée par des illustrations et des exemples. Les phrases devraient être courtes pour que l'auditoire ne perde pas le fil des idées. Arrivant à la conclusion, il récapitule de manière brève les points essentiels, puis il annonce l'arrivée à la fin de la présentation pour finalement, ouvrir le champ aux remarques, aux questions et aux appréciations de l'auditoire.

### 3.3. La Prise de parole

La prise de parole est une pratique communicationnelle. C'est le fait de s'adresser à une ou groupe de personnes en vue de partager et d'échanger les différentes idées. Il s'agit d'un acte personnel : *«l'acte de parole définie en terme d'énonciation est un acte personnel.»<sup>11</sup>* La prise de parole nécessite l'adoption d'une certaine conduite, comme attendre son tour pour prendre la parole, ne pas monopoliser la parole mais il suffit de dire ce que l'on a envie de dire en toute clarté pour céder la parole à d'autres intervenants. Cette conduite d'après KRAMSH est

---

<sup>11</sup> COPPALLE, X (1976). *La prise de parole en classe, l'acte de parole et la situation de communication*. In : *Langue Française*, n°32, . Aspects Socioculturels de l'enseignement du français, sous la direction de Christiane Marcellesi. pp.79-95

liée à des conventions et des règles socioculturelles.<sup>12</sup> Dans certaines situations, interrompre quelqu'un est un acte gravissime. Par contre, si par exemple, l'enseignant et les étudiants se mettent d'accord sur le point qu'il n'est pas grave de couper la parole au sujet parlant, c'est faisable. L'acte de la prise de parole est alimenté par un objectif bien précis, l'apprenant prend la parole pour but de partager son idée ou ses connaissances, donc il n'a pas intérêt à prendre la parole s'il n'a pas quelque chose d'intéressant à ajouter, c'est-à-dire parler juste pour parler ou pour se faire remarquer. La prise de parole, en classe de langue étrangère, peut prendre deux formes :

### 3.3.1. **Intervenir**

L'apprenant intervient pour commenter ce qui a été dit ou pour ajouter une idée. Cela peut s'avérer enrichissant pour la discussion, du fait qu'il nous donne l'occasion de partager et de communiquer de nouvelles informations au reste du groupe. Intervenir dans une discussion permet à l'apprenant de prendre confiance en soi et l'incite à fournir des efforts colossaux en faisant des recherches pour se cultiver afin de pouvoir intervenir et avoir un statut dans la classe parce qu'il aura son mot à dire.

### 3.3.2. **Débattre**

Le débat est une activité où chacun des apprenants aura l'opportunité de donner son opinion concernant un sujet précis tout en argumentant, ce qui mettra l'apprenant dans une réelle situation de communication, grâce à cet échange verbal. Débattre veut dire discuter un thème en évoquant les aspects contradictoires. Cela signifie que ceux qui débattent ne partagent pas les mêmes opinions vis-à-vis le sujet évoqué, mais chacun d'eux le voit sous un différent angle. Le débat est un exercice qui donne l'occasion à l'apprenant d'apprendre à réfléchir et d'apprendre à écouter et respecter les avis de ses collègues. C'est un dispositif didactique qui accélère l'appropriation de la compétence d'expression orale.

Pour finir, il faut souligner que l'intervention en classe, ne se limite pas seulement dans le fait de donner une idée ou d'ajouter une information mais elle peut prendre la forme d'une question aussi. En somme, l'intervention est à la fois ; un ajout et une demande d'information qui servira d'enrichissement pour la conversation en classe de langue.

---

<sup>12</sup> KRAMSH, C. (1984). *Interaction et discours dans la classe de langue*. HATIER, LAL. P157-158

### 3.4. La description

Dans son sens le plus simple, la description est la présentation verbale ou écrite des caractéristiques et des traits d'un objet ou d'un être vivant. En enseignement, décrire consiste à exposer l'aspect physique ou moral d'un support concret mis à la disposition des apprenants. En décrivant, l'apprenant oriente le regard vers les caractéristiques qu'il juge plus pertinents et qui sauraient refléter le réel. C'est la raison pour laquelle, la description ne peut être ni complète ni objective, mais plutôt, relative dépendante du descripteur. Elle a cinq fonctions :

- Une fonction narrative : utilisée beaucoup plus pour décrire la situation, les temps, les lieux et les personnages.
- Une fonction symbolique : elle peut paraître quand le descripteur souhaite passer un message implicite à travers la description.
- Une fonction explicative : consiste à donner des informations et des explications sur quelque chose en la décrivant.
- Une fonction argumentative : c'est le fait d'utiliser la description en tant que support pour confirmer un avis concernant un sujet en mobilisant des termes de valeur méliorative ou péjorative selon notre positionnement vis-à-vis ce sujet.
- Une fonction poétique : elle est basée sur une vision poétique, où le descripteur s'engage dans une démarche esthétique pour construire une image virtuelle, copie de ce qu'il veut décrire.

### 3.5. La narration

La narration, est une forme d'expression orale. En effet, raconter à l'oral consiste à présenter oralement une histoire qu'elle soit réelle ou fictive. Cette action nécessite la mise en œuvre de plusieurs paramètres. Commencant, tout d'abord, par les activités mentales tel que l'imagination, l'abstraction, la symbolisation, etc. l'expression orale narrative vient sous différentes formes comme le conte, la légende, le mythe, la fable et encore d'autres formes. La narration orale ne se résume pas seulement dans le domaine littéraire. En classe de l'oral en FLE, nous pouvons demander aux étudiants de raconter un fait historique ou bien leur demander de raconter un événement réel déjà vécu. Dans le domaine littéraire raconter doit, dans la plupart des cas, se conformer à une structure bien déterminée. Il s'agit en l'occurrence du schéma narratif présenté brièvement dans la figure ci-dessous.

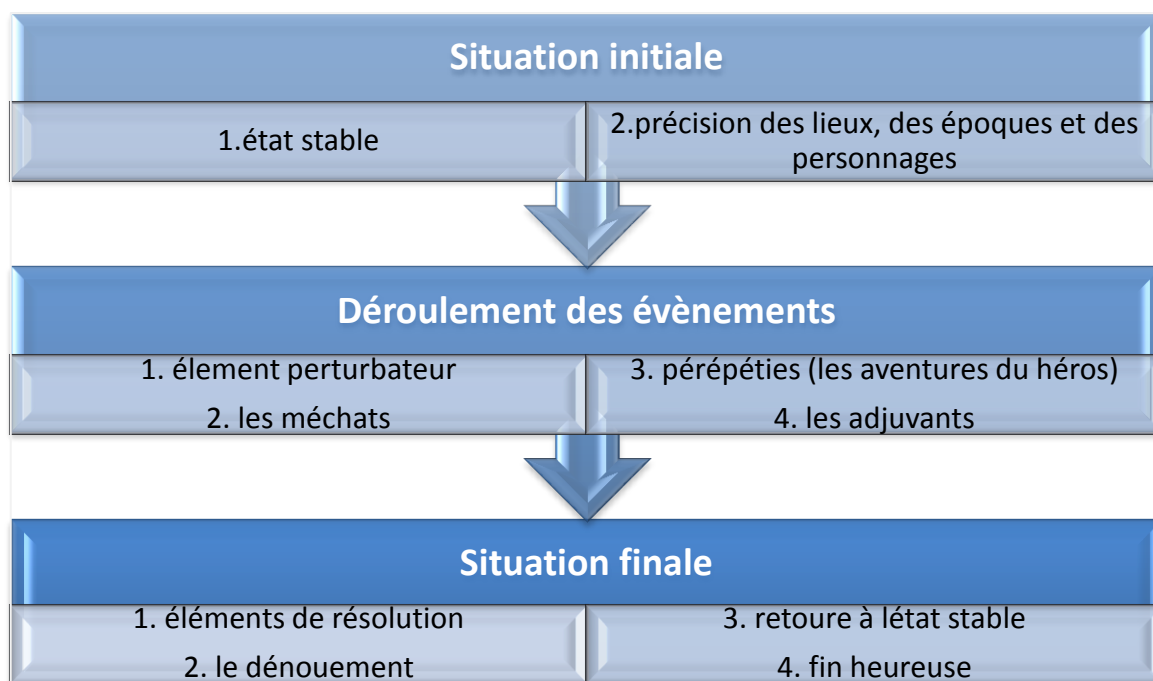


Figure 1 : Le schéma narratif.

### 4. les habiletés de l'expression orale

Pour but de s'exprimer à l'oral en langue étrangère, l'appropriation de certaines habiletés est primordiale.

#### 4.1. Les habiletés de la compréhension de l'oral

La compréhension orale est extrêmement importante, partant du fait que comprendre est nécessaire pour produire. Suivant cette logique le décodage d'un message oral lors de la compréhension n'est pas une fin en soi.<sup>13</sup> Il ne s'agit pas d'essayer de définir les mots de l'énoncé oral pour s'assurer que les apprenants vont bien assimiler le sens. L'objectif est tout à fait inverse. Il est question, au contraire, de les doter des stratégies d'écoute afin de pouvoir repérer les mots clés et parvenir à connaître l'intention communicative de l'auteur. Cette démarche n'est point facile pour les apprenants. Elle peut paraître banale en langue maternelle, mais ce n'est pas le cas pour la langue étrangère. Comprendre à l'orale consiste à intégrer des connaissances nouvelles grâce à un processus d'assimilation. Commencant par la réception auditive, puis la délimitation des mots et des phrases, ensuite l'attribution d'un sens à chaque mot pour enfin construire la signification globale. À force de recevoir des énoncés significatifs, l'apprenant sera en mesure de s'approprier la langue étrangère, par conséquent, il sera capable de produire et transmettre des idées correctes et pertinentes à l'oral.

<sup>13</sup> LAFONTAINE, Lizanne, & RURAL, Bergeron & PLISSIS- BELIAR, Ginette. (2008). *L'articulation orale-écrit en classe : Une diversité de pratiques*. Québec : Presse de l'université du Québec. P42

En communication, nous écoutons notre interlocuteur pour pouvoir lui répondre, si un malentendu s'installe entre l'idée communiquée et l'idée reçue y'aurai forcément un décalage au niveau de l'expression ou la production orale. C'est le cas des apprenants qui n'arrivent pas à répondre correctement à une question posée, tout simplement parce qu'ils n'ont pas bien compris de quoi s'agit-t-il dans la consigne, donc soit ils donnent une réponse à une question qui n'a pas été posée, soit ils s'abstiennent et ne disent rien, et dans ce cas la y'aurai une coupure au niveau de la communication.

### 4.2. Les habiletés communicatives

La notion de compétence communicative est relativement récente. Elle est apparue la première fois dans l'ouvrage de DELL HYMES (vers la compétence de communication). Dans un premier temps, elle s'est défini exclusivement comme étant l'habilité à effectuer des énoncés corrects dans une langue quelconque. Selon le CECR : « *la compétence à communiquer langagièrement peut être considérée comme présentant plusieurs composantes : une composante linguistique, une composante sociolinguistique, une composante pragmatique.* »<sup>14</sup>

Sophie MOIRAND, quant à elle, ajoute trois autres composantes de la compétence communicative : une composante discursive, une composante référentielle et une composante socioculturelle.<sup>15</sup>

Pour fournir plus d'éclaircissement au sujet de la compétence communicative, il suffit d'expliquer chaque composante d'elle à part entière.

#### 4.2.1. Les aptitudes linguistiques

Elles représentent l'appropriation des savoirs et des savoir-faire linguistiques permettant la production ainsi que la transmission des énoncés portant un sens. Il s'agit de la capacité d'utiliser les modèles lexicaux, grammaticaux et phonétiques de la langue parlée afin de transmettre un message significatif.

#### 4.2.2. Les aptitudes discursives

La capacité d'organiser différents types de discours en fonction de la situation communicative dans laquelle ils sont produits. Il s'agit ici, de l'utilisation des mots en se

---

<sup>14</sup> Conseil de l'Europe. (2001). *Le CECR*, Les Éditions Didier, Paris, la version française informatisée. P17-18

<sup>15</sup> Moirand, Sophie (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris, Hachette. P20

basant principalement sur la signification globale de l'énoncé et non pas par rapport au sens lexical de ce que porte chaque mot.

### 4.2.3. Les aptitudes sociolinguistiques

Elles renvoient aux facteurs socioculturels de l'utilisation de la langue. C'est pouvoir utiliser et se conformer à l'ensemble des règles spécifiques de différentes situations communicatives. Il est question de l'appropriation des usages sociaux de la langue propre à chaque groupe social et à chaque culture.

### 4.2.4. Les aptitudes référentielles

Elles représentent les connaissances dans différents domaines d'expérience, il s'agit des représentations plus au moins scientifiques de l'univers auxquels renvoie chaque langue comme le territoire, l'organisation sociale, etc.

### 4.2.5. Les aptitudes pragmatiques

Elles renvoient à la réalisation correcte des fonctions langagières pour but d'effectuer des échanges interactionnels. Dans la compétence pragmatique on s'intéresse, en premier plan, à la cohérence et la cohésion du discours qui devraient être au service des genres textuels.

Les habiletés communicatives ne se résument pas seulement à celles que nous avons mentionnées auparavant. Il existe bien plus selon d'autres auteurs comme les habiletés stratégiques. Cette présence de multiples composantes et habiletés communicatives affirme la complexité de l'appropriation d'une compétence communicative, surtout, lorsqu'il s'agit d'une langue étrangère.

## 4.3. Les habiletés intonatives

Lorsque nous parlons, notre voix peut avoir des montées et des descentes. C'est ce que l'on appelle l'intonation. Selon J.P. CUQ : « *le terme intonation désigne communément les modulations de la voix inhérentes à la production de la parole.* »<sup>16</sup> En d'autres termes plus clairs, l'intonation désigne l'ensemble des courbes mélodiques qui accompagnent l'énoncé. Elle assure le passage d'un message portant un sens différent selon son utilisation. Grâce à l'intonation et en jouant sur la musicalité de la voix comme la variation de la hauteur, débit, pauses, accentuations, etc. l'intonation tient son importance de l'influence prépondérante qu'elle exerce dans la traduction de l'intention communicative du locuteur et la description de

---

<sup>16</sup> CUQ, Jean-Pierre. (2003). *Le dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : clé international. P140

son état émotionnel. Plusieurs fonctions, peuvent être accordées à l'intonation, car elle exprime des contenus expressifs, interculturels ou émotionnels.<sup>17</sup>

- La fonction syntaxique : permettant de distinguer les différents types de phrases : déclaratives, interrogatives, exclamatives et impératives. Elle permet aussi d'établir des rapports de coordination ou de subordination entre les phrases.

- La fonction expressive : permet de traduire les sentiments et les émotions du locuteur pendant la situation communicative.

- La fonction démarcative : permet de cerner les groupes syntaxiques pour avoir des unités sémantiques bien organisées, ce qui éliminera l'ambiguïté.

Au-delà de ces trois fonctions, nous pouvons trouver d'autres fonctions intonatives, et ce, selon la langue parlée. Chaque langue a son propre fonctionnement intonatif qui la distingue des autres langues. En bref, avoir une maîtrise intonative, améliore la qualité de l'expression orale.

### 4.4. Les habiletés de fluidité orale

La fluidité orale renvoie à la capacité de mener une communication flexible avec un écoulement souple et facile de la parole. À ce propos, elle peut être considérée comme l'étape la plus avancée de l'utilisation d'une langue donnée. On dit qu'une personne parle couramment une langue étrangère lorsque ses propos se caractérisent par une utilisation naturelle, spontanée et continue de la parole. CUQ et GRUCA confirment ce que nous avançons : « *la maîtrise d'une langue orale est souvent estimée à travers sa fluidité dans des échanges primaires : habiletés à parler de façon continue, sans arrêts sur les mots, mais sans forcément employer des formulations élaborées.* »<sup>18</sup>

FILLMORE, distingue quatre habiletés : une habileté qui réside dans la capacité de parler longuement avec peu d'interruption, une deuxième habileté de parler de façon cohérente et résonnée, l'habileté de bien utiliser des phrases sémantiquement variées selon le contexte et enfin, une habileté qui se résume dans la capacité d'être créatif, possédant une imagination fertile, lorsqu'il s'agit de l'utilisation de la langue.<sup>19</sup>

---

<sup>17</sup> SCSNIDER, Alfred. (1981). *Introduction, accentuation et rythme : Nature, fonction et indices sur*

*l'apprentissage d'une langue étrangère.* Hambourg (Allemagne) : Helmut BuskeVerlag Hambourg. P16

<sup>18</sup> CUQ, J.P. GRUCA, I. (2005), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* (2me édition) France : Presse de l'université de Grenoble. P179

<sup>19</sup> FILLMORE, C (1979) : « On fluency ». In C. Fillmore, D. Kempler & W. Wang (Eds.), *Individual Differences in Language Ability and Language Behavior.* New York. Academic Press. P85 101.

La fluidité orale dépend en grande partie, de la production des idées raisonnables et connectées les unes aux autres d'une manière logique. Pour finir, nous disons que l'appropriation des habiletés évoquées ci-dessus, est inévitable si la maîtrise de l'expression orale est visée.

### 5. L'enseignement de l'expression oral à l'université algérienne

Beaucoup sont les universités qui ont connu un changement observable au niveau des offres de formation, grâce à la diffusion du système LMD dans les quatre coins du monde. À l'instar des pays de l'espace européen, les universités algériennes ont choisi d'harmoniser leurs cursus de formation et de mettre en place une architecture des diplômes reconnue sur l'échelle mondiale.<sup>20</sup> À ce propos, elles ont conçu des programmes d'une manière, à satisfaire les besoins de la société mondiale et ceux du marché de travail, en proposant trois cycles de formation (Licence-Master-Doctorat). Chacun de ces cycles est organisé en semestre, composé d'unités d'enseignement, qui se diffèrent selon le domaine de la filière et la spécialité.

Dans le système algérien, l'oral en langue étrangère est programmé dans le cycle de la licence durant trois ans. Il est intégré en tant qu'une matière à part entière rompant ainsi avec la tradition oral/écrit, ce qui lui redonne sa place méritée.

#### 5.1. L'enseignement de l'expression oral à l'université de Khenchela

L'université de Khenchela Abbes LAGHROUR, à l'image des universités algériennes, a intégré la matière de l'oral en tant qu'unité d'enseignement fondamentale, disposant d'un volume horaire de trois heures consacrées à chaque séance, par semaine. En première année, l'oral est enseigné à partir de la matière intitulée : compréhension et expression orale, au niveau de laquelle l'étudiant assiste à une transition entre le lycée et l'université, là où il découvre les notions de base en matière de l'oral. En deuxième année, l'apprenant bénéficie d'un approfondissement des connaissances. En troisième année, il acquiert des savoirs et des savoir-faire et savoir-parler, lui permettant d'agir dans différentes situations de communication. L'étudiant de l'université de Khanchela subit, pendant trois ans, une formation à l'oral qui lui permet de raffiner sa compréhension et son expression orale pouvant ainsi, être un membre actif en tant que citoyen.

---

<sup>20</sup><http://www.univ-biskra.dz/index.php/fr/component/content/article/31-formation-superieure/articles2/322-descriptif-general-du-systeme-lmd>

### Conclusion

L'expression orale est un instrument permettant à l'individu d'entrer en interaction avec la société. Quand on dit un moyen de communication ou d'interaction, la toute première chose qui vient à nos esprits est bien la connaissance linguistique. Connaître le système linguistique n'est nullement suffisant pour pouvoir communiquer dans la langue concernée, il est nécessaire, en plus de cela, d'avoir des connaissances sociolinguistiques, référentielles, intonatives, etc. La raison pour laquelle, nous croyons que le fait d'utiliser uniquement des processus mentaux comme la simple mémorisation, compréhension ou application, ne peut vraiment servir à grand-chose pour réussir à mettre en connexion toutes ces connaissances si l'on veut avoir une bonne expression orale, surtout lorsqu'il s'agit d'une langue étrangère.

Ce chapitre nous confirme que pour s'exprimer oralement, les apprenants auraient besoin de mobiliser plusieurs habiletés, leur permettant de produire des énoncés bien structurés en fonction de différentes situations communicatives. D'où l'importance de leur faire acquérir des stratégies donnant lieu à une réflexion qui favorise l'appropriation des habiletés langagières d'un côté et de développer leurs structures cognitives permettant de contextualiser ces habiletés langagières de l'autre côté.

---

# *Chapitre Deuxième*

---

### Introduction

L'échange communicatif assure la continuité de la vie sociale de l'individu, du fait qu'il véhicule les savoirs, les cultures et organise ses relations avec autrui. Communiquer en langue maternelle est une faculté innée, car elle ne nécessite aucun apprentissage planifié, elle est acquise de manière naturelle et automatique. Par contre, la capacité de communiquer dans une langue ou dans plusieurs langues étrangères est en soi, un phénomène fascinant. Parler une langue étrangère nécessite la mise en application d'une démarche réflexive combinant différentes techniques qui se révèlent complémentaires. Cet acte de parler en langue étrangère, implique le système cognitif de l'individu. Un système possédant une structure de nature très complexe.

Le domaine neuropsychologique a son mot à dire à propos du langage oral. Des recherches neuropsychologiques affirment que l'oral ne peut être conscient, que dans le cas où les centres d'idéation sont activés.<sup>21</sup>C'est-à-dire que pour parler, on est obligé d'activer un nombre de processus mentaux qui veilleront à ce que les structures linguistiques soient bien structurées et organisées dans notre cerveau, de sorte que nous puissions exprimer nos pensées et nos émotions. S'exprimer en langue étrangère n'est guère un fait arbitraire, bien au contraire, il doit obéir à un grand nombre de règles, qu'elles soient langagières ou conventionnelles. Toutes ces règles doivent être contrôlées par la réflexion afin qu'elles soient bien maîtrisées et pour pouvoir traduire ses idées et ses émotions ainsi que ses connaissances sous formes d'expression orale.

Dans cette optique, nous croirons que les habiletés de l'expression orale peuvent être améliorées grâce à la mise en pratique des activités travaillant sur les habiletés réflexives de haut niveau tel que l'analyse, la critique et la créativité qui sont étudiées et présentées par le programme de réflexion « Thinking Curriculum ». C'est pour cette raison, que nous avons choisi que ce deuxième chapitre, soit articulé autour du programme de réflexion « Thinking Curriculum », nous allons consacrer ce chapitre pour définir le programme de réflexion, et aussi pour parler des habiletés réflexives de haut niveau, et démontrer comment pouvons nous concevoir des activités basées sur ce programme tout en étant conforme au programme de la 1<sup>re</sup> année FLE à l'université de kenchela. Finalement, nous évoquerons la réflexion et l'expression orale en langue étrangère.

---

<sup>21</sup> ROUDET, Léonce. (1910). *Éléments de phonétique générale*. Paris : Librairie universitaire, H. Welter, Éditeur. P43

### **1. La définition du programme de réflexion « Thinking Curriculum »**

Le programme de réflexion « thinking curriculum », est expliqué dans un annuaire intitulé « toward the thinking curriculum : current cognitive research » proposé principalement par RESNICK qui est une psychologue de l'éducation apportant nombreuses contributions aux sciences cognitives de l'enseignement et de l'apprentissage. Il est venu en 1989 comme le fruit d'un projet d'étude au centre d'étude et d'apprentissage de l'université de Pittsburg, dans le but de rompre avec la tradition d'enseignement, centrée uniquement sur la connaissance, il est composé de 9 chapitres, regroupant deux grandes préoccupations ayant un impact major sur l'avenir de l'éducation : le savoir et la réflexion. Ce programme est considéré comme une révolution stratégique permettant aux apprenants de développer leurs processus mentaux afin de garantir un meilleur apprentissage. Le programme de réflexion adopte le principe que tout apprentissage implique une réflexion et que cette activité réflexive doit être nourrie et cultivée chez tous les apprenants jusqu'à ce qu'elle puisse accompagner l'apprentissage de différentes disciplines ou matières.

Le programme de réflexion propose aux enseignants d'établir une forte connexion entre le contenu à enseigner et les pré-requis des apprenants, à travers les habiletés de réflexion, pour qu'au final, ce contenu soit bien emmagasiné chez eux sous formes de nouvelles connaissances qui doivent être significatives et encore mieux, utiles et applicables pour résoudre des situations problèmes de la vie quotidienne. Il s'agit d'une méthode d'enseignement qui vise à accroître la motivation, la confiance, l'autocontrôle et l'estime de soi chez les apprenants.

#### **1.1. L'originalité du programme de réflexion « Thinking Curriculum »**

L'originalité de ce programme de réflexion réside dans le fait de vouloir dépasser les méthodes traditionnelles d'enseignement qui se basent sur <la simple mémorisation des différentes connaissances, il suggère de se baser plutôt sur des opérations cognitives d'ordre supérieur (analyse, critique, créativité), car il relie l'apprentissage à la réflexion. Ce programme assure un apprentissage profond prenant en considération les connaissances préalables des apprenants et les considère comme une base pour bâtir des nouveaux savoirs composés d'une variété de connaissances applicables dans différentes situations. RESNICK, dans son ouvrage tend vers une théorie cognitive moderne, en continuité avec la théorie cognitiviste piagétienne :

## Chapitre II : Le programme de réflexion « Thinking Curriculum »

---

*« Elle offre une perspective d'apprentissage centrée sur la réflexion et le sens, tout en insistant sur la place centrale de la connaissance et l'enseignement. Aujourd'hui, les cognitivistes partagent avec les piagétiens la vision constructiviste de l'apprentissage, affirmant que les individus ne sont pas des enregistreurs d'informations, mais des bâtisseurs de structures de connaissances. Savoir quelque chose ne signifie pas seulement en recevoir des informations, mais aussi savoir les interpréter et les relier à d'autres connaissances. Être habile, ce n'est pas seulement savoir effectuer une action, mais aussi savoir quand l'exécuter et adapter la performance à des circonstances variées. »<sup>22</sup>*

Effectivement, avoir un savoir en état d'inertie ne servira pas à grand-chose, si nous ne le réutilisons pas, il est inutile dans ce cas là. Il est extrêmement important donc, de savoir connecter nos informations et nos connaissances les unes aux autres pour créer une nouvelle forme de savoir et encore connaître comment choisir telle ou telle connaissance en fonction des différentes situations dans lesquelles nous nous retrouvons.

### 1.2. Les caractéristiques du programme de réflexion « Thinking Curriculum »

Le programme de réflexion se caractérise principalement, comme le décrit RESNICK, par sa combinaison particulière, qui relie le contenu aux processus. Il suggère un apprentissage traitant à la fois, le contenu (les connaissances, les faits, les définitions), et les processus (processus de réflexion). Ce programme, permet aux apprenants de développer leurs habiletés mentales tout en apprenant pour construire un savoir qui sera utile à l'école comme dans la vie quotidienne. Cela veut dire que, les apprenants acquièrent de nouvelles connaissances en exerçant des processus de réflexion d'ordre supérieur. Ainsi, nous pouvons dire que l'essence du programme de réflexion est son double fonctionnement, dotant les apprenants des outils et des méthodologies qui leur permettent d'accomplir des tâches authentiques. Ci-dessous, nous allons évoquer les quatre caractéristiques du programme de réflexion :

❖ **Il garantit un apprentissage profond** : le programme de réflexion, ne cherche pas à combler les cerveaux des apprenants avec des faits, des chiffres ou des définitions. Il a plutôt, l'intention de façonner des apprenants compétents et performants, possédant tous les atouts nécessaires pour créer leur propre savoir.

---

<sup>22</sup> RESNICK, Lauren & KLOPFER, Leopold (1989). *Toward the thinking curriculum: Current cognitive research*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development. P 3-4.

## Chapitre II : Le programme de réflexion « Thinking Curriculum »

---

❖ **Il dote les apprenants des processus qui leur permettent d'autoréguler la façon dont ils apprennent :** en résolvant des problèmes, les apprenants raffineront leurs activités mentales, ils apprendront la planification, l'évaluation, l'analyse, le raisonnement et la construction des savoirs, ce qui leur donnera un sentiment d'efficacité et d'utilité.

❖ **Il propose des activités proche de la vie réelle :** plutôt que de se concentrer sur de simples activités, le programme de réflexion suggère des activités hors du contexte de l'école et proche de la vie quotidienne des apprenants, des activités qui nécessitent beaucoup de réflexion, comme la prise de décision, l'évaluation des situations et la résolution des problèmes complexes.

❖ **Il prend en compte les schèmes des apprenants :** le programme de réflexion crée des contenus en prenant en considération les connaissances préexistantes des apprenants. De ce fait, ils vont les développer et les affiner à travers un apprentissage significatif qui passe par des processus mentaux.

### 2. Les habiletés réflexives

Il existe beaucoup d'habiletés de réflexion, mais dans ce travail de recherche, nous allons nous intéresser, principalement, à trois habiletés réflexives d'ordre supérieur (analyse, critique, créativité), qui font la base du programme de réflexion « Thinking Curriculum ». Mais tout d'abord, il semble assez judicieux de donner une définition à la réflexion et expliquer qu'est ce qu'une habileté réflexive.

#### 2.1. Définition de la réflexion

Larousse définit la réflexion comme suit : « *action de réfléchir, d'arrêter sa pensée sur quelque chose pour l'examiner en détail.* »<sup>23</sup> La réflexion est une activité humaine, impliquant le cerveau pour le traitement de l'information. Réfléchir est une activité idéale, c'est d'ailleurs, à travers elle que le cerveau explore des données afin de traiter efficacement l'environnement. En fait, il est question de manipuler le monde intérieurement, par le biais du raisonnement. La réflexion devrait être l'un des aspects les plus valorisés quand il s'agit de l'apprentissage, parce que la capacité à apprendre et à résoudre des problèmes est due essentiellement à la faculté de la réflexion.

---

<sup>23</sup> Ibid. P1181

### 2.2. L'habileté de réflexion

Une habileté est définie selon le dictionnaire Larousse ainsi : « *qualité de ce qui est fait avec adresse, avec intelligence.* »<sup>24</sup> Dans le sens le plus large, l'habileté est la capacité à effectuer une tâche avec adresse et finesse, dans un laps de temps très court, garantissant des résultats optimaux. Si nous essayons d'aborder la signification du concept « habileté » du point de vue purement cognitif, nous dirons qu'il s'agit d'une aptitude mentale permettant l'exécution des activités complexes de manière intelligente et souple qui n'exige pas beaucoup d'énergie ou de fournir des efforts colossaux. Pour mener à bien son apprentissage, l'apprenant à intérêt à maîtriser des habiletés réflexives surtout, celles d'ordre supérieur : analyse, critique et créative. Acquérir des habiletés de pensée ne se fait pas de manière spontanée lors de l'acquisition des connaissances. C'est d'ailleurs pourquoi, nous croirons que c'est à l'enseignant de créer un environnement qui encourage la réflexion en classe passant tout d'abord par les habiletés réflexives basiques et allant vers les habiletés de réflexion d'ordre supérieur.

La taxonomie cognitive de BLOOM (1956) permet de catégoriser les niveaux d'activités intellectuelles mobilisées au cours d'un apprentissage. La nouvelle version de la taxonomie bloomienne révisée par ANDERSON et KRATWOHL(2001) est plus adaptée au domaine des apprentissages dis pratiques, requérant la maîtrise de multiples habiletés cognitives. Dans cette version, ils ont classifié les habiletés de réflexion, en les répartissant en deux catégories. Une catégorie qui regroupe les habiletés fondamentales appelées les habiletés de réflexion d'ordre inférieur (low order thinking skills) : se souvenir, comprendre et appliquer. Une deuxième catégorie qui regroupe les habiletés métacognitives appelées les habiletés de réflexion d'ordre supérieur (high order thinking skills) : analyser, évaluer et créer.<sup>25</sup> Ces habiletés, qu'elles soient d'ordre supérieur ou celles d'ordre inférieur, sont unies les unes aux autres par une relation de complémentarité fonctionnelle.

1. Se souvenir : c'est le fait de reconnaître ou de se rappeler des faits et des concepts, afin de les réutiliser ultérieurement.

2. Comprendre : c'est la compréhension de base, qui permet à l'apprenant de construire un sens par lui même.

---

<sup>24</sup> Ibid. P1992

<sup>25</sup> ANDERSON, W., LOREN et KRATWOHL., AVID, R. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing : arevisionof bloom's taxonomie of educational objectives*. New York, Etas Unis : Pearson editor

## Chapitre II : Le programme de réflexion « Thinking Curriculum »

3. Appliquer : utiliser des moyens pour exécuter une action ou bien suivre une procédure pour résoudre un problème.

4. Analyser : consiste à décomposer l'information en plusieurs parties, en déterminant comment les parties sont liées les unes aux autres.

5. Evaluer signifie juger, donner de la valeur, vérifier ou critiquer des méthodes appliquées.

6. Créer : réorganiser des éléments existants et en ajouter d'autres venants de l'imagination pour construire une forme nouvelle et originale.

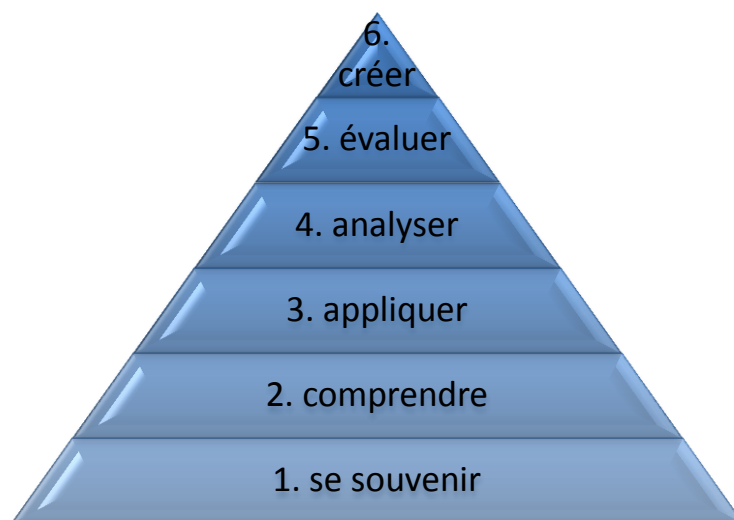


Figure 02 : taxonomie de benjamin bloom révisée

par Anderson et Krathwohl

### 2.3. La réflexion analytique

L'analyse est une action qui consiste à décomposer les éléments constituant un ensemble, pour pouvoir étudier chaque élément à part entière, ce qui facilitera l'étude de l'ensemble entier, d'une manière précise et minutieuse. La pensée analytique, quand à elle, est un élément essentiel parmi d'autres processus cognitifs, voire, métacognitifs. Il est question d'un savoir-faire intellectuel, permettant la résolution des situations problèmes, d'une manière efficace et rapide. La pensée analytique consiste à découper les problèmes complexes en des fragments et des composantes plus faciles à gérer. Cela nécessite, évidemment, l'adoption d'une approche méthodique qui implique des stratégies organisationnelles, permettant la collecte, l'organisation et la comparaison des informations pour tirer des conclusions appropriées qui parviennent à résoudre des problèmes. L'élément clé de la pensée analytique se réside dans la

## Chapitre II : Le programme de réflexion « Thinking Curriculum »

---

capacité de l'apprenant, à identifier rapidement les relations cause-conséquence entre les éléments qui font partie d'un tout.

Dans l'ouvrage : pour guider la métacognition, LAFORTUNE et ses collègues affirment que la réflexion analytique donne l'occasion aux apprenants de maîtriser et d'autocontrôler leurs activités mentales, comme, elle leur permet également de prendre conscience de ses stratégies, en se posant des questions.<sup>26</sup> En somme, le développement de cette habileté réflexive, qui est la pensée analytique, chez l'apprenant lui permet d'améliorer la qualité de son apprentissage.

L'apprenant quand il active sa pensée analytique, il passe par trois étapes principales qui sont les suivantes :

1. **La collecte des informations :** l'apprenant commence à rassembler toutes les informations nécessaires, qui se doivent pertinentes. Cela se fait en posant des questions à soi-même, afin de répondre aux exigences à travers lesquelles il juge que telle information est pertinente et telle information ne l'est pas.

2. **L'identification des éléments clés :** quand il s'agit de la pensée analytique, il est important de reconnaître les éléments qui se cachent entre les lignes, et qui sont d'une grande importance. L'identification de ces éléments, permet à l'apprenant de découvrir de nouvelles démentions qui vont éclaircir d'avantage l'image complète du problème principal.

3. **L'organisation des données :** une fois les informations pertinentes et les éléments clés dégagés, l'apprenant doit les agencer et les organiser pour pouvoir découvrir les différents liens qui les unissent, de manière à lui fournir des idées pouvant être très utiles pour en tirer des conclusions convaincantes.

### 2.4. La réflexion critique

On dit de quelqu'un qu'il a de l'esprit critique, quand il n'accepte aucune information sans remettre en question ou s'interroger, au moins brièvement, sur sa fiabilité et sa validité. FISHER et SCRIVEN attribuent la définition suivante à la pensée critique : « *La pensée critique est le processus intellectuel conscient qui consiste, de manière active et efficace, à conceptualiser, appliquer, analyser, synthétiser et évaluer les données collectées ou engendrées par l'observation, l'expérience, la réflexion, le raisonnement ou la*

---

<sup>26</sup> LAFORTUNE, Louise & JACOB, Suzanne & Hébert, Danièle. (2000). *Pour guider la métacognition*. Québec : Presses de l'Université du Québec. P03

## Chapitre II : Le programme de réflexion « Thinking Curriculum »

communication, afin de se guider dans ses convictions et ses actions.»<sup>27</sup> La pensée critique est l'une des habiletés les plus importantes, que les apprenants doivent se procurer, car elle améliore leurs capacités à résoudre des problèmes et à prendre de bonnes décisions pour gérer l'information. Il s'agit d'un processus intellectuel contrôlé par la raison, qui consiste à évaluer et à questionner l'information d'une manière habile, en vue de juger objectivement sa pertinence.

Dans ce sens SIEGEL, affirme que :

*« Celui qui a l'attitude critique, a un certain caractère, aussi bien que certains habiletés : un caractère qui tend à chercher, et à baser ses jugements et ses actions sur des raisons, qui rejette la partialité et l'arbitraire et s'engage dans une évaluation objective des preuves pertinentes et qui valorise les aspects de la pensée critique, tel que l'honnêteté, la justesse des preuves, la considération compréhensive et impartiale des intérêts et de l'objectivité.»<sup>28</sup>*

De cela, nous concluons, que l'adoption d'une réflexion critique, doit s'accompagner de certains comportements, entre autres : la curiosité, se débarrasser de cette naïveté intellectuelle qui nous pousse à tout accepter, sans vérification, il est également important d'être objectif autant que possible. La pensée critique requière l'implication d'autres habiletés réflexives pour pouvoir l'activer. Nous les citons ci-dessous :



Figure 03 : les aptitudes réflexives impliquées lors de la réflexion critique

<sup>27</sup> FISHER, A & SCRIVEN, M. (1997). *Critical Thinking : Its Definition and assessment*. Royaume-Uni : University of East Anglia, Centre for Research in Critical Thinking.

<sup>28</sup> SIEGEL, H. (1990). *Educating Reason: Rationality, critical thinking and education*. London : Routledge. P39

## Chapitre II : Le programme de réflexion « Thinking Curriculum »

---

Le développement de la réflexion critique, mène à l'amélioration de l'autonomie chez les apprenants, il renforce également, leur confiance en soi. C'est pourquoi, beaucoup de partisans de la pensée critique, insistent sur l'importance d'encourager le sens critique des apprenants, et ce, depuis leur jeune-âge, afin de raffiner leur raisonnement et pour qu'ils soient impliqués et actifs dans leur propre apprentissage.

### 2.5. La réflexion créative

La définition de la créativité, de même pour la pensée créative, n'a pas pu prendre une seule forme, car elle change selon les auteurs et les disciplines. En psychologie différentielle Todd LUBART, la définit comme étant : « *la capacité à réaliser une production qui soit à la fois nouvelle et adaptée au contexte dans lequel elle se manifeste.* »<sup>29</sup> Par contre, sous une optique purement cognitiviste BROWN lui attribue la définition suivante : « *la complexité et la capacité à générer des idées nouvelles.* »<sup>30</sup> Dans une approche cognitiviste de la psychologie développementale, GARDNER se montre plus généreux dans sa définition : « *s'appuyant sur la discipline et la synthèse, l'esprit créatif innove. Il avance de nouvelles idées, pose des questions inhabituelles, invente de nouveaux modes de pensée, arrive à des réponses inattendues. Enfin de compte, il ne reste plus à ces créations qu'à se faire accepter par des consommateurs avertis.* »<sup>31</sup>

La toute première chose que nous retirons de ces trois définitions, est que la pensée créative renvoie à une agitation cognitive qui fait naître des idées nouvelles et hors du commun. C'est pourquoi, elle implique de se rebeller contre le conventionnel, de sortir du cadre de l'habituel et commencer à regarder les choses sous un angle nouveau. La pensée créative tient sa force d'une imagination fertile qui permet de voyager dans le monde des idées, sans pour autant, juger quelle est la bonne ou la mauvaise d'entre elles, ce qui importe le plus c'est de trouver de nouvelles pistes de solutions probables. En outre, il s'agit principalement de changer sa façon de réfléchir en combinant plusieurs idées et en créant des liens entre elles, dans le but d'ouvrir la voie à de nouvelles idées originales et uniques.

Contrairement à ce que croit la plupart des gens, la pensée créative n'est pas un don inné réservé à une élite, ni un caractère génétique pouvant se transmettre d'une génération à une autre, mais une compétence que nous pouvons développer et acquérir progressivement à

---

<sup>29</sup> LUBART, T. (2010). *Psychologie de la créativité* (2e ed.). Paris : Armand Colin. P10

<sup>30</sup> BROWN, H. T. (2010). *Creativity, what are to measure ?* In J.A.Glover, R.R Roning & C.R. Reynold (Eds.), *Handbook of creativity* (pp.3-23). New York : Plenum Press. p10

<sup>31</sup> GARDNER, H. (2009). *Les cinq formes d'intelligence pour affronter l'avenir* (M. Garène, trad.). Paris : Odile Jacob. (Original publié 2006). P11

## Chapitre II : Le programme de réflexion « Thinking Curriculum »

travers la pratique. En effet, il existe plusieurs facteurs entrant dans le jeu pour pouvoir construire ce potentiel créatif chez l'individu. À ce propos, LUBBAERT nous explique que la créativité n'est pas concernée seulement par le croisement des facteurs cognitifs, mais aussi par le croisement des facteurs émotionnels, conatifs et environnementaux, qui sont présent dans la figure ci-dessous.

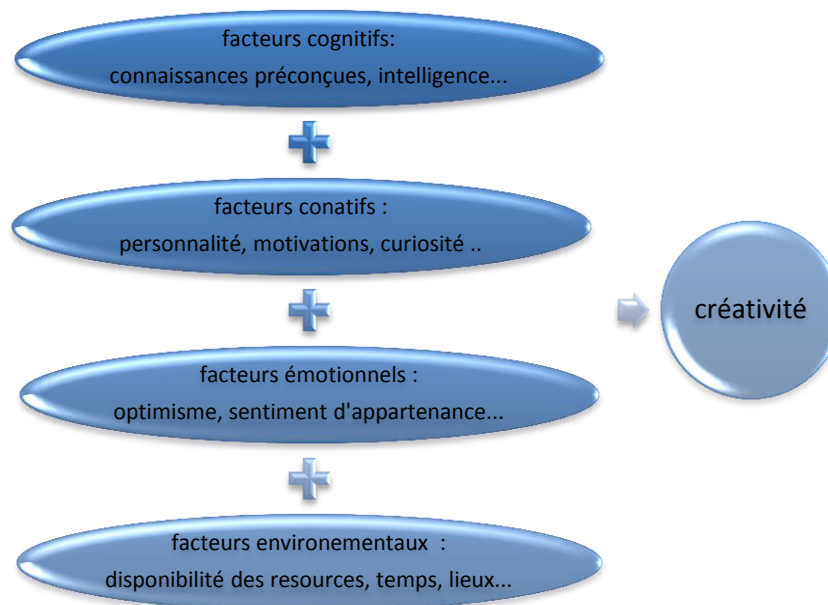


Figure04 : les facteurs entrant dans la pensée créative

En guise de conclusion, l'université doit s'engager en prenant des mesures permettant le développement du potentiel créatif chez les étudiants. Il est nécessaire de les encourager et les inciter à prendre des risques pour qu'ils se lancent dans un apprentissage créatif, car la créativité appartient sûrement à ceux qui travaillent ardemment pour l'avoir.

### 3. Réaliser un programme de réflexion

La réalisation d'un programme est une mission complexe, car il existe plusieurs paramètres à prendre en considération.

#### 3.1. Qu'est ce qu'un programme, curriculum ?

Tout d'abord, le programme est une planification détaillée annonçant les éléments qui doivent être faits tout au long de la formation en une ou plusieurs matières. Cuq lui donne la définition suivante : «*un programme est une suite d'éléments formant un ensemble établi à l'avance, cohérent, organisé et finalisé* », il poursuit : «*en somme, le programme est à la fois résultant de décision relatives au curriculum, projet général de formation et, plus*

## **Chapitre II : Le programme de réflexion « Thinking Curriculum »**

---

*modestement, auxiliaire pédagogique.»*<sup>32</sup> Suivant la logique de cette définition, il s'agit d'un planning dirigé, contenant des activités destinées aux apprenants garantissant une transmission des informations et connaissances qui vont leur aider à réussir dans des épreuves et des évaluations jusqu'à l'obtention des diplômes.

Le programme d'études est supposé fournir une formation qui assure l'acquisition, non seulement des savoirs mais aussi des savoir-être et des savoir-agir, de la part des apprenants, leur permettant ainsi de développer certaines compétences cognitives et métacognitives, comme elle leur permet de s'épanouir en matière d'exécution de différentes tâches scolaires et surtout parascolaires.

À l'université, un programme bien tracé n'est pas exigé. Le ministère de l'Enseignement Supérieur, propose des offres de formation en fonction des spécialités. Il existe des universités qui suivent à la lettre le programme proposé par la tutelle, pour chaque matière, et il existe aussi des universités qui confectionnent eux même le programme de chaque matière, mais il se peut que l'université laisse libre choix à l'enseignant de la matière pour tracer un programme qu'il juge efficace. D'après notre expérience, l'université de Khenchela, notamment le département des lettres et langues étrangères, appartient à la troisième catégorie. C'est pourquoi nous voudrions bien fournir une piste de propositions, qui servira de guide ou peut-être d'inspiration pour les enseignants de la matière de l'oral.

Le programme contrairement au curriculum, recouvre des activités, conceptions et des choix figés, comme la planification, séquençage, profils d'entrée et de sortie, tandis que le curriculum recouvre essentiellement des éléments faisant partie d'un plan général du contenu d'une matière. Il serait illusoire de prétendre donner des suggestions pour élaborer un programme, au lieu de cela, ce que nous essayons de faire est de donner des suggestions pour un curriculum basé sur la réflexion.

### **3.2.La préparation psychologique d'un milieu de réflexion**

Changer la façon d'apprendre nécessite que les apprenants changent leurs stratégies et méthodes d'apprentissage. Le passage d'une méthode de pensée à une autre exige une préparation psychologique, surtout lorsqu'il s'agit de l'expression orale. En situation d'expression orale, l'apprenant passe par un état psychologique particulier. La maîtrise des sentiments dans cet état est fortement demandé, pour maintenir un bon fonctionnement cognitif qui va être traduit par la parole.

---

<sup>32</sup> QUQ, Jean-Pierre. (2003). *Le dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : clé international. P203

## **Chapitre II : Le programme de réflexion « Thinking Curriculum »**

---

L'efficacité d'un apprentissage est dépendante de l'état émotionnel des apprenants, car ce dernier peut causer un changement au niveau de leurs structures cognitives, et ce changement est lié essentiellement à un acte volontaire. Les apprenants doivent acquérir cette capacité d'autorégulation qui leur permet de réagir de façon consciente et de maîtriser leurs impulsions dans différentes situations de communication. Suivre une démarche réflexive, est une décision que les apprenants mêmes doivent la prendre. Ils doivent faire preuve d'implication personnelle dans leur propre apprentissage, faisant intervenir leur capacité à avoir recours aux connaissances, stratégies et émotions en vue d'atteindre les objectifs fixés au niveau du curriculum.

La maîtrise des émotions n'est pas un don inné<sup>33</sup>, c'est pourquoi une préparation psychologique s'impose, sachant que l'état émotionnel de l'apprenant constitue une dimension déterminante par rapport à son engagement dans une activité cognitive quelconque, pendant son apprentissage.

### **3.3. Conception d'un curriculum**

Avant de passer au désigne du curriculum, il convient tout d'abord, de définir ce qu'est un curriculum.

Le curriculum est un mot anglo-saxon, c'est la raison pour laquelle il n'a pas d'équivalent en langue française. Le terme curriculum fait référence aux différentes connaissances, compétences et habiletés que les apprenants sont censés acquérir. Il recouvre les unités qui doivent être enseignées pour assurer les objectifs tracés préalablement, et qui doivent se faire dans une période de temps bien tracée. Le curriculum est l'un des éléments ayant une importance cruciale dans un enseignement qui se veut efficace, car il sert de guide pour l'enseignant comme pour l'apprenant, du fait qu'il organise les activités et trace un chemin à suivre pour améliorer la qualité de l'enseignement dispensé aux cours.

Pour concevoir un curriculum, nous devons élaborer un planning bien étudié. Nous commençons par situer les apprenants, c'est-à-dire répondre aux questions suivantes : qui sont-ils ? Le contexte dans lequel ils poursuivent leurs études ? Et quel niveau ont-ils ? Puis, nous devons préciser quelles transformations doivent-il subir tout au long le travail avec ce curriculum. La deuxième étape concerne la nature du contenu : s'agit-il d'un livre ? Des cours diffusés via Internet ? Ou comme dans notre cas, des cours suggérés pour des étudiants à l'université ?

---

<sup>33</sup> FEYEREISEN, Pierre. (1994). *Le cerveau et la communication*. Paris : Presses Universitaires de France. P115

## Chapitre II : Le programme de réflexion « Thinking Curriculum »

En ce qui concerne le désigne, nous avons été inspiré par la méthode de « la corde à linge » de Steven PRESSFIELD : « The Clothes line Methode»<sup>34</sup>, qui l'utilise pour avoir des idées, lui permettant d'écrire des nouvelles. Cette méthode nous donne l'occasion d'agencer les éléments de manière très facile et amusante. De la même manière, lorsque nous commençons par une idée, nous ajoutons une deuxième et une troisième, ainsi de suite, pour avoir une juxtaposition des idées. Au bout de quelques idées l'image finale serait enfin claire et nous nous mettons à imaginer un scénario pour le contenu du curriculum.

Nous commençons avec l'état initial des étudiants c'est-à-dire avant d'étudier avec ce curriculum et nous finirons par les objectifs attendus. Entre ces deux extrémités, nous mettrons en ordre les unités ou bien les activités permettant aux étudiants de subir des transformations durant la période du travail avec le « Thinking Curriculum », jusqu'à l'aboutissement aux objectifs préfixés. L'œuvre finale du curriculum serait bien détaillée dans l'annexe numéro 01.

### 3.4. Élaboration du contenu

Nous estimons que la version révisée de la taxonomie de BLOOM, dont nous avons déjà parlé, soit la meilleure technique pour nous aider à élaborer le contenu du curriculum, du fait qu'elle sert à donner une classification cognitive aux différentes habiletés mentales. Allant de l'habileté la plus simple vers la plus haute, de façon logique et progressive. Cette taxonomie propose une liste de verbes d'action pour chaque habileté mentale, nous citerons quelques uns pour les habiletés de haut niveau (analyse, critique, créativité), dans la figure ci-dessous :

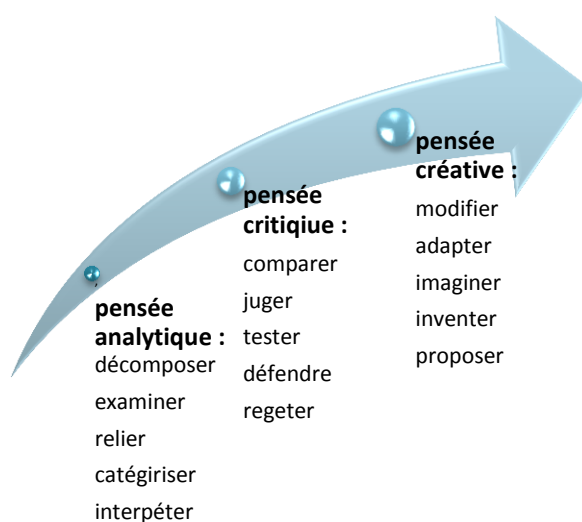


Figure 05 : listes de verbes d'action pour les trois hauts niveaux de réflexion analyse critique créativité.

<sup>34</sup><https://stevenpressfield.com/2015/01/the-clothesline-method/>

## **Chapitre II : Le programme de réflexion « Thinking Curriculum »**

---

Nous allons donc, proposer des cours traitant les formes de l'expression orale et contenant des activités qui nécessitent d'exploiter des habiletés de réflexion de haut niveau visant essentiellement le développement des habiletés de l'expression orale que nous avons cité auparavant.

### **4. la réflexion et l'expression orale en langue étrangère**

Afin de parler, l'être humain aurait besoin d'activer ses processus mentaux, en d'autres termes, nul ne peut parler sans réfléchir à ce qu'il est en train de dire. La parole reflète notre manière de réfléchir et de concevoir les choses au niveau de notre cerveau. Quant à la communication, elle désigne l'échange avec autrui mais avant cela, elle désigne l'échange avec soi-même. Chaque langue voit le monde sous une optique différente de l'autre<sup>35</sup>, c'est pourquoi nous devons modifier la manière de penser et de réfléchir d'une langue à une autre. Nous prenons l'exemple d'un apprenant algérien, qui souhaite s'exprimer en langue française, cet apprenant n'arrivera pas à le faire correctement s'il continue de penser dans sa langue maternelle. En effet parler une langue étrangère ne se limite pas uniquement dans le fait de transmettre une charge sémantique, mais aussi cela permet à l'individu de découvrir, voire maîtriser les propriétés formelles de cette langue, en activant des processus mentaux.

S'exprimer en langue maternelle n'exige pas de fournir beaucoup d'efforts, cela passe plutôt de manière fluide et aisée, ce qui n'est pas le cas quand on s'exprime en langue étrangère. Quand on parle une langue étrangère, on doit réfléchir au contenu, c'est-à-dire tout ce qui porte des idées ou une signification, en même temps on doit réfléchir aux règles et aux exigences de cette langue pour ne pas commettre des erreurs, ce qui demande de faire penser les apprenants d'avantage, l'idée qui nous fait croire que le programme de réflexion serait le meilleur moyen pour améliorer l'expression orale en langue étrangère chez les étudiants universitaires.

---

<sup>35</sup> GARDIN, Bernard & MARCELLESI, Jean-Baptiste. (1980). *Sociolinguistique : Approches, théories, appliques*. Rouen (France) : Presses Universitaire de France. P216

### **Conclusion**

Depuis quelque temps, le monde connaît une évolution dans différents domaines ; social, culturel, scientifique, etc. la raison pour laquelle nous avons pensé à adopter de nouvelles stratégies d'apprentissage et d'enseignement misant sur l'autonomie intellectuelle des apprenants. L'appropriation des habiletés de l'expression orale demande l'engagement de plusieurs processus cognitifs, car il s'agit d'une activité langagière qui comporte plusieurs composantes.

Dans ce chapitre nous avons défini qu'est ce que le programme de réflexion « Thinking Curriculum », puis nous avons mis en évidence son originalité et ses caractéristiques, tout en démontrant théoriquement la possibilité de l'appliquer afin d'apprendre une langue étrangère. D'après les sérieuses recherches que nous avons faites pour aboutir à l'accomplissement de ce deuxième chapitre, l'apprentissage d'une langue étrangère nécessite le déclenchement d'une suite de processus de réflexion, ce qui nous amène à croire qu'en développant ses processus réflexifs d'ordre supérieur, l'apprenant pourra améliorer ses habiletés de l'expression orale.

En somme, ce chapitre confirme que l'application des principes du programme de réflexion « Thinking Curriculum » conduit à une maturité au niveau de la réflexion de haut niveau comme la pensée analytique, la pensée critique et la pensée créative, par conséquent, l'amélioration de l'expression orale.

---

# *Partie pratique*

---

---

---

# *Chapitre Troisième*

---

---

### Introduction

L'expression orale reflète la manière de penser de l'étudiant et comment il réfléchit. S'exprimer que ce soit à l'écrit ou à l'oral, dans une langue étrangère est le but ultime d'une formation dans cette langue. Car cela lui permet d'appartenir à une société mondiale et d'avoir une identité plurielle. L'étudiant universitaire fait partie de l'élite de la société, ce qui lui met de la pression et nourrit sa volonté pour parfaire son expression orale, la seule contrainte est que pour ce faire, cela nécessite l'appropriation de certaines habiletés.

Nous estimons, que pour développer ses habiletés d'expression orale, il vaut mieux adopter une démarche réflexive. En se basant sur le cadre théorique de notre recherche, et d'après la taxonomie révisée de BLOOM, l'appropriation des habiletés langagières se fait progressivement selon six processus mentaux répartis en deux niveaux : un niveau basique (connaissance, compréhension, application) et un niveau supérieur (analyse, critique, créativité).

Nous condamnons les pédagogies transmissives qui se basent, en grande partie, sur la simple mémorisation, négligeant la réflexion profonde, la raison pour laquelle, nous avons choisi de prendre le programme de réflexion « Thinking Curriculum », qui valorise les habiletés mentales de haut niveau, comme moyen pour faire améliorer les habiletés de l'expression orale chez les étudiants.

Dans le but de vérifier la validité de l'hypothèse que nous avons déjà avancée, nous sommes allés sur terrain pour réaliser une expérimentation, après avoir élaboré des unités d'enseignement basées sur le programme « Thinking Curriculum ». Donc l'objectif ultime de cette étude sur terrain était le développement des habiletés de l'expression orale à partir de la mise en application des unités d'enseignement basées sur le programme de réflexion. Les résultats post-expérimentaux seront en mesure de valider ou de réfuter l'hypothèse avancée préalablement.

### 1. présentation du corpus

La délimitation du corpus est une étape très importante dans un travail de recherche quelconque.

#### 1.1. Description du terrain

Afin de vérifier notre hypothèse, nous nous sommes intéressés à l'université Abbas Laghrour Khenchela, en vue de mener notre étude sur terrain. L'université regroupe plusieurs

départements dont le département des lettres et des langues étrangères qui assure l'enseignement de plusieurs filières et spécialités.

En effet, c'est le niveau de première année spécialité Français Langue Etrangère que nous avons jugé le plus approprié pour réaliser l'étude pratique, car, il représente le niveau transitoire entre l'enseignement et l'éducation et l'enseignement supérieur d'un côté et de l'autre côté il représente le point de départ de tout un parcours universitaire pour se spécialiser dans la langue Française.

### 1.2. La classe et le public visé

Pour réaliser l'étude sur terrain notre choix s'est porté sur les étudiants faisant partie de la première année, plus précisément, ceux du groupe 05 constitués de 32 étudiants, âgés de 18 à 38 ans dont 26 étudiantes et 6 étudiants. L'ensemble des étudiants suivent des cours de la matière Compréhension et Expression Orale au niveau d'une salle TP, vaste et équipée d'outils informatiques, ce qui nous a beaucoup aidé durant l'expérimentation.

### 1.3. La démarche suivie

L'étude expérimentale ne saurait prouver l'hypothèse avancée de manière absolue, c'est pourquoi, il est préférable d'avoir des résultats identifiables et mesurables.<sup>36</sup> À ce propos, il convient de donner des éclaircissements concernant la démarche suivie. L'étude sur terrain nous permettra d'obtenir des résultats que nous analyseront après l'enseignement de quatre unités représentées par quatre formes de l'expression orale, visant le développement des habiletés de l'expression orale chez les étudiants du groupe 05.

Pour mieux comprendre le déroulement de l'étude sur terrain, nous tenons, exclusivement, à expliquer quelques points. Nous avons élaboré des unités d'enseignement représentées par quatre formes d'expression orale, de manière à ce que chaque unité s'enseigne en se basant sur le programme de réflexion, c'est-à-dire chaque cours a pour objectif de développer les habiletés de réflexion d'ordre supérieur en donnant l'opportunité aux étudiants de penser que ce soit, de manière analytique, critique, créative ou bien les trois types de pensée à la fois, si il y a lieu. Chaque unité d'enseignement a été élaborée en se basant sur des objectifs d'action.

Ensuite, nous avons élaboré une liste des habiletés de l'expression orale (voir l'annexe 02) en s'appuyant sur les travaux de Sophie MOIRAND et ceux du CECR. Cette liste a été conçue pour but de nous aider à élaborer le test qui a permis de vérifier l'acquisition des habiletés de l'expression orale en offrant des résultats identifiables et mesurables. Puis nous

---

<sup>36</sup> BINET, Alfred. (2004). *L'étude expérimentale de l'intelligence*. Paris : L'Harmattan. P06

avons réalisé un test post-expérimental à la lueur de la liste des habiletés que nous avons déjà élaborée.

Après avoir recueilli les réponses des étudiants, nous avons pu transformer les résultats obtenus en données statistiques permettant ainsi de tirer des conclusions en tant que preuves qui seront en mesure de confirmer ou d'infirmer l'hypothèse. Comme dernière étape dans cette partie pratique, nous avons opté pour un traitement analytique des données fournies par le test afin de tester l'hypothèse énoncée préalablement.

### **2. L'évaluation critériée**

Dans cette étude de recherche, nous avons opté pour une évaluation critériée, car, ce type d'évaluation s'avère le plus approprié pour évaluer un ensemble particulier de compétences et de connaissances, venant sous forme d'un test qui sert à évaluer un curriculum enseigné. Suivant la même logique, nous avons évalué les acquis et le développement des habiletés de l'expression orale chez les étudiants à partir des résultats en chiffres fournis par le test.

#### **2.1. Le teste des habiletés de l'expression orale**

Afin que notre enquête soit conduite avec rigueur méthodologique et objectivité, nous avons veillé à mettre en œuvre un test à la lueur de la liste des habiletés de l'expression orale. Nous avons élaboré le test à ce que l'acquisition de chaque habileté de l'expression orale soit testée dans une durée déterminée. Nous avons consacré quatre activités pour tester les habiletés de la compréhension orale dans une période de 25 minutes. Sept activités sont consacrées pour tester l'acquisition des habiletés communicatives dans une durée de 45 minutes. Quant aux habiletés intonatives nous avons accordé une seule activité de 15 minutes, et trois activités sont élaborées en vue de tester l'acquisition des habiletés de fluidité orale dans une durée de 35 minutes, (voir l'annexe 03 formulaire du test présenté aux étudiants) pour avoir plus d'information consternant le test.

### **3. Le déroulement des séances**

Pour mieux comprendre le déroulement des séances, nous tenons à expliquer quelques points :

- Nous sous-entendons par les objectifs généraux, ceux que nous estimons atteindre vers la fin de chaque séance. Quant aux objectifs spécifiques sont ceux que nous estimons atteindre vers la fin de l'enseignement des quatre cours portant sur les formes de l'expression orale.

- le nombre des étudiants est de 32 étudiants, mais le nombre de présence est environ une quinzaine d'étudiants par séance.

-avant de commencer notre expérimentation, nous avons opté pour une observation de la classe le 04 Mars 2019, afin d'avoir une idée à propos du niveau des étudiants et à propos des pratiques qu'ils exercent avec l'enseignant de la matière durant le cours.

### **Séance 01 :**

**Date :** 11/03/2019

**Titre du cours 01 :** l'explication.

**Durée du cours :** 03 heures

### **Objectifs généraux :**

1. Avoir des étudiants pouvant justifier leurs choix tout en expliquant pourquoi ils optent pour un tel ou tel choix.
2. Avoir des étudiants qui sont capables d'analyser des données pour en tirer des conclusions.
3. Avoir des étudiants qui savent mobiliser leur sens de critique de manière objective et raisonnable.

### **Objectif spécifique :**

-Avoir des étudiants qui savent mobiliser des habiletés de l'expression orale en les adaptant à la situation proposée.

### **Déroulement :**

Nous avons consacré 10 minutes de ce premier cours pour expliquer le principe du programme de réflexion « Thinking Curriculum » aux étudiants et aussi pour leur montrer l'importance des activités réflexives d'ordre supérieur dans le processus enseignement/apprentissage. Puis nous avons commencé par une question qui servait de phrase d'accroche : qu'est ce que l'explication ? Et à quoi elle consiste ?

Après avoir écouté les réponses des étudiants, nous avons répondu à la question tout en signalant que l'explication est une forme de l'expression orale qui consiste à faire comprendre ce qui fait obstacle ou malentendu, en d'autres termes, c'est le fait de se débarrasser de toute ambiguïté résultant de la première confrontation avec ce contenu ou avec une idée, et qu'elle

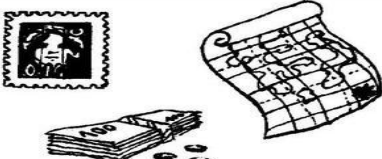
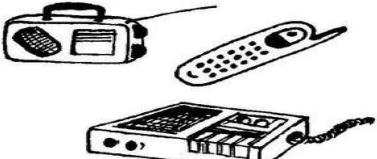
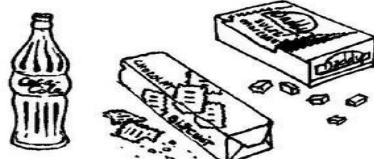
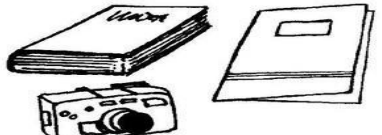
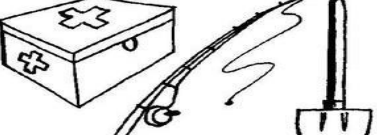

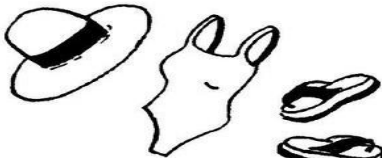
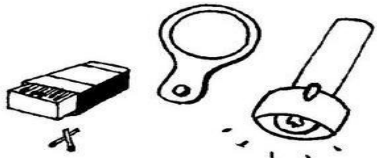
est indispensable pour toute communication car quand on s'exprime, souvent, on explique que ce soit une idée, un contenu, une image, etc.

Les étudiants étaient actifs pendant le cours et ils voulaient partager leurs idées et leurs informations en vue d'enrichir le cours. Après avoir fait le cours nous avons proposé l'activité suivante aux étudiants.

#### Activité

Consigne : Vous êtes en bateau, sur la méditerranée. Soudain vous vous rendez compte d'une tempête qui s'approche et dans quelques minutes le bateau coulera. Vous apercevez une île qui vous paraît déserte et vous mettez à l'eau votre radeau de sauvetage. Mais le temps presse et vous ne pouvez prendre, chaque fois, qu'un seul des trois objets proposés. Lesquels choisissez-vous ? Justifiez vos choix.

#### Support didactique :

 <p>1. des timbres, de l'argent ou une carte marine ?</p>	 <p>2. une radio, un téléphone portable ou un magnétophone ?</p>	 <p>3. une bouteille de coca, des gâteaux ou une boîte de sucre ?</p>
 <p>4. un livre, un cahier ou un appareil photo ?</p>	 <p>5. une boîte à pharmacie, du matériel de pêche ou une pelle ?</p>	 <p>6. un stylo, un marteau ou une scie ?</p>
 <p>7. un chapeau, un maillot de bain ou une paire de chaussures ?</p>	 <p>8. des allumettes, un miroir ou une lampe de poche ?</p>	<p>9. imaginez et dessinez un autre objet que vous emporteriez.</p>

Nous avons expliqué l'activité aux étudiants en leur disons que tout le monde doit s'impliquer et partager ses réponses avec le reste de la classe.

Les étudiants commençaient à choisir un objet des trois à chaque fois, mais nous avions l'impression qu'ils étaient entrain de choisir arbitrairement et ils ne prenaient pas le temps pour réfléchir, ni pour analyser la situation dans laquelle ils sont supposés être. En écoutant les réponses, nous étions obligés d'intervenir en donnant des remarques afin de guider leur

réflexion et de leur aider à activer leurs processus mentaux d'ordre supérieur tel que la critique et l'analyse.

Ce que nous avons remarqué est que les étudiants bafouillaient en répondant, ils étaient incapables de continuer leurs interventions sans s'arrêter au moins deux ou trois fois. Ils commettaient des erreurs au niveau de la prononciation, sans mentionner les erreurs grammaticales.

Les étudiants étaient timides et avaient des insécurités qui les bloquaient certainement ; pour remédier à cela, nous avons essayé de leur mettre dans une zone de confort, voici un exemple pour montrer comment :

**Étudiant** : pour l'image 03, je choisis de prendre des gâteaux.

**Nous** : ta réponse est acceptable, mais je pense que tu changeras d'avis si tu te mets à la place d'un individu perdu dans une île pendant des jours.

**Étudiant** : non madame, je choisirai toujours les gâteaux parce qu'ils contiennent de l'amidon qui est un sucre complexe.

**Nous** : tu as raison, mais si cela va durer plusieurs jours, à ton avis quelle serait la meilleure solution pour ne pas mourir de faim, supposant qu'il n'existe aucune nourriture sur l'île ? Les grèves de faim, tu connais ?

**Étudiant** : euh! Ah oui ! Madame, je choisirais la boîte de sucre pour faire de l'eau sucrée qu'est aussi efficace que les boissons énergétiques, cela me permettra de tenir plusieurs jours.

De cette façon, nous sommes arrivés à diriger la réflexion de l'étudiant qui a commencé à imaginer la situation, à critiquer, à analyser les données et même se servir de ses connaissances préalables.

**Objectifs généraux atteints.**

**Séance 02**

**Date** : 15/04/2019

**Durée** : 03 heures

**Titre du cours02** : la prise de parole, débattre.

**Objectifs généraux :**

1. avoir des étudiants qui se positionnent par rapport à un sujet en donnant des arguments

pertinents inspirés de la vie quotidienne.

2. avoir des étudiants qui sont capables d'analyser et d'évaluer les conséquences d'une décision pour prédire leurs impacts sur la société.

3. avoir des étudiants qui savent critiquer les arguments de leurs adversaires avec respect et objectivité.

#### **Objectif spécifique :**

-Avoir des étudiants qui savent mobiliser des habiletés de l'expression orale en les adaptant à la situation proposée.

#### **Déroulement :**

Après avoir salué les étudiants, nous avons annoncé l'intitulé du cours suivi de la question suivante : qu'est-ce que vous connaissez à propos de la prise de parole ? Et pour le débat ? Êtes-vous habitués à faire des débats en classe ? Ces questions servent à susciter l'intérêt et la curiosité des étudiants.

Nous avons écouté leurs réponses, puis nous avons répondu à notre tour en expliquant qu'il s'agit des pratiques communicationnelles et que la prise de parole est le fait de s'adresser à autrui en vue de partager et d'échanger les différentes idées. Quant au débat, on peut le considérer comme une activité où chaque étudiant aura l'occasion de partager son point de vue tout en donnant des arguments pertinents et convaincants.

Pendant la présentation du cours, les étudiants étaient enthousiastes et voulaient partager des informations pour enrichir le cours. Vers la fin du cours, nous avons proposé l'activité suivante :

#### **Activité**

Consignes : écoutez attentivement la fable suivante.

Dites comment voyez-vous les personnages (la cigale et la fourmi) ? Êtes-vous d'accord avec ce qu'a fait la fourmi ? Que feriez-vous si vous étiez à sa place ?

Votre cousine ne travaille jamais, elle s'occupe seulement de sa beauté et de ses ongles, un jour elle vient te demander de lui donner une somme d'argent pour qu'elle puisse aller faire du shopping, serais tu prêt à lui donner de l'argent ? Dis pourquoi.

### Supports didactiques :

Une vidéo racontant la fable de la cigale et la fourmi sous forme d'un compte et l'image ci-dessous.



Nous avons expliqué l'activité aux apprenants en leur disons que tout le monde doit s'impliquer et partager ses réponses avec le reste de la classe.

Les étudiants se montraient très intéressés par l'activité car, ils connaissaient la fable depuis le plus bas âge, donc nous avons envisagé de leur demander de nous la raconter de leur façon et de donner la morale de cette fable. La majorité des étudiants était d'accord que la morale serait donc qu'il faut travailler pour survivre, car on ne peut compter que sur soi-même. Ils voyaient la fourmi comme étant travailleuse et active parce qu'elle a travaillé durant tout l'été sans se lasser ni de prendre du temps pour se détendre afin de se préparer pour l'hiver, contrairement à la cigale qui était oisive qui ne faisait rien sauf chanter et s'amuser, sans se soucier de l'hiver venant. Pour la question suivante ; les réponses étaient comme suit :

**Étudiant 01 :** je ne suis pas d'accord avec ce qu'a fait la fourmi parce qu'elle n'a pas de cœur.

**Étudiant 02 :** moi aussi je ne suis pas d'accord, car on doit s'entre-aider.

**Étudiant 03 :** la fourmi aurait dû aider la cigale parce qu'elle fait pitié.

**Étudiant 04 :** je suis contre ce qu'a fait la fourmi, car elle a beaucoup de nourriture et elle ne risque rien si elle lui avait donné un peu.

Les étudiants avez dit qu'ils étaient prêts à aider la cigale si ils étaient à la place de la fourmi, mais ils n'étaient pas prêts à aider une cousine qui ne travaillait pas, sous prétexte qu'ils ne voulaient pas travailler et se fatiguer pour qu'elle puisse aller faire du shopping et aussi de cette façon on encourage les gens à être paresseux et cela aurait un mauvais impact sur la société.

Pendant qu'ils répondaient, nous avons remarqué que les étudiants étaient moins timides que la séance précédente et ils commettaient moins d'erreurs grammaticales. Ils étaient entrain de critiquer, d'analyser, d'argumenter et d'évaluer les conséquences d'une décision.

### **Objectifs généraux atteints.**

### **Séance 03**

**Date :** 22/04/2019

**Durée :** 03 heures

**Titre du cours02 :** la description.

### **Objectifs généraux :**

1. avoir des étudiants qui arrivent à décrire et qui sont capables de mobiliser leurs connaissances préalables et leurs cinq sens pour le faire.
2. avoir des étudiants qui sont capables d'analyser le comportement d'une personne afin de prédire son portrait moral à partir de son portrait physique.
3. avoir des étudiants qui sont capables d'ajouter leur toucher de créativité quand ils décrivent.

### **Objectif spécifique :**

-Avoirs des étudiants qui savent mobiliser des habiletés de l'expression orale en les adaptant à la situation proposée.

### **Déroulement :**

En entrant en classe et après avoir salué tous les présents, nous avons informé les étudiants que nous allons voir la description. Pour but de susciter l'intérêt des étudiants nous avons posé la question suivante : Depuis le cycle primaire, vous faites de la description en langue française, dites que connaissez-vous à propos de la description ?

Chacun des étudiants a donné une réponse contenant aux moins deux informations sur la description mais ils ne connaissaient que les notions de bases. Après les avoir écoutés, nous avons entamé le cours de la description en donnant sa définition, le temps utilisé, son organisation ainsi que ses fonctions. Les étudiants trouvaient du mal à comprendre l'organisation de la description ainsi que ses fonctions, mais après une explication détaillée, ils finissaient par comprendre. Une heure et demie qui était consacrée au cours s'est écoulée, nous avons donc passé à l'activité.

#### Activité

Consigne : Observez l'image ci-dessous, Marie, Laura, Cécile et Robert sont des employeurs dans une entreprise et ils partagent le même bureau.

Décrivez le bureau puis les personnes qui y sont.

Après avoir fait le portrait physique des quatre employeurs, donnez deux traits de caractère de chacun d'eux.

À votre avis, quel employeur serait la plus productif au travail ? Justifiez votre choix.

#### Support didactique :



Les étudiants commençait à répondre aux questions de l'activité, cette fois ci, ils donnaient des réponses correctes et convaincantes avec une structure plus au moins correcte de la langue ; ce qui nous intéressait le plus était les réponses de la deuxième question, pour

voir si ils arriveraient à analyser le physique afin de connaître les traits de personnalité, voici un exemple d'une réponse de l'un des étudiants :

**Étudiant :** Robert se tient droit, il est concentré sur son travail, il a le visage rigide et son bureau est propre et bien organisé. De cela, on peut dire qu'il est sérieux calme et travailleur. D'après ce portrait physique et moral de Robert, c'est lui qui serait le plus productif.

Pendant que les étudiants répondaient, nous avons remarqué qu'ils faisaient attention à l'ordre de la description pourtant, ils n'avaient pas l'habitude de le faire auparavant.

### **Objectifs généraux atteints.**

#### **Séance 04**

**Date :** 06/05/2019

**Durée :** 03 heures

**Titre du cours02 :** La narration.

#### **Objectifs généraux :**

1. avoir des étudiants qui sont capables de raconter une histoire en respectant la structure narrative.
2. avoir des étudiants qui sont capables d'imaginer une histoire en s'inspirant d'autres histoires.
3. avoir des étudiants faisant preuve de créativité.

#### **Objectif spécifique :**

-Avoir des étudiants qui savent mobiliser des habiletés de l'expression orale en les adaptant à la situation proposée.

#### **Déroulement :**

Après avoir annoncé l'intitulé du cours, nous avons consacré 10 minutes afin de rafraîchir la mémoire des étudiants en ce qui concerne la narration, parce que ce cours se répète presque chaque année depuis le cycle primaire, en leur demandant de partager des idées et des informations concernant la définition, le temps utilisé et la structure du récit. Les étudiants étaient motivés car le sujet était familier.

Nous avons expliqué le cours avec détails en donnant, à chaque fois, des exemples. Les étudiants étaient actifs et semblaient être intéressés par le cours. Après avoir fini l'explication du cours, nous avons passé à l'activité.

#### **Activité :**

Consigne : Vous avez vu la fable de « la cigale et la fourmi », vous venez de voir celle intitulée « le lion et le rat ».

Inspirez-vous des deux fables pour créer votre propre fable, une fable moderne qui correspond aux préoccupations de notre monde actuel.

**Support didactique :** Deux vidéos : une présente la fable de La Fontaine « le rat et le lion » et la deuxième présente la même fable sous forme d'un récit de huit minutes.

Nous avons accordé 15 minutes aux étudiants pour qu'ils réfléchissent à une histoire, mais sans l'écrire sur papier, ils pouvaient seulement écrire quelques points pour ne pas les oublier. Les réponses des étudiants étaient très satisfaisantes, ils faisaient, tous sans exceptions, preuve de créativité pourtant, ils n'étaient pas sûrs d'eux dans un premier temps. Voici un exemple d'une réponse d'une étudiante :

#### **Étudiante :**

##### **Léa la cigale et Marie la fourmi.**

C'était la période la plus difficile de l'année, tous les animaux du village courent dans les magasins pour ses besoins et parmi eux Léa, la maman cigale qui achetait toutes sortes de choses dont elle n'avait absolument pas besoin.

« Regardez ce sac à main comme il est ravissant ! Et ces chaussures ne sont-ils pas fantastiques ? » La maman cigale dit.

Maman cigale aimait répéter « c'est extrêmement cher, mais ce n'est pas grave, on ne vit qu'une seule fois, il faut profiter de la vie.

« Au lieu d'acheter ce qui est important elle dépensait son argent sur n'importe quoi » dit la fourmi Marie qui l'observait.

Léa a entendu ce que la fourmi avait dit, elle a tourné sa tête moqueuse « autant qu'il est mon argent et que j'en ai autant, je ne vois pas en quoi cela te dérange, occupe toi de tes affaires de bon prix pauvre fourmi ! »

Marie était étonnée de sa façon de parler mais malgré ça elle continue de critiquer (c'est une habitude pour elle).

Léa a remarqué que Marie n'a pas arrêté de se moquer d'elle et elle a dit « ah oui demoiselle la fourmi tu dis cela car tu n'as pas d'argent, en fait tu rêves d'être à ma place c'est pourquoi tu surveilles mes arrières, si tu as besoin d'acheter quelque chose de luxe, je vais payer pour toi ! »

La fourmi a dit en galère « euh .... Non ... merci... j'ai de l'argent », elle était gênée à cause de ce geste de la part de la cigale ... elle a baissé sa tête et elle a achevé ses achats.

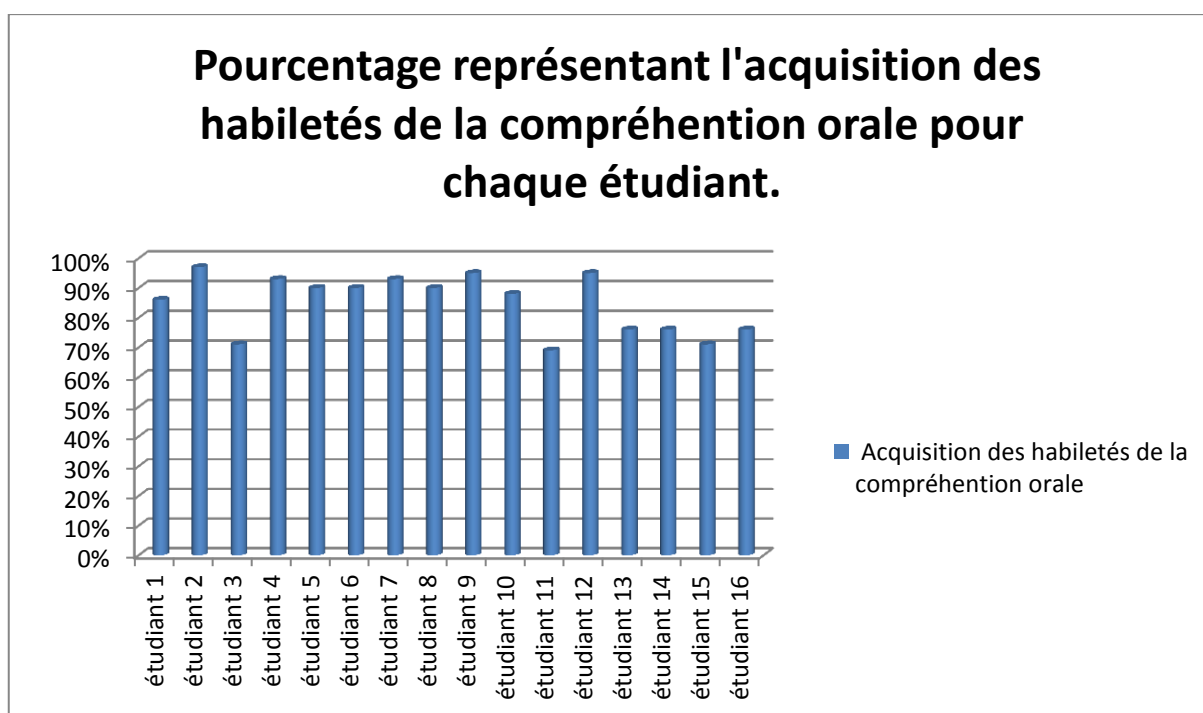
La morale : \*\*\*Occupez-vous de vos propres affaires sinon vous allez entendre ce qui risque de ne pas vous plaire\*\*\*

#### Objectif généraux atteints.

L'atteinte des objectifs spécifiques sera vérifiée par le test final des habiletés de l'expression orale.

#### 4. Présentation et analyse des données

Pour mieux comprendre cette partie, il convient de savoir qu'après la correction des copies du test, nous avons transformé les résultats obtenus de chaque étudiant en pourcentage, en vue de faciliter leur lecture.



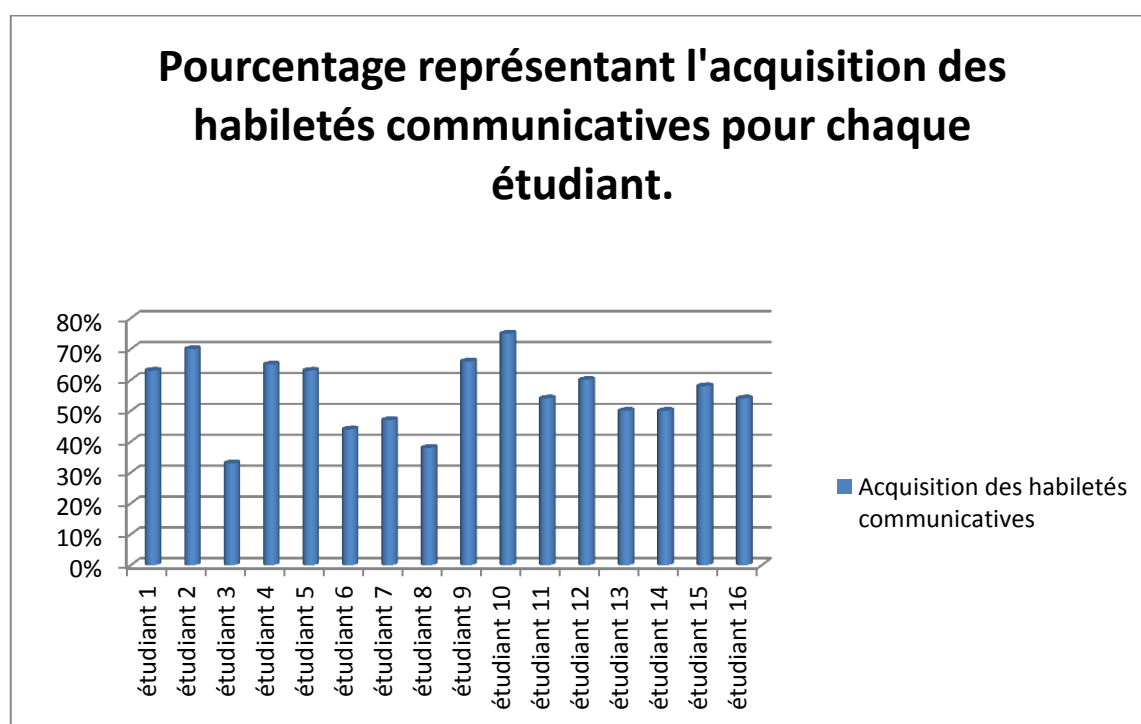
### Présentation du graphique :

Le présent graphique représente l'acquisition des habiletés de la compréhension orale sous formes de pourcentages. L'axe vertical représente les pourcentages et l'axe horizontal représente les étudiants.

Le 1<sup>er</sup> étudiant a atteint un pourcentage de (86%), le 2<sup>ème</sup> étudiant a atteint le pourcentage le plus élevé avec (97%), le 3<sup>ème</sup> étudiant, tout comme le 15<sup>ème</sup>, ont atteint (71%), le 4<sup>ème</sup> et le 7<sup>ème</sup> étudiants ont atteint un pourcentage de (93%) pour chacun d'eux, quand aux 6<sup>ème</sup> et 8<sup>ème</sup> étudiant, ils ont atteint (90%), le 9<sup>ème</sup> et le 12<sup>ème</sup> étudiants ont atteint (95%), le 10<sup>ème</sup> étudiant est l'unique à atteindre (88%), le 11<sup>ème</sup> a atteint le pourcentage le plus bas avec (69%), le 13<sup>ème</sup> et le 14<sup>ème</sup> ainsi que le 16<sup>ème</sup> étudiants ont atteint un pourcentage de (76%).

### Commentaire :

D'après la lecture du graphique et en se basant sur les résultats du test, nous pouvons dire que les étudiants ont bien assimilé les habiletés de la compréhension orale. Cela est confirmé par les pourcentages qui se situent entre 69% et 93% qui reflètent l'acquisition des habiletés de compréhension orale.



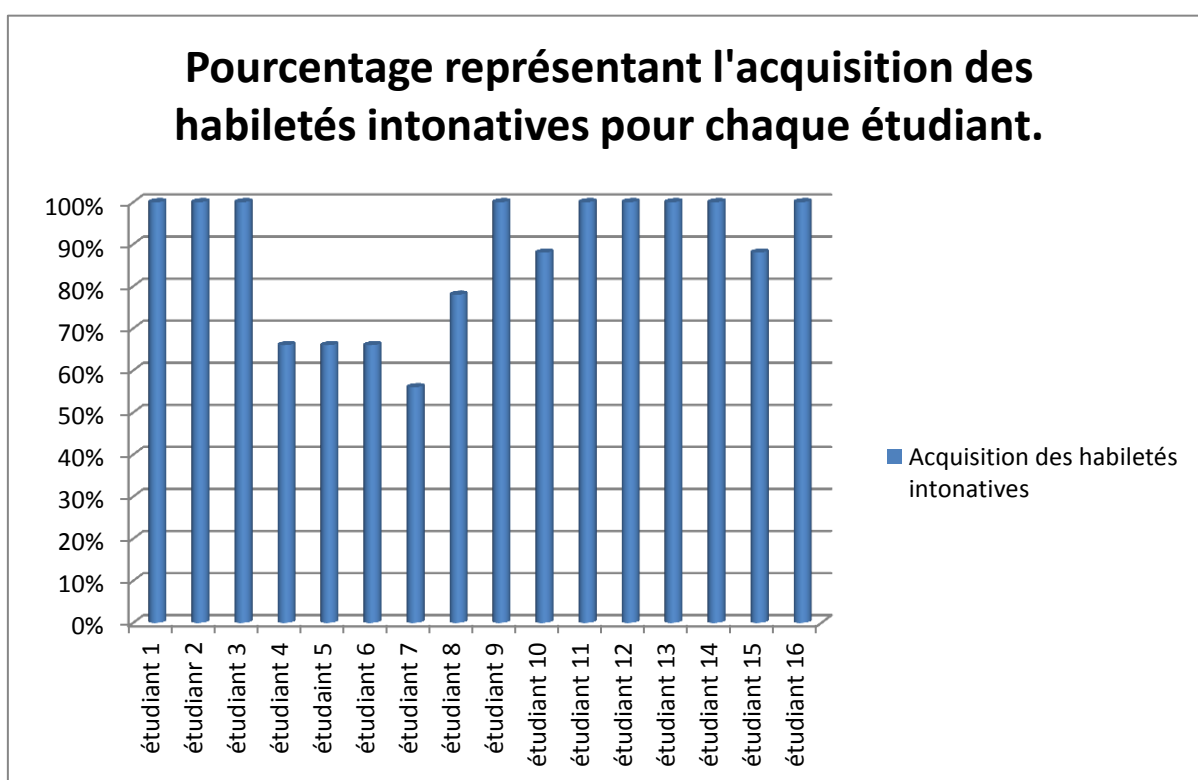
### Présentation du graphique :

Le graphique ci-dessus représente l'acquisition des habiletés communicatives sous formes de pourcentage. L'axe vertical représente les pourcentages et l'axe horizontal représente les étudiants.

Le 1<sup>er</sup> et le 5<sup>ème</sup> étudiant ont eu un pourcentage de (63%) pour chacun d'eux, le 2<sup>ème</sup> étudiant a atteint (70%), le 3<sup>ème</sup> étudiant a atteint (33%), et c'est le pourcentage le plus bas, le 4<sup>ème</sup> étudiant a atteint (44%), le 7<sup>ème</sup> a atteint (45%), le 8<sup>ème</sup> étudiant a atteint (38%), le 9<sup>ème</sup> étudiant a atteint un pourcentage de (66%), le 10<sup>ème</sup> a atteint (75%), quant au 11<sup>ème</sup> et 16<sup>ème</sup> étudiant, ils ont atteint un pourcentage de (54%), le 12<sup>ème</sup> étudiant a atteint (60%), le 13<sup>ème</sup> et le 14<sup>ème</sup> étudiants ont atteint (47%) et le 15<sup>ème</sup> étudiant a atteint un pourcentage de (58%).

### Commentaire :

Suite à la lecture du graphique et s'appuyant sur les résultats du test, nous concluons que presque la majorité des étudiants peuvent utiliser les habiletés communicatives car de 16 étudiants 10 ont eu plus que la moyenne au test des habiletés communicatives, ce qui représente (62%) de l'ensemble des étudiants et seulement 6 étudiants n'ont pas eu la moyenne. De ce fait, nous pouvons dire que les résultats, en général, sont satisfaisants, car, même les étudiants qui n'ont pas eu la moyenne, ils en sont très proches.



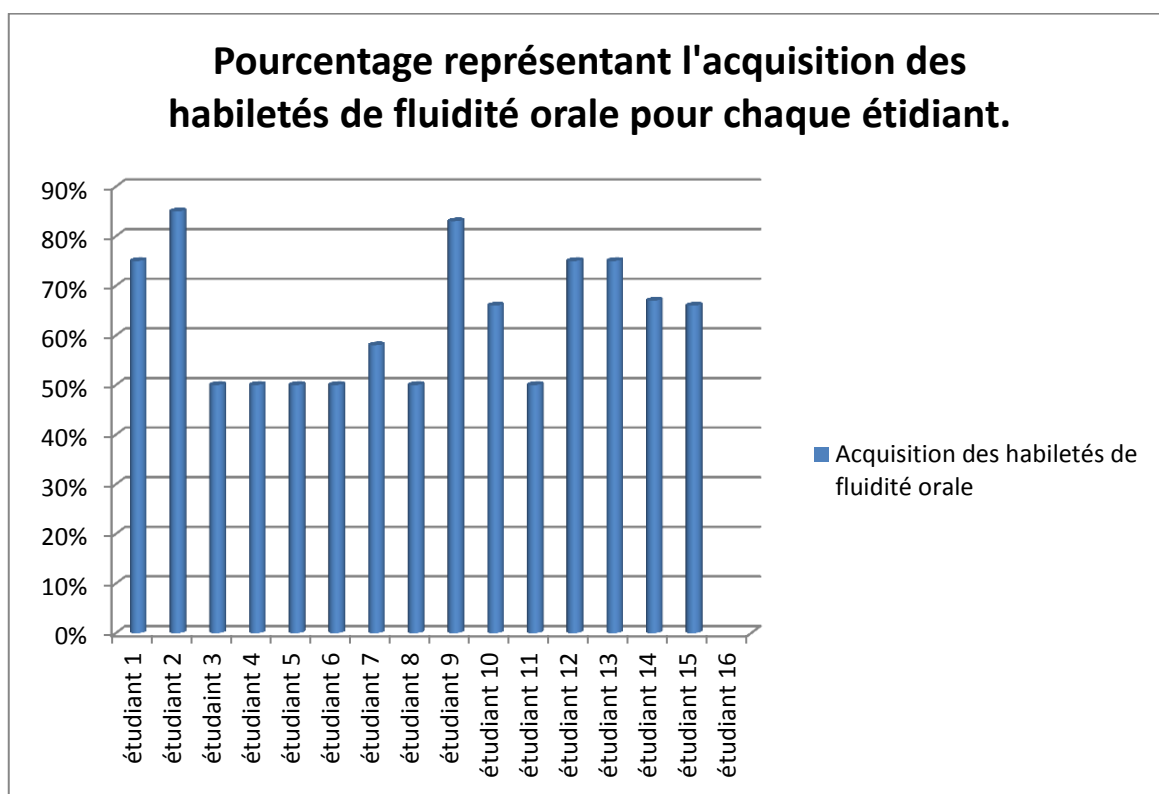
### Présentation du graphique :

Ce graphique représente l'acquisition des habiletés intonative sous formes de pourcentage. L'axe vertical représente les pourcentages et l'axe horizontal représente les étudiants.

Le 1<sup>er</sup> étudiant ainsi que le 2<sup>ème</sup>, 3<sup>ème</sup>, 9<sup>ème</sup>, 11<sup>ème</sup>, 12<sup>ème</sup>, 14<sup>ème</sup> et le 16<sup>ème</sup> étudiant ont atteint le pourcentage le plus haut avec (100%), le 4<sup>ème</sup>, le 5<sup>ème</sup> et le 6<sup>ème</sup> étudiant ont atteint (66%), quant au 7<sup>ème</sup> étudiant, il a atteint le pourcentage le plus bas avec (56%), le 8<sup>ème</sup> étudiant a atteint (78%) et le 10<sup>ème</sup> et le 15<sup>ème</sup> étudiant ont atteint (88%).

#### Commentaire :

La lecture du graphique ainsi que les résultats obtenus du test, nous montrent qu'il existe une véritable assimilation des habiletés intonatives. Puisque 09 étudiants c'est-à-dire (56%) d'un ensemble de 16 étudiants, ont eu la note complète au test des habiletés intonatives et le reste est en dessous de la moyenne et il y a aucun étudiant qui n'a pas eu la moyenne, ils ont tous réussi le test des habiletés intonatives, ce qui nous permet de dire que c'est un excellent constat.



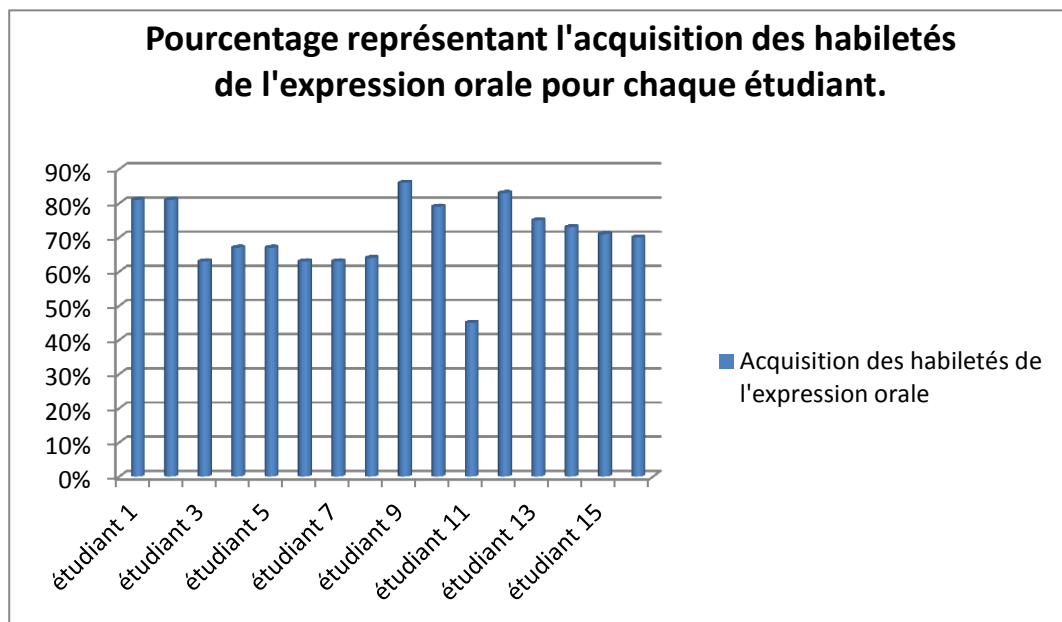
#### Présentation du graphique :

Le graphique ci-dessus représente l'acquisition des habiletés de fluidité orale sous formes de pourcentage. L'axe vertical représente les pourcentages et l'axe horizontal représente les étudiants.

Le 1<sup>er</sup>, le 12<sup>ème</sup> et le 13<sup>ème</sup> étudiant ont atteint un pourcentage de (75%), le 2<sup>ème</sup> et le 7<sup>ème</sup> étudiant ont atteint (58%), le 3<sup>ème</sup>, 4<sup>ème</sup>, 5<sup>ème</sup>, 6<sup>ème</sup>, 8<sup>ème</sup>, 11<sup>ème</sup> et 16<sup>ème</sup> étudiant ont atteint le

pourcentage le plus bas avec (50%), le 9<sup>ème</sup> étudiant a atteint (83%), quant au 10<sup>ème</sup> et 15<sup>ème</sup> étudiants ; ils ont atteint (66%) et le 14<sup>ème</sup> étudiant a atteint un pourcentage de (67%).

#### Commentaire :



Selon le graphique et les résultats obtenus des activités consacrées à la fluidité orale, nous remarquons que la majorité des étudiants possèdent des compétences de fluidité orale, et la preuve c'est que (57%) des étudiants ont eu une note supérieur à la moyenne après la correction des activités, c'est-à-dire ils ont atteint un pourcentage supérieur à (50%). Le reste représentant (43%) de l'ensemble des étudiants a eu la moyenne, c'est-à-dire ils ont atteint un pourcentage de (50%).

#### Présentation du graphique :

Le présent graphique représente l'acquisition des habiletés de l'expression orale sous forme de pourcentages, après avoir traité et corrigé les données obtenues à partir du test post expérimentale. L'axe vertical représente les pourcentages et l'axe horizontal représente les étudiants.

Le 1<sup>er</sup> et le 2<sup>ème</sup> étudiant ont atteint un pourcentage de (81%), le 3<sup>ème</sup>, le 6<sup>ème</sup> et le 7<sup>ème</sup> ont atteint (63%), le 4<sup>ème</sup> et le 5<sup>ème</sup> étudiant ont atteint un pourcentage de (67%), le 8<sup>ème</sup> étudiant a atteint (64%), le 9<sup>ème</sup> étudiant a atteint un pourcentage de (86%), quant au 10<sup>ème</sup>, il a atteint (79%), le 11<sup>ème</sup> étudiant a atteint le plus bas pourcentage avec seulement (46%), contrairement au 12<sup>ème</sup> étudiant qui a atteint le plus haut pourcentage avec (83%), le 13<sup>ème</sup> étudiant a atteint (75%), le 14<sup>ème</sup>, le 15<sup>ème</sup> et le 16<sup>ème</sup> étudiant, ont atteint le pourcentage (73%), (71%) et (70%) successivement.

#### Commentaire :

A partir des résultats obtenus et les pourcentages figurant dans le graphique ci-dessus, nous remarquons que la quasi-totalité des apprenants ont acquis les habiletés de l'expression orale. Parmi 16 étudiants 15 ont eu une note supérieure à la moyenne, c'est-à-dire ils ont atteint un pourcentage supérieur à (50%) selon le graphique représentant le niveau d'acquisition des habiletés de l'expression orale, à l'exception d'un unique étudiant qui n'est pas arrivé à acquérir et à utiliser les habiletés de l'expression orale. Ces résultats prouvent que les étudiants ont réussi dans l'évaluation critériée que nous avons effectué démontrant ainsi, qu'ils se sont approprié les habiletés de l'expression orale.

#### 5. Analyse et interprétation des résultats obtenus

D'après la lecture des graphiques précédents, nous constatons que les étudiants ont eu des notes très satisfaisantes pour les activités qui traitaient les habiletés de la compréhension orale, les habiletés intonatives et les habiletés de fluidité orale, quoique les notes n'étaient pas si satisfaisantes pour les activités traitant les habiletés communicatives et pourtant la compétence communicative est devenue un concept didactique vertébral comme le souligne PORCHER.<sup>37</sup> Le but ultime de cette évaluation est de connaître le taux de réussite de notre expérimentation, en d'autres termes ; connaître si les étudiants ont bien acquis les habiletés de l'expression orale, après avoir étudié en utilisant des unités d'enseignement basées sur le programme de réflexion « Thinking Curriculum ».

En proportion des résultats démontrant que (94%) de l'ensemble des étudiants ont réussi le test, nous pouvons confirmer que les étudiants ont acquis les habiletés de l'expression orale; ce qui souligne clairement l'efficacité d'un enseignement/apprentissage impliquant les habiletés de réflexion de haut niveau (analyse, critique, créativité). Apprendre en mobilisant la pensée analytique, la pensée critique et la pensée créative mène à une indépendance intellectuelle, permettant aux étudiants de bénéficier et d'exploiter les différents moyens offerts afin d'améliorer leur expression orale en langue française.

À l'issue de cette évaluation, nous avons pu confirmer l'utilité des principes du programme de réflexion « Thinking Curriculum » dans l'amélioration des habiletés de l'expression orale chez les étudiants de la 1<sup>re</sup> année FLE (groupe 05).

---

<sup>37</sup>Calbris, Geneviève & Porcher, Louis. (1989). *Geste et communication*. Paris, Hatier. CREDIF. P 08

#### Conclusion

L'expression orale est une compétence complexe surtout quand il s'agit d'une langue étrangère car, elle n'est pas seulement dépendante du système cognitif ou psychologique de l'étudiant, mais elle dépend également de son système mental c'est-à-dire, la manière dont il pense, la façon avec laquelle il mobilise ses processus mentaux et la manière de construire des arguments et de traiter les différentes informations. De ce fait, l'implication des processus de réflexions d'ordre supérieur devient une nécessité pour pouvoir accomplir cette tâche dite complexe, et c'est la raison pour laquelle nous croirons que le développement des habiletés réflexives conduirait au développement des habiletés de l'expression orale.

Dans cette partie pratique, nous avons effectué une expérimentation qui consiste, essentiellement, à améliorer l'expression orale chez les étudiants en les faisant réfléchir de manière profonde et organisée. Nous avons, donc, élaboré des unités d'enseignement basées sur le programme de réflexion. Puis nous avons élaboré une liste des habiletés de l'expression orale sur laquelle nous nous sommes appuyés afin d'élaborer un test qui a évalué l'acquisition des habiletés de l'expression orale chez les étudiants.

Comme dernière étape, nous avons traité les données recueillies en vue de sortir avec une conclusion qui saura confirmer ou bien infirmer l'hypothèse de cette recherche. Selon l'analyse des résultats nous concluons qu'un enseignement/apprentissage basé sur la pensée analytique, la pensée critique et la pensée créative est en mesure d'améliorer les habiletés de l'expression orale chez les étudiants.

---

# *Conclusion générale*

---

## Conclusion générale

---

### Conclusion générale

Aujourd'hui l'apprentissage des langues étrangères a pris un nouveau tournant en essayant de répondre aux besoins de la nouvelle génération et de tenir compte des orientations actuelles, du fait que le monde dans lequel nous vivons est devenu un petit village. Tenant compte de l'avis de Pierre MARTINEZ qui considère l'oral comme point de départ de l'apprentissage d'une langue<sup>38</sup>, un étudiant universitaire doit être en mesure de communiquer oralement dans la langue apprise, c'est-à-dire il doit acquérir des compétences de compréhension et d'expression orale, chose qui n'est pas facile.

L'appropriation de certaines conduites langagières orales est un mécanisme complexe qui demande de fournir des efforts, car il exige l'implication de multiples paramètres en plus de la maîtrise des structures fondamentales d'une langue. De cela, il convient que des pratiques de réflexion de haut niveau joignent les compétences cognitives de base (mémorisation, compréhension et application), en d'autres termes, les étudiants ont intérêt à intégrer une réflexion analytique, critique et créative dans leur apprentissage pour parvenir à gérer un tas de connaissances et de paramètres afin d'acquérir les habiletés de l'expression orale.

Nul ne peut nier l'importance de l'expression orale dans l'enseignement d'une langue étrangère. Notre travail n'est qu'une tentation pour améliorer l'expression au milieu universitaire, parce que nous croirons qu'elle joue un rôle crucial dans la formation des étudiants en FLE. Dans les perspectives cognitives récentes, la pensée et l'apprentissage fusionnent, on ne considère plus la réflexion comme partie distincte d'un programme d'étude quelconque, ce qui est l'essence du programme de réflexion « Thinking Curriculum », et c'est la raison pour laquelle nous l'avons choisi pour réaliser notre but qui était de faire valoir les différentes pratiques basées sur la réflexion profonde et voir dans quelle mesure elles favorisent l'expression orale chez les étudiants.

À partir de l'expérimentation que nous avons effectuée et en s'appuyant sur l'étude théorique de notre recherche dans laquelle nous avons consulté un nombre considérable d'ouvrages, nous sommes enfin capables de répondre aux questionnements qui tournaient autour du sujet et de vérifier l'hypothèse émise préalablement.

Tout d'abord, nous tenons à répondre aux questions posées au niveau de l'introduction de cette recherche. La maîtrise d'une langue étrangère ne suffit pas pour pouvoir s'exprimer dans cette langue car, nous avons prouvé dans le cadre théorique de cette recherche que

---

<sup>38</sup> MARTINEZ, Pierre (1996). *La didactique des Langues étrangères*. Paris, PUF. P91-92.

## Conclusion générale

---

l'expression orale, pour qu'elle soit acquise, il faut absolument mettre en application plusieurs habiletés tel que les habiletés référentielles, sociolinguistiques, pragmatiques, etc. il ne suffit guère la maîtrise des structures de la langue uniquement.

On doit sélectionner des activités favorisant la réflexion vue l'intérêt qu'elles portent à l'enseignement de l'expression orale, parce qu'il s'avère que cette dernière est compliquée, elle n'a pas uniquement une forme mais aussi un fond, c'est-à-dire un contenu composé essentiellement des idées et de pensées qui demande d'être gérées par une réflexion analytique, critique et créative. La mise en application d'une démarche réflexive combinant différentes techniques qui se révèlent complémentaires peut gérer tous ces paramètres. La deuxième raison est que les nouvelles théories pédagogiques tendent à se débarrasser entièrement des pratiques des anciennes théories qui s'appuyaient en grande partie sur la mémorisation, la compréhension et l'application en essayant d'engager la réflexion mentale profonde et de la rendre une partie non distincte d'un enseignement quelconque.

Le moyen pouvant garantir un apprentissage de l'expression orale sera de créer et de mettre en application des activités riches, variées et assez proches de la vie quotidienne, car le but de l'expression orale n'est pas seulement de produire oralement des énoncés en langue étrangère, mais également pouvoir exprimer oralement des idées et des pensées.

De ce qui précède et d'après le traitement quantitatif et qualitatif des résultats obtenus dans le cadre pratique de cette recherche, nous pouvons enfin confirmer l'hypothèse émise ; une démarche réflexive basée sur des processus mentaux d'ordre supérieur proposées par le programme de réflexion « Thinking Curriculum » permet aux étudiants de développer les habiletés de l'expression orale, cela veut dire qu'il existe une relation proportionnelle entre les habiletés réflexives et ceux de l'expression orale.

Cette expérience nous a été très utile, elle a été une excellente opportunité qui nous a initiés dans le domaine de la recherche, elle nous a également ouvert l'appétit à exploiter de nouvelles pistes et nous a permis d'avoir de nouvelles perspectives de recherche pour but de rendre l'enseignement/apprentissage du FLE meilleur, notamment celui de l'expression orale qui est une mission ambitieuse. Nous avons donc, un chemin ardu devant nous, ce qui demande un travail de langue haleine.

Il convient de signaler qu'au cours de cette recherche nous avons rencontré beaucoup de contraintes. Le temps consacré à l'étude sur terrain était insuffisant, cela est dû au prolongement des vacances du printemps qui ont durés presque un mois, de plus, les

## **Conclusion générale**

---

conditions politiques du pays étaient instables, il fallait que l'université intervienne en tant que membre actif dans la société, elle a exercé donc légalement son droit de faire des grèves.

Notre recherche se base sur un programme anglo-saxon, donc une grande partie de la documentation était en langue anglaise, ce qui nous a obligé de faire la traduction par nous même et cela a pris beaucoup de notre temps et énergie. L'élaboration de ce mémoire n'a pas été facile, mais nous sommes si fières du résultat final, espérant qu'il aidera au soulèvement de l'université algérienne.

---

---

# *Références bibliographiques*

---

---

## Références bibliographiques

---

### Références bibliographiques

#### Ouvrages

- ANDERSON, W Loren et KRATWOHL, David R. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing : arevisionogbloom's taxonomie of educational objectives*. New York, Etas Unis : Pearson editor.
- BINET, Alfred. (2004). *L'étude expérimentale de l'intelligence*. Paris :L'Harmattan.
- CALBRIS, Geneviève&PORCHER, Louis. (1989). *Geste et communication*. Paris : Hatier. CREDIF.
- CONSEIL DE L'EUROPE. (2001). *Le CECR*, Les Éditions Didier, Paris : la version française informatisée
- CUQ, J.P. GRUCA, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* (2me édition) France : Presse de l'université de Grenoble.
- FEYEREISEN, Pierre. (1994). *Le cerveau et la communication*. Paris : Presses Universitaires de France.
- FISHER, A &Scriven, M. (1997). *Critical Thinking : Its Definition and assessment*. Royaume-Uni, University of East Anglia : Centre for Research in Critical Thinking.
- FLOISTAD, Guttorm. (2006). *Langage .Meaning. Interpretation*. Volume 2 de philosophie Problème Today. USA : Springer Science & Busness Media.
- GARDIN, Bernard & MARCELLESI, Jean-Baptiste. (1980). *Sociolinguistique : Approches, théories, appliquées*. Rouen (France) : Presses Universitaire de France.
- GARDNER, H. (2009). *Les cinq formes d'intelligence pour affronter l'avenir*. (M. Garène, trad.). Paris : Odile Jacob. (Original publié 2006).
- KRAMSH, C. (1984). *Interaction et discours dans la classe de langue*. HATIER : LAL.
- LAFORTUNE, Louise & JACOB, Suzanne & HÉBERT, Danièle. (2000). *Pour guider la métacognition*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- LE GOFFIC, Pierre. (2001). *Le présent en français*. Amsterdam et New York : NY. Edition Rodopi, B.V.
- LAFONTAINE, Lizanne, & RURAL, Bergeron & PLISSIS- BELIAR, Ginette. (2008). *L'articulation orale-écrit en classe : Une diversité de pratiques*. Québec : Presse de l'université du Québec.

## Références bibliographiques

---

- LUBART, T. (2010). *Psychologie de la créativité* (2e ed.). Paris : Armand Colin.
- MARTINEZ, Pierre. (1996). *La didactique des Langue étrangère*. Paris : PUF.
- MOIRAND, Sophie. (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris : Hachette.
- PALLASCIO, Richard & Daniel, Marie- franc & LAFORTUNE, louis. (2004). *Pensée et Réflexivité : théorie et pratique*. Québec : Presse de l'université du Québec.
- RESNICK, Lauren & KLOPFER, Leopold. (1989). *Toward the thinking curriculum: Current cognitive research*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- ROUDET, Léonce. (1910). *Éléments de phonétique générale*. Paris : Librairie universitaire, H. WELTER, Éditeur.
- SCHNIDER, Alfred. (1981). *Introduction, accentuation et rythme : Nature, fonction et indices sur l'apprentissage d'une langue étrangère*. Hambourg (Allemagne) : Helmut BuskeVerlag Hambourg.
- SIEGEL, H. (1990). *Educating Reason: Rationality, critical thinking and education*. London :Routledge.
- TAGLIANTE, Christine. (2006). *La classe de langue* (nouvelle édition). Paris : CLE international.
- VAN DEN HUVEL, Pierre. (1985). *Parole, mot, silence : pour une poétique de l'énonciation*. Paris : Libraire José Corti.

### Dictionnaires

- Le dictionnaire du Robert. (2017).
- Le dictionnaire Larousse. (2016).
- Quq, Jean-Pierre. (2003). *Le dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : clé international.

## Références bibliographiques

---

### Articles académiques

- Brown, R.T (2010). *Creativity. What are we to measure ?* In J.A Glover, R.R Ronning & C.R. Reynolds (Eds.), *Handbook of creativity* (pp. 3-32). New York: Plenum Press.
- Coppalle,X (1976). *La prise de parole en classe, l'acte de parole et la situation de communication*. In : *Langue Française*, n°32, . Aspects Socioculturels de l'enseignement du français, sous la direction de Christiane Marcellesi.
- Fillmore, C (1979) : « On fluency ». In C. Fillmore, D. Kempler& W. Wang (Eds.), *Individual Differences in Language Ability and Language Behavior*, New York. Academic Press.
- Grize. Jam-Blaise (1981). *L'argumentation : Explication ou séduction*. In. Centre de recherche en linguistique de l'université de Lyon 2. L'argumentation. Lyon, presse Universitaire.

### Sites d'Internet

- [http:// www.didierfle.com/](http://www.didierfle.com/).
- <http://www.univ-biskra.dz/index.php/fr/component/content/article/31-formation-superieure/articles2/322-descriptif-general-du-systeme-lmd>
- <https://cursus.edu/articles/26271/comment-le-cerveau-assimile-une-nouvelle-langue#.XPG074hKjIU>
- <https://stevenpressfield.com/2015/01/the-clothesline-method/>

---

---

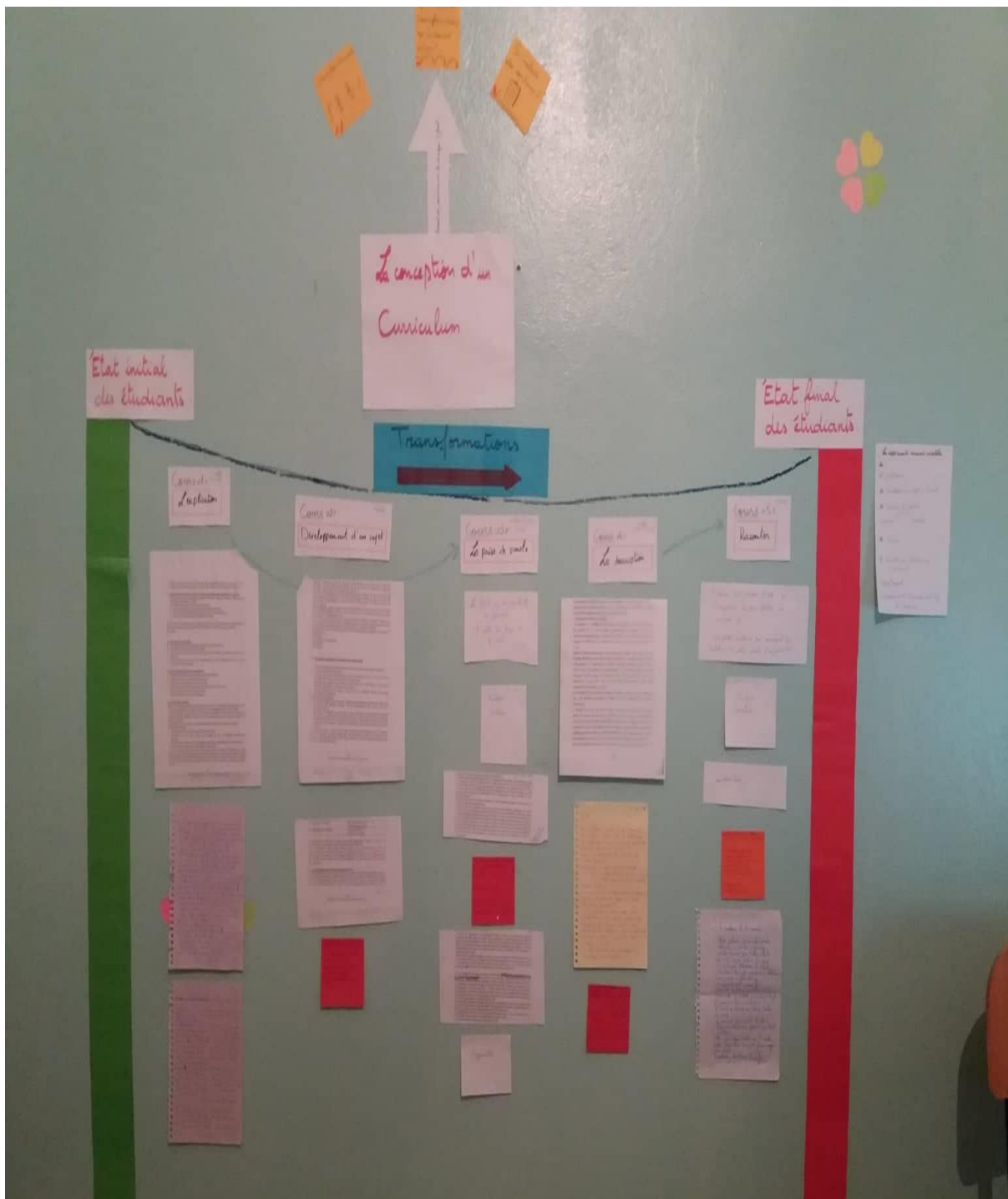
# *Annexes*

---

---

## Annexe 01

Conception d'un curriculum à partir du model « The Clothesline Method ».



### Annexe 02

#### Liste des habiletés de l'expression orale

##### I. Les habiletés de compréhension orale

1. Être en mesure d'acquérir des stratégies d'écoute.
2. Être en mesure de faire la différence entre différentes intonations.
3. Être en mesure de reconnaître les registres de langue.
4. Être en mesure de redire brièvement ce que l'on vient d'écouter.

##### II. Les habiletés communicatives

###### 1. Les habiletés linguistiques

1. Être en mesure de transmettre un message significatif en organisant les énoncés du côté syntaxique et phonologique.
2. Être en mesure de produire ses propres énoncés sans suivre des modèles préexistants.
3. Être en mesure de réaliser une correspondance entre la structure et le message d'un côté et entre le contexte et le message de l'autre côté.

###### 2. Les habiletés sociolinguistiques

1. Être en mesure de développer des stratégies communicatives.
2. Être en mesure de s'adapter dans diverses situations sociales.
3. Être en mesure de respecter le système de normes de la langue étrangère en soignant ses comportements verbales (les conventions, les expressions idiomatiques ...).

###### 3. Les habiletés discursives

1. Être en mesure d'affronter un groupe de personnes afin de partager ses idées.
2. Être en mesure de soigner ses propos de façon à ce qu'ils soient conformes aux messages que l'on souhaite transmettre.
3. Être en mesure de produire des énoncés cohérents.
4. Être en mesure d'identifier des multiples types discursifs (narration, description, argumentation ...).
5. Être en mesure de structurer les énoncés en matière de style, registre, logique et thématique.

### **4. les habiletés référentielles**

1. Être en mesure d'identifier les différentes représentations de l'univers du point de vue de la langue comme l'organisation sociale, le territoire, etc.

### **5. Les habiletés pragmatiques**

1. Être en mesure d'effectuer des échanges interactionnels en utilisant des fonctions langagières correctes.

2. Être en mesure de comprendre entre les lignes.

### **III. Les habiletés intonatives**

1. Être en mesure de bien articuler dans la langue Française.

2. Être en mesure de développer des stratégies permettant d'accéder au sens à travers l'intonation.

3. Être en mesure de fragmenter, convenablement, l'enchaînement des énoncés.

4. Être en mesure de bien utiliser les schémas intonatifs (montant, descendant) dans différentes situations de communication.

### **IV. Les habiletés de fluidité orale**

1. Être en mesure de parler de façons continue sans s'arrêter sur les mots.

2. Être en mesure de tisser et d'établir une relation entre les idées.

3. Être en mesure de transmettre des messages compréhensibles d'une manière fluide et continue.

### Annexe 03

#### Formulaire du teste

#### Test des habiletés de l'expression orale

Durée totale du test : 2 heures.

##### I. Les habiletés de compréhension de l'oral. (25 minutes)

###### 1) Être en mesure de distinguer les sons et les intonations.

Consigne : Écoute, indique les liaisons et les enchaînements consonantiques et lis à voix haute.

1. Cet hôpital a été bâti il y a huit ans.
2. Nous voudrions un château de trois étages.
3. quels ont été vos atouts ?
4. Nous irons la semaine prochaine aux États-Unis d'Amérique.
5. le hamac que ma mère m'a acheté est le meilleur moyen antistress.
6. Je ne me suis pas retourné à Paris depuis neuf ans.

###### 2) Être en mesure de résumer ce qu'on vient d'écouter.

Consigne : Écoute attentivement le dialogue enregistré, puis résume ce que tu viens d'entendre sans omettre les éléments principaux.

Ton résumé doit répondre aux questions suivantes : De quoi s'agit-il ? Comment appelle-t-on la personne qui interroge le monsieur ? Quelle est la source d'inspiration pour cet écrivain ?

###### 3) Être en mesure de reconnaître les différents registres de langue (standard, familier, etc.).

Consigne : coute chaque phrase et dis s'agit-il un français familier, français courant ou d'un français soutenu ?

1. J'cassais la dalle quand j'l'ai vue, la nana qu'j'ai dans la peau.
2. J'étais en train de manger quand j'ai rencontré celle que j'aimais tant.
3. Je me restaurais quand entra dans ma vie celle pour qui je brûle d'une passion folle.
4. Ce coup d'barre, c'est parc'que t'as trop bossé.

## Annexes

---

5. Cet excès de fatigue est dû à un effort inconsidéré.

6. Tu es fatigué parce que tu as trop travaillé.

4) **être en mesure de saisir les données et les relations : conséquence, cause.**

Consignes : Écoute les phrases suivantes et dis est ce qu'il s'agit d'une cause ou d'une conséquence.

1. Il fait si froid que je préfère rester chez moi ce soir.

2. Nous ne pouvons pas partir en vacances cet été, faute d'argent.

3. Le vol avait du retard de telle manière que j'ai manqué mon rendez-vous.

4. Elle est devenue agressive au point que personne n'ose lui parler.

5. Il est tellement motivé qu'il s'entraîne même pendant le weekend.

6. Ils ne sont pas venus à la fête sous prétexte qu'ils étaient fatigués.

## **II. les habiletés de communication. (45 minutes)**

### **1. Les aptitudes linguistiques :**

**1.1) Être en mesure d'organiser syntaxiquement et phonologiquement les énoncés pour transmettre du sens.**

Consigne :

a) Donner des informations de façon impersonnelle.

Consigne : Transforme à la voix passive.

- Plusieurs personnes aident Marine pour son travail scolaire.

- les vers ont dévoré la pomme.

b) Utiliser la négation dans des temps différents.

Consigne : Réponds aux questions.

- les hirondelles reviendront l'année prochaine ? Non, .....

- Personne n'a pas apporté une montre pour moi ? Non, .....

## Annexes

---

### 1.2) Être en mesure d'exprimer du sens en produisant des énoncés bien formés, et non de les mémoriser et de les reproduire.

Consigne : Relie les deux phrases par une expression de concession ou d'opposition appropriée.

- Nous allons nous promener. Il pleut.
- Alain est un bon acteur. Il a mal joué dans son dernier film.
- Ils se sont mariés. Personne ne le savait.

Consigne : Complète pour exprimer une concession.

- Les voitures polluent les villes, pourtant.....

### 2) Les aptitudes sociolinguistiques :

#### Être en mesure de développer des stratégies de communication.

Les français sont si fiers de leur langue, ils ont la passion de jouer avec les mots. La culture devient donc le lieu principal d'expression de cette langue vivante. Connais-tu des expressions de la sagesse populaire française (proverbes ou expressions de valeur)? Donne des exemples ? Dans quelles situations peut-on les citer ?

### 3) Les aptitudes discursives :

#### Être en mesure de combiner les formes grammaticales et connaître leurs significations afin de produire des énoncés corrects.

Consigne : Complète en choisissant un connecteur qui convient :

1. Elle est malade, ..... elle ne peut pas travailler. (Mais – donc – parce que).
2. Tu arrives en retard ..... tu n'as pas fait ton travail. (Mais – donc – et en plus).
3. .... tes conseils, j'ai réussi à l'examen. (à cause de – grâce à – parce que)

Consigne : Complétez en choisissant un indicateur de temps qui convient : (depuis – il y a – pendant – dans)

..... toujours, elle aime aller aux musées de la ville ..... les vacances.  
..... cinq ans, elle a découvert une sculpture fascinante. .... quelques jours, elle repartira la voir avec ses amies.

### 4) Les aptitudes pragmatiques

Etre en mesure d'effectuer des échanges interactionnels en utilisant des fonctions langagières correctes.

Consigne : exprime ton avis à propos de l'égalité entre l'homme et de la femme en débattant avec tes collègues.

### 5) les aptitudes référentielles

Etre en mesure d'exploiter des connaissances dans différents domaines dans la langue française.

Consigne : un ami te demande de l'aide pour lui donner des suggestions de destinations de voyage pour les vacances prochaines. En exploitant tes connaissances et en t'aidant de la carte ci-dessous essaye d'ouvrir son appétit à visiter la France.



Carte de la France

-Les villes les plus peuplées (plus de 200 000 habitants) représentées par des points en rouge.

-Les villes de plus de 100 000 habitants sont représentées par des points en bleu.

### II. Les habiletés intonatives. (15 minutes)

Être en mesure de maîtriser les schémas intonatifs principaux en situations communicatives.

Consigne : Écoute et dis est ce qu'il s'agit-il d'une question ou d'un étonnement ?

1. Qu'est-ce qui s'est passé ?
2. Mais qu'est-ce que vous avez donc fait ?
3. Vous avez pris des médicaments ?
4. Tu es au courant ?
5. Ils ont fracturé la porte d'entrée !
6. Beaucoup de choses ont disparu ?
7. Et personne n'a rien vu !
8. À votre retour, vous avez fait quoi ?
9. Vous ne l'avez pas indiqué !

### IV. Les habiletés de fluidité orale. (35 minutes)

Être en mesure d'expliquer son point de vue, de manière fluide, concernant des sujets différents.

Consigne : tu es animateur (animatrice) dans une radio locale et votre travail consiste à répondre aux questions qui se posent et que vous posent les auditeurs. Ils vous envoient donc des lettres et vous leur répondez sur les ondes. Imaginez les réponses que vous pourriez faire aux deux lettres ci-dessous.

Paris, le 18 mai

Dominique,

J'écoute tous les jours ton émission à la radio et je voudrais te dire que je la trouve super. Je t'écris aujourd'hui parce que j'ai un problème. Voilà, j'ai 15 ans et je m'ennuie à l'école. Je trouve qu'apprendre ne sert à rien et j'ai envie d'arrêter mes études et de me lancer dans une carrière musicale. Mes copains me disent que je chante très bien et j'aime ça, mais mes parents veulent que je passe mon bac d'abord. Je ne sais pas quoi faire et j'attends tes conseils.

Merci d'avance.

Martine

Marseille, le 20 mai

Salut,

Je sais que tu réponds en direct à tous ceux qui t'écrivent, alors j'en profite...

Mes copains ont tous un scooter et ma mère est d'accord pour m'en payer un, mais mon père veut pas parce qu'il dit que ça coûte cher et que c'est dangereux. Mes copains se foutent de moi et j'en ai marre. Je suis prêt à travailler cet été pour pouvoir me l'acheter mais mon père veut m'empêcher.

Qu'est-ce que je peux faire ?

Marc

Consigne : êtes-vous pour ou contre le travail de la femme ? Dites pourquoi.

### Annexe 04

#### Fiche d'évaluation

#### III. Les habiletés de compréhension de l'oral. (25 minutes)

##### 1) Être en mesure de distinguer les sons et les intonations.

Chaque indication de liaison correcte sera notée par 1 point si la phrase comporte une seule liaison et par 0.5 point si la phrase comporte deux liaisons.

1. Cet hôpital a été bâti il y a huit ans.
2. Nous voudrions un château de trois étages.
3. quels ont été vos atouts ?
4. Nous irons la semaine prochaine aux États-Unis d'Amérique.
5. le hamac que ma mère m'a acheté est le meilleur moyen antistress.
6. Je ne me suis pas retourné à Paris depuis neuf ans.

##### 2) Être en mesure de résumer ce qu'on vient d'écouter.

Critère	Note sur 03
De quoi s'agit-il ?	0.5/3
Comment appelle-t-on la personne qui interroge l'écrivain ?	0.5/3
Quelle est la source d'inspiration pour cet écrivain ?	01/3
Utilisation correcte de la langue.	01/3

##### 2) Être en mesure de reconnaître les différents registres de langue (standard, familier, etc.).

Chaque réponse correcte sera notée par un point.

1. J'cassais la dalle quand j'l'ai vue, la nana qu'j'ai dans la peau. **R. familier**
2. J'étais en train de manger quand j'ai rencontré celle que j'aimais tant. **R. courant**
3. Je me restaurais quand entra dans ma vie celle pour qui je brûle d'une passion folle. **R. soutenu**

## Annexes

---

4. Ce coup d'barre, c'est parc'que t'as trop bossé. **R. familier**
5. Cet excès de fatigue est dû à un effort inconsidéré. **R. soutenu**
6. Tu es fatigué parce que tu as trop travaillé. **R. courant**
- 4) **être en mesure de saisir les données et les relations : conséquence, cause.**

Chaque réponse correcte sera notée par un point.

1. Il fait si froid que je préfère rester chez moi ce soir. **Cause**
2. Nous ne pouvons pas partir en vacances cet été, faute d'argent. **Cause**
3. Le vol avait du retard de telle manière que j'ai manqué mon rendez-vous. **Conséquence**
4. Elle est devenue agressive au point que personne n'ose lui parler. **Conséquence**
5. Il est tellement motivé qu'il s'entraîne même pendant le weekend. **Conséquence**
6. Ils ne sont pas venus à la fête sous prétexte qu'ils étaient fatigués. **Cause**

## II. les habiletés de communication. (45 minutes)

### 1. Les aptitudes linguistiques :

1/ 0.25 pour l'organisation de la phrase, 0.5 pour la conjugaison correcte du verbe et .025 pour l'accord du participe passé.

- Plusieurs personnes aident Marine pour son travail scolaire.

- les vers ont dévoré la pomme.

2/ 01 point pour chaque réponse correcte.

- les hirondelles reviendront l'année prochaine ? Non, les hirondelles ne reviendront pas ...

- Personne n'a pas apporté une montre pour moi ? Non, personne ne l'a apportée pour toi.

3/ 01 point pour chaque réponse correcte

- Nous allons nous promener **mais** il pleut.

- Alain est un bon acteur **pourtant** il a mal joué dans son dernier film.

- Ils se sont mariés **mais** personne ne le savait.

4/ 01 point pour la construction d'un sens logique.

- Les voitures polluent les villes, pourtant elles sont très utilisées.

## Annexes

---

### 2) Les aptitudes sociolinguistiques :

**Être en mesure de développer des stratégies de communication.**

Critère	Note sur 3
Citer des proverbes ou des expressions connues.	1.5/03
Connaitre le contexte approprié pour l'utilisation de chaque proverbe ou expression.	1.5/03

### 3) Les aptitudes discursives :

**Être en mesure de combiner les formes grammaticales et connaître leurs significations afin de produire des énoncés corrects.**

01 point pour chaque connecteur bien choisi.

1. Elle est malade, **donc** elle ne peut pas travailler. (Mais – donc – parce que).
2. Tu arrives en retard **et en plus** tu n'as pas fait ton travail. (Mais – donc – et en plus).
3. **Grace à** tes conseils, j'ai réussi à l'examen. (À cause de – grâce à – parce que)

01 point pour chaque indicateur de temps bien choisi.

**Depuis** toujours, elle aime aller aux musées de la ville **pendant** les vacances. **Il y a** cinq ans, elle a découvert une sculpture fascinante. **Dans** quelques jours, elle repartira la voir avec ses amies.

### 4) Les aptitudes pragmatiques

**Etre en mesure d'effectuer des échanges interactionnels en utilisant des fonctions langagières correctes.**

Critère	Note sur 03
Exprimer son point de vue	01 /03
Utiliser des arguments pertinents	1.5/03
Utiliser correctement la langue	0.5/03

## Annexes

---

### 5) les aptitudes référentielles

Etre en mesure d'exploiter des connaissances dans différents domaines dans la langue française.

Critère	Note sur 03
Exploiter ses connaissances antérieures	01/03
Utiliser les données présentées dans la carte de la France	01/03
Posséder une richesse de vocabulaire	01/03

### IV. Les habiletés intonatives. (15 minutes)

Être en mesure de maîtriser les schémas intonatifs principaux en situations communicatives.

01 point pour chaque réponse correcte.

1. Qu'est-ce qui s'est passé ? **Question**
2. Mais qu'est-ce que vous avez donc fait ? **Étonnement**
3. Vous avez pris des médicaments ? **Question**
4. Tu es au courant ? **Étonnement**
5. Ils ont fracturé la porte d'entrée ! **Étonnement**
6. Beaucoup de choses ont disparu ? **Question**
7. Et personne n'a rien vu ! **Étonnement**
8. À votre retour, vous avez fait quoi ? **Question**
9. Vous ne l'avez pas indiqué ! **Étonnement**

## Annexes

---

### IV. Les habiletés de fluidité orale. (30 minutes)

Être en mesure d'expliquer son point de vue, de manière fluide, concernant des sujets différents.

1 /

Critère	Note sur 04
S'exprimer pendant une durée raisonnable (02 à 03 minutes)	01/04
Etre à l'aise en prenant la parole	01/04
Exprimer son point de vue	01/04
Savoir utiliser les pauses convenablement	01/04

2/

Critère	Note sur 02
S'exprimer pendant une durée raisonnable (02 à 03 minutes)	0.5/02
Etre à l'aise en prenant la parole	0.5/02
Exprimer son point de vue	0.5/02
Savoir utiliser les pauses convenablement	0.5/02

**Annexe 05****Notes des étudiants**

Etudiants	Les habiletés de compréhension orale	Les habiletés communicatives	Les habiletés intonatives	Les habiletés de fluidité orale	Note finale
1	18/21	15/24	9/9	4.5/6	33.5/60
2	20.5/21	17/24	9/9	3.5/6	46.5/60
3	15/21	8/24	9/9	3/6	32/60
4	19.5/21	15.5/24	6/9	3/6	41/60
5	19/21	15/24	6/9	3/6	40/60
6	19/21	10.5/24	6/9	3/6	40.5/60
7	19.5/21	11/24	5/9	3.5/6	39/60
8	19/21	09/24	7/9	3/6	35/60
9	20/21	16/24	9/9	5/6	45/60
10	18.5/21	18/24	8/9	4/6	47/60
11	14.5/21	13/24	9/9	3/6	39/60
12	20/21	14.5/24	9/9	4.5/6	45/60
13	16/21	11.5/24	9/9	4.5/6	24.5/60
14	16/21	11.5/24	9/9	3/6	27.5/60
15	15/21	14/24	8/9	4/6	33.5/60
16	17/21	13/24	9/9	3/6	42/60

**Annexe 06****Les notes des étudiant traduites en pourcentage**

Etudiants	Les habiletés de compréhension orale	Les habiletés communicatives	Les habiletés intonatives	Les habiletés de fluidité orale	Pourcentages finals
1	86%	63%	100%	75%	81%
2	97%	70%	100%	58%	81%
3	71%	33%	100%	50%	63%
4	93%	65%	66%	50%	67%
5	90%	63%	66%	50%	67%
6	90%	44%	66%	50%	63%
7	93%	46%	56%	58%	63%
8	90%	38%	78%	50%	64%
9	95%	66%	100%	83%	86%
10	88%	75%	88%	66%	79%
11	69%	54%	100%	50%	46%
12	95%	60%	100%	75%	83%
13	76%	47%	100%	75%	75%
14	76%	47%	100%	67%	73%
15	71%	58%	88%	66%	71%
16	76%	54%	100%	50%	70%

## **Résumé**

Ce travail de recherche traite la question de l'expression orale en vue de prouver l'existence d'une relation proportionnelle entre les activités réflexives supérieures (analyse, critique, créativité) et l'apprentissage de l'expression orale. L'objectif ultime de ce travail est de faire valoir les différentes pratiques basées sur le programme de réflexion « Thinking Curriculum » et voir dans quelle mesure elles favorisent l'expression orale chez les étudiants selon l'hypothèse que la démarche réflexive basée sur des processus mentaux d'ordre supérieur, permettrait aux étudiants de développer des habiletés de l'expression orale. Une expérience menée à l'université Abbas Laghrour, auprès des étudiants du groupe 05 en première année FLE, commençant avec un enseignement des unités basées sur le programme de réflexion et arrivant au test des habiletés de l'expression orale, a permis de recueillir des données plus précises quant à l'acquisition des habiletés de l'expression orale. Le traitement des données prouve que le développement des habiletés réflexives d'ordre supérieur assure le développement des habiletés de l'expression orale.

**Mots clés : habiletés, expression orale, activités réflexives d'ordre supérieur, programme de réflexion « Thinkig Curriculum ».**

## **Abstract**

This research work treats the matter of oral expression in order to prove the existence of a propositional relationship between high reflexive activities (analysis, critics, creativity) and the process of oral expression learning. The ultimate objective of this research is to highlight the different practices based on « Thinking Curriculum » and to what extent they promote oral expression among students on the assumption that the reflexive approach based on higher order mental processes, would allow students to develop oral expression skills. An experiment conducted at Abbas Laghrour University among the students of the group 05 in first year french as a foreign language, starting with teaching units based on « Thinking Curriculum » and arriving at the test of oral expression skills, allowed to collect more precise data as for the acquiring the oral expression skills. Data treatment proves that the development of higher order thinking skills ensures the development of the oral expression skills.

**Key words: skills, oral expression, higher order reflexive activities, Thinking Curriculum.**