

Le dispositif ENAPIN pour l'expression orale : Quelle était sa déficience ?

The ENAPIN device for oral expression: what was its disability?

Doctorant : NEKHOUEY BELALEUG, Abdelkader.

Université d'Oran 2 Mohamed Ben Ahmed.

nekhouet@hotmail.fr

Date de réception : 01/04/2018

Date d'acceptation : 02/06/2018

Date de publication : 10/06/2018

Résumé :

L'usage des TICE est devenu un outil incontournable dans l'enseignement/apprentissage des langues. Avec des étudiants de Français Langue Étrangère (Institut des langues étrangères, Centre Universitaire AHMED Salhi de Naâma), nous avons assumé un cours d'expression orale en utilisant un dispositif d'apprentissage interactif (ENAPIN). L'effet d'un tel outil sur la motivation des apprenants et sur leur réussite universitaire (obtention de meilleurs résultats/scores en expression orale) constituait l'objectif de notre recherche. Cependant, bien que du point de vue de la motivation le dispositif ait porté ses fruits¹, du point de vue des résultats, l'effet attendu ne s'est pas accompli. En outre, dans ce présent travail, après avoir présenté notre dispositif construit pour le cours d'expression orale FLE ainsi que la recherche effectuée avec ce dispositif, nous avons cherché à comprendre ce qui aurait pu empêcher l'obtention de meilleurs résultats.

Mots clés : Français Langue Étrangère, expression orale, environnement d'apprentissage interactif.

Abstract :

The use of TICE has become an indispensable tool in teaching/learning of languages language. Relying on the interactive learning environment system, we have delivered an oral expression session to the students of French as foreign language at the university centre Ahmed SALHI of Naama, Algeria. Our study aims to examine the impact of such tool on the motivation of the learners and their success at university (how can they be able to obtain good results/grades in oral expression). This system of teaching was successful in terms of motivation whereas the students were not able to obtain the desired outcomes. In addition to displaying this approach of teaching, we aim also to understand the reasons that preclude students from getting best results.

Key words: French Foreign Language, oral expression, interactive learning environment.

1. INTRODUCTION

La présente contribution constitue la kyrielle d'une recherche réalisée dans le cadre de notre thèse de doctorat. L'objectif de cette recherche était de mesurer l'impact, en termes qualitatif (revalorisation de la motivation des apprenants) et quantitatif (obtention de meilleurs scores), d'un dispositif de classe réalisé pour un cours d'expression orale de Français Langue Étrangère (FLE). Cependant l'expérimentation effectuée dans cette recherche ne s'était pas conclue par les résultats espérés en terme quantitatif, d'où la raison de cette présente étude. En effet, notre but est ici de chercher à comprendre ce qui n'aurait pas permis l'obtention de meilleurs scores en expression orale alors que l'usage d'un dispositif a permis une revalorisation de la motivation dans ce cours.

Ce projet d'expérimentation a été construit pour le cours d'expression orale en français langue étrangère de troisième année de licence durant le cinquième semestre au département de FLE de l'Institut des Lettres et des Langues du Centre Universitaire AHMED Salhi de Naâma en Algérie. Cette recherche s'appuie sur un échantillon de 20 étudiants qui ont suivi le cours avec un dispositif d'apprentissage interactif. A l'aide de différents outils de construction de données, nous avons cherché à connaître les effets que pouvait avoir ce genre de dispositif de communication sur le développement des habiletés langagières des apprenants en termes d'incitation à la parole par l'enseignant et au niveau de l'engagement à l'interaction verbale par l'apprenant. Mais avant de faire part de ces effets, nous présenterons dans les grandes lignes l'étude doctorale effectuée, les résultats obtenus dès lors à l'aide de différents outils de recueil de données et le dispositif élaboré lors de cette recherche.

2. MÉTHODOLOGIE ET OBJECTIFS

2.1. Recherche originelle

Dans cette optique, l'objectif de notre recherche a été de planifier et mettre à l'essai via un dispositif interactif de classe un cours d'expression orale FLE combinant justement des appuis contextuels culturels, mais aussi des appuis techniques /informatiques et TICE , fameux outil d'études, de travail mais aussi de divertissement depuis la fin du XXème siècle. Rappelons qu'un dispositif de classe est un ensemble de méthodes et d'outils autour d'un objectif pédagogique visant à faciliter l'apprentissage.

2.1.1. Quel dispositif adopter, pour un rendement souhaitable à l'oral en cours de FLE?

La conception de la formation ENAPIN, n'est pas une logique d'objets, mais une logique conçue selon une approche où alternent des simulations de classe, des outils didactiques, des exemples concrets d'activités et des travaux de groupe. La présentation des activités AEO se fera en simulation de classe par les étudiants. L'objectif visé par de telles activités est de permettre aux étudiants de s'impliquer personnellement dans l'apprentissage, de réfléchir et de s'exprimer aisément dans cette langue afin de se l'approprier en fonction de différentes situations de communication. Dans ce processus, l'utilisation des documents authentiques comme technique d'apprentissage et d'acquisition offre aux étudiants un accès à la langue parlée par le locuteur natif du français. D'après C. Kerbrat-Orecchioni (1998 :51), les règles de cette utilisation langagière déterminent les tours de parole, la gestion de thèmes, les principes de politesse et les rituels.

Pour y parvenir, l'enseignant doit organiser des activités de communication variées, centrées sur le goût d'apprendre et les besoins linguistiques et communicatifs des étudiants. En outre, il est aussi nécessaire de mettre en place les dispositifs d'enseignement/apprentissage qui privilégient des activités communicatives interactives où l'étudiant se sent directement impliqué dans une perspective actionnelle à savoir, un événement réalisé au moyen d'actes de parole et dans l'acquisition de compétences langagières.

Nous désirons intégrer dans notre dispositif ENAPIN des outils simples d'utilisation, disponibles et malléables. Pour assister l'enseignant dans sa démarche d'enseignement/apprentissage de l'expression orale, nous lui avons proposé une conception d'un dispositif pédagogique adapté à la réalisation : le dispositif ENAPIN (Environnement d'Apprentissage Interactif).

En s'immergeant au sein du dispositif cité, le cours de l'expression orale vise à développer des habiletés à l'oral dans un contexte pédagogique. De manière plus précise, il vise le développement des compétences communicatives, phonostylistiques, morphosyntaxiques, lexicales et discursives. Ce cours porte sur le développement d'habiletés de communication en langue orale reliées, dans un contexte pédagogique, à l'interaction avec l'auditoire, à la voix (articulation, intonation, débit, etc.), à certaines compétences morphosyntaxiques et lexicales (structure de la phrase et phénomènes d'accord, choix de vocabulaire et champ lexical), aux compétences discursives (cohérence, cohésion, structuration du discours), en fonction des niveaux de langue appropriés.

2.1.2. Le dispositif ENAPIN élaboré pour le cours d'expression orale de 3^{ème} année LMD français.

Il est question d'un cours de trois heures par semaine assumé pendant 12 semaines. Cependant, la première séance n'est pas une séance d'apprentissage. Elle relève plutôt d'une séance de présentation du dispositif ENAPIN, de ses principes et à l'explication de son usage au groupe expérimental. La dernière séance se rattache à l'administration du questionnaire sur la motivation. De ce fait, nous avons organisé le contenu du cours en 10 séances. Précisons que lors de ces deux séances de présentation de l'ENAPIN et de l'administration des outils de collecte de données au groupe expérimental, le cours d'expression orale n'a pas été assumé avec le groupe contrôle. Avant de présenter le déroulement effectif de l'expérimentation d'ENAPIN, nous avons jugé utile d'exposer les principes de sa pédagogie interactive.

2.1.3. Principes d'ENAPIN

a. L'apprentissage est interactif

L'interactivité constitue un moyen de motiver et de stimuler les apprenants. A travers les activités et les interactions, l'enseignant échange avec les apprenants et les invite à réfléchir sur le contenu et le processus d'apprentissage. Les interactions avec l'enseignant, les autres apprenants et le contenu sont des activités cruciales dans l'apprentissage au sein du dispositif ENAPIN.

b. L'environnement d'apprentissage est sécurisant

Dans un environnement d'apprentissage interactif, l'enseignant a la mission de permettre aux apprenants de s'exprimer librement (par des moyens appropriés) pour partager des idées, donner leur avis, faire des propositions et poser des questions. Il a la responsabilité de surveiller et de garantir la qualité de l'apprentissage et des interactions verbales entre pairs. Il organise pour cela un soutien suffisant, précise les orientations et les lignes directrices pour les apprenants.

c. L'apprentissage est authentique

L'apprentissage doit être authentique et répondre à la réalité. L'environnement d'apprentissage doit fournir des situations et des environnements basés sur des connaissances utiles et authentiques dans le monde réel.

d. L'apprentissage est centré sur l'apprenant

Les apprenants sont "propriétaires" du processus d'apprentissage. Le stress résultant de l'expérience est une approche de résolution de problèmes. Les apprenants acteurs de leurs apprentissages sont fortement motivés, trouvent des ressources, et évaluent leurs progrès d'apprentissage en fonction de leurs objectifs.

2.2. Expérimentation et résultats

Lors du second semestre de l'année universitaire 2015-2016 nous avons proposé à ces apprenants de FLE un modèle d'enseignement différent de ce qu'ils avaient suivi durant le premier semestre en expression orale. En fait les effets souhaités étaient, de diminuer les difficultés rencontrées par les apprenants en expression orale, améliorer les compétences langagières des apprenants, augmenter le degré de leur motivation et mesurer ainsi l'efficacité de l'intervention du dispositif ENAPIN.

Pour cela, nous avons constitué en deux groupes un échantillon de 40 apprenants, un groupe contrôle de 20 personnes qui a suivi le cours d'expression orale sans faire usage du dispositif et un groupe expérimental toujours de 20 personnes qui a suivi le cours en utilisant le dispositif interactif ENAPIN. Il était question au total de 24 filles et 16 garçons âgés entre 20 et 38 ans. Ces 40 sujets constituaient le seul groupe de troisième année dans le Département de FLE de l'Institut des lettres et des langues au Centre Universitaire AHMED Salhi de Naâma.

Nous avons administré un test de positionnement « préliminaire » (T1) au groupe contrôle et au groupe expérimental. Tout l'échantillon (40 individus) a passé ce test avant que les cours ne commencent (avec et sans dispositif). Ce test avait pour but non seulement, la collecte des scores² ou performances des sujets, mais aussi la comparaison de ces scores avec ceux du test final. Notons que le test de positionnement par le biais de sa mesure initiale, a aussi été utilisé pour l'appariement de deux groupes (contrôle et expérimental) afin qu'ils soient les plus homogènes possible. Ainsi nous avons administré un test final (T2) au groupe contrôle et au groupe expérimental après dix (10) semaines de cours d'expression orale avec (groupe expérimental) et sans (groupe contrôle) dispositif.

Enfin, nous avons administré un questionnaire de motivation au groupe expérimental afin de voir si le dispositif avait procuré motivation chez ces étudiants et s'ils étaient plus motivés que dans un cours sans le dispositif. Il était ainsi, question de connaître leur satisfaction d'apprentissage et leurs opinions à propos du climat d'apprentissage régnant au sein de ce dispositif ; En fonction de ces outils de collecte de données, les résultats que nous avons atteints se présentent comme suit :

La comparaison des scores obtenus au test de positionnement « préliminaire » (T1) et au test final (T2) s'est réalisée d'abord à un niveau intra-groupe puis à un niveau intergroupe. Pour la comparaison intra-groupe, nous avons vu que tous les étudiants, qu'ils aient suivi un cours d'expression orale avec le dispositif ENAPIN ou sans dispositif, avaient montré une hausse des scores dans leurs résultats d'un test à l'autre. Cependant, lorsque nous avons fait une comparaison inter-groupe, nous avons remarqué qu'il se présentait des différences au privilège du groupe expérimental mais de nature modeste. En effet, les apprenants qui avaient suivi le cours avec le dispositif avaient obtenu de résultats meilleurs que l'autre groupe.

Par ailleurs, la moyenne de classe du test final était plus élevée chez eux (11.6) que chez le groupe contrôle (9.4) et la plupart des individus constituant le groupe expérimental présentaient des hausses de score beaucoup plus élevées d'un test à l'autre. Elles allaient jusqu'à 20 points d'écart entre le T1 et le T2 chez le groupe expérimental et jusqu'à 14 points chez le groupe contrôle.

Cependant, cette comparaison nous avait amené à conclure que le dispositif n'avait pas présenté l'effet³ souhaité du point de vue quantitatif qui était l'obtention de résultats beaucoup plus meilleurs par le groupe expérimental du fait qu'ils ont suivi les cours avec le dispositif. Il était question en fait de petites différences peut-être un peu positives pour le groupe expérimental mais pas assez importantes, considérables pour pouvoir affirmer que le dispositif permet l'obtention de meilleurs résultats en expression orale FLE. D'où l'objet de la présente étude : mettre au jour ce qui n'aurait pas permis une meilleure réussite, de meilleurs scores.

2.3. Nouvelle étude

Dans un monde en perpétuelle évolution scientifique et technologique, l'enseignement des langues étrangères est devenu une réalité incontournable. La langue est un instrument harmonieux de la communication. La compétence communicative constitue l'objectif premier de l'apprentissage d'une langue étrangère. Dès lors les langues ne sont pas de simples outils qui permettaient de passer des informations de manière factuelle mais elles sont avant tout les vecteurs de communication des cultures dont elles sont issues. La satisfaction et la réalisation de cette transposition exigent la mise en place de dispositifs méthodologiques et techniques adéquats pour favoriser, susciter un apprentissage actif et promouvoir les situations pédagogiques.

Cependant, les étudiants de français qui subissent une formation de licence dans les départements de français en Algérie trouvent de nombreuses difficultés à l'expression orale au cours de leurs apprentissages. Ce constat est très perceptible, voire récurrent, dans le contexte algérien où les étudiants de français n'arrivent à s'exprimer oralement que difficilement. L'analyse du contexte d'enseignement/apprentissage et de ses engrenages s'affiche comme un impératif si nous viserons la régulation des carences et des insuffisances de l'apprentissage de cette compétence.

Pour remédier à ces difficultés et à cette opacité autour de la didactique de l'oral, beaucoup de chercheurs ont tenté de conceptualiser l'oral dans sa globalité. Pour abrégé, cette conception est représentée par les travaux des didacticiens suisses Joachim Doltz et Bernard schneuwly. Pour eux, l'enseignement de l'oral s'organise autour de séquences d'enseignement spécifiques et autonomes portant sur des « genres oraux formels ». Mais aussi en raison de la motivation qu'il procure au sein de la classe, d'autres didacticiens, notamment en France ont tenté d'intégrer le numérique et des tâches spécifiques dans la pratique pédagogique, dans les salles de classes pour les cours de l'expression orale en langue étrangère.

Cependant, dans l'ensemble, les résultats de ces études n'ont pas montré d'améliorations significatives dans les productions des apprenants. Pour nous, ceci s'expliquait par le fait que le numérique, c'est-à-dire la médiatisation technologique ne pouvait à lui seule enseigner les principes de cette discipline (stratégies de communication orale, aspects socio-culturels, aspects référentiels...). C'est pourquoi, nous avons eu recours à une ré-analyse technique des résultats de notre recherche initiale

2.3.1. Aspect technique de l'intervention ENAPIN

Notre nouvelle expérimentation relève d'une technique de recherche dont la caractéristique principale est le contrôle et la manipulation de deux variables : La variable indépendante et la variable dépendante. Dans le cas de la variable indépendante, manifestée par le « *dispositif interactif ENAPIN* », elle est manipulée par l'expérimentateur (nous-même), qui est considérée comme agissante et qui cause l'effet. Dans le cas de la variable dépendante, manifestée par « *le score de la compétence d'expression orale* », elle est résultante et qui subit l'effet. L'objectif ultime de ce contrôle est d'établir des liens de causalité ou de relation fonctionnelle entre les deux variables de notre expérimentation.

Or, comme il est irréalisable de comparer en même temps la présence et l'absence d'une variable chez un même groupe, nous avons fait plutôt appel à deux groupes distincts, dont l'un a bénéficié de la présence de la variable indépendante : ENAPIN, et l'autre, de son absence. Ainsi, nous voulons comparer deux méthodes d'enseignement de l'AEO. Le même groupe d'étudiants ne peut suivre les deux méthodes, chaque groupe apprendra l'AEO selon une seule méthode. Dans ce cas, il y a nécessité absolue d'équilibrer les deux groupes en fonction de plusieurs facteurs, comme la proportion garçons/filles⁵, le rendement préalable en AEO, le taux des acquis et ainsi de suite... Cet équilibre des deux groupes est tout à fait crucial pour effectuer donc des comparaisons à contenu d'enseignement égal en s'assurant qu'il n'y ait pas de biais liés à la composition des groupes., au sens où l'on cherche à tester une relation de causalité entre la variable critère (groupe homogène ou hétérogène) et la variable dépendante (les performances des étudiants).

Ceci dit, l'effet de la méthode d'enseignement ENAPIN était corrigée ou adaptée en fonction de la différence entre la moyenne aux tests (T1 et T2) de chacun des deux groupes. Si le score sera plus élevé dans le GE que le groupe GC. La variable dans ce cas, sera le nombre de points par test. Le score varie d'un étudiant à l'autre et est, par conséquent, quantifiable.

Cette nouvelle approche expérimentale implique ainsi, que l'intervention ENAPIN aura de l'influence sur la variable dépendante. L'effet de cette intervention sera calculé comme la différence entre les deux prises ou les deux évaluations (post et pré), **T2 -T1= différence**. Puis, à partir des résultats recueillis, nous allons procéder à une comparaison entre les résultats du test final des deux groupes.

2.3.2. Analyse technique d'expressions orales produites par le Groupe Expérimental au T1 et T2

Nous avons repris les enregistrements T1 et les enregistrements du T2 des apprenants du groupe expérimental. Les apprenants ont-ils progressé en compétence langagière ? Pour le savoir, notre comparaison porte tout d'abord sur la différence entre les résultats obtenus au test préliminaire (T1) et au test final (T2) par chaque apprenant, du groupe contrôle (codé C) et du groupe expérimental (codé E) afin de voir s'il y a eu une variation d'un test à l'autre que le cours ait été assumé de manière traditionnelle ou avec ENAPIN. Pour cela nous utiliserons les moyennes obtenues dans les deux tests.

Tableau 1 : Les résultats/score par moyenne obtenus au T1 et au T2 par les apprenants

Code des apprenants	Score T1	Score T2	Écart T2-T1	Code des apprenants	Score T1	Score T2	Écart T2-T1
C3	17	7	-10	E13	10	3	-7
C14	17	8	-9	E3	14	10	-4
C5	18	12	-6	E15	12	8	-4
C7	11	6	-5	E18	9	5	-4
C17	11	7	-4	E20	10	7	-3
C19	8	4	-4	E5	14	12	-2
C20	12	8	-4	E14	14	12	-2
C8	12	9	-3	E4	8	7	-1

C11	14	11	-3	E16	8	7	-1
C12	10	7	-3	E19	8	7	-1
C18	6	3	-3	E10	14	14	0
C10	14	12	-2	E6	10	11	1
C13	4	2	-2	E11	13	14	1
C15	7	5	-2	E17	8	9	1
C16	6	5	-1	E7	9	11	2
C6	10	12	2	E9	10	12	2
C9	12	14	2	E8	10	13	3
C2	14	17	3	E12	8	14	6
C4	11	14	3	E2	13	23	10
C1	18	32	14	E1	21	41	20
Total	232	195	-37	Total	223	300	17
Moyenne	11.60	09.75	-01.85	Moyenne	11.15	15.00	03.85

2.3.3. Les Données Recueillies

Notre analyse comparative se fera à partir de l'observation du tableau ci- dessus.

D'abord, pour les apprenants du groupe contrôle, nous apercevons dans le tableau (1) qu'en dehors des étudiants (C1, C2, C4, C6 et C9), qui présentent des progressions qui varient entre [2 et 14] points, les résultats des autres étudiant ont baissé Pour certains, cette régression est minime tels les résultats des étudiants (C16, C15 et C13, C10), et qui ont montré un recul respectif de [1] et [2] points ; alors que pour d'autres la régression se fait indubitablement plus percevoir.

Ainsi, les étudiants (C5, C7, C14, C17, C19, C20) en particulier l'étudiant C10 en sont les meilleurs exemples. Pour C5, il est question d'une baisse de [6] points, son score est passé de 18 à 12 ; pour C7, de [5] points, son score s'abaisse de 11 à 06 ; C14 a connu une baisse de [9] points : son score est passé de 17 à 08 ; pour C17 il est question de [04] points : le score au T1 est de 11 et celui au T2 de [07] ; pour C19, de [04] points : son score chute de 08 à 04 ; pour C20 de [4] points de 12 en T1 contre 08 en T2 ; enfin pour C3, il est question d'une baisse de [10] points : son score baisse à 07 au T2 alors qu'il était de 17 au T1.

Quant aux quatre autres étudiants du groupe contrôle (C8, C11, C12, C18), leurs scores ont baissé de [3] points. Ainsi, bien qu'il leur ait été assumé un cours d'expression orale traditionnelle, sans ENAPIN, un abaissement dans les scores se révèle dans l'ensemble du groupe contrôle. De plus, la moyenne du groupe est passée de 11.60 à 09.75.

Cependant, la lecture des données du groupe expérimental annonce une augmentation aussi bien faible que forte se montre également entre les scores du T1 et du T2. Les augmentations les plus faibles se présentent chez les étudiants E6, E7, E9, E11 et E17 (par ordre, (1, 2, 2, 1 et 1 points). Et les augmentations les plus fortes se présentent chez les étudiants E8, E12 et E2 et notamment chez l'étudiant E1 avec une augmentation de 20 points. Son score s'est élevé de 21 au T1 à 41 au T2. Quant à E8, l'écart entre son score du T1 et du T2 est de 03 points, pour E12 de 06 points, pour E2 de 10 points.

En dépit de l'augmentation dans les scores du groupe expérimental, nous constatons aussi une régression qui varie entre [-01 et -07] chez certains étudiants. Une première régression est minime variant entre [-1 et -2] tels les résultats des étudiants (E19, E16, E4, E14 et E5). La deuxième est considérable variant entre [-3 et -7] pour les résultats des étudiants (E20, E18, E15, E3 et E13).

Ainsi, que le cours soit assumé avec ENAPIN, il semblerait que les étudiants du groupe E ont obtenu de meilleurs résultats au test final. Cependant, lorsque la comparaison se fait entre les groupes, nous constatons qu'il existe de légères différences qui se présentent comme suit :

Certes le groupe contrôle relève une baisse de moyenne de -1.85 point, alors que celle du groupe expérimental présente une augmentation de +3.25 points. Par ailleurs, alors que le groupe expérimental avait obtenu une moyenne \pm égale au groupe contrôle lors du test préliminaire 11.75 et 11.60, il a obtenu une moyenne supérieure au test final 15.00.

En fait, chez le groupe expérimental les écarts entre le test préliminaire et le test final sont beaucoup plus importants. Certes, il n'est peut-être pas question d'une différence manifeste entre les deux groupes mais il serait quand même inopportun de rejeter les « faibles » effets positifs existants chez le groupe expérimental. Cependant, nous pensons qu'il serait aussi judicieux d'affirmer avec vigueur, à partir de ces différences limitées entre les deux groupes, que le dispositif ENAPIN constitue un outil efficace pour l'enseignement/apprentissage de l'expression orale en FLE.

Dans tous les cas, il y a progression mais dispersion : tous les apprenants ne semblent pas progresser de la même façon ni au même rythme. Ainsi, nous dirons que du point de vue quantitatif le dispositif ENAPIN a présenté l'effet convoité qui était l'obtention de meilleurs résultats par le groupe expérimental par rapport au groupe contrôle. Pour conclure, le tableau synoptique ci-dessous nous offre un résumé de l'ensemble des variables sur lesquelles nous avons fondé notre nouvelle argumentation.

Tableau 2 : Résultat global intra-groupes et intergroupes au T1 et T2

Groupe	Variable	Test 1	Test 2	Écart T2-T1
C. Groupe contrôle	Moyenne	11.60	09.75	-1.85
	Écart type	1.4207	1.8971	+0.4764
	Minimum	4	2	-2
	Maximum	18	32	+14
E. Groupe expérimental	Moyenne	11.15	12.00	+0.85
	Écart type	1.5748	2.1186	+0.5438
	Minimum	8	7	-1
	Maximum	21	41	+20

Si nous nous plaçons d'un point de vue statistique, en considérant cette fois-ci, les deux groupes comme un échantillon représentatif représentant respectivement une population ayant fait usage d'un dispositif ENAPIN et celle ayant fait usage d'un dispositif pédagogique habituel, il ressort que la différence de l'écart-type entre T1 et T2 est significative au niveau de la dispersion autour de la moyenne, pour le groupe C

($\sigma = 0.4764$) et pour le groupe E ($\sigma = 0,5438$). Si nous comparons les scores moyens des groupes C et E successivement au test préliminaire et au test final, il ressort que, à ce niveau de dispersion, nous ne pouvons rejeter l'hypothèse de supériorité du score⁶.

La figure ci-dessous rend compte de cette observation.

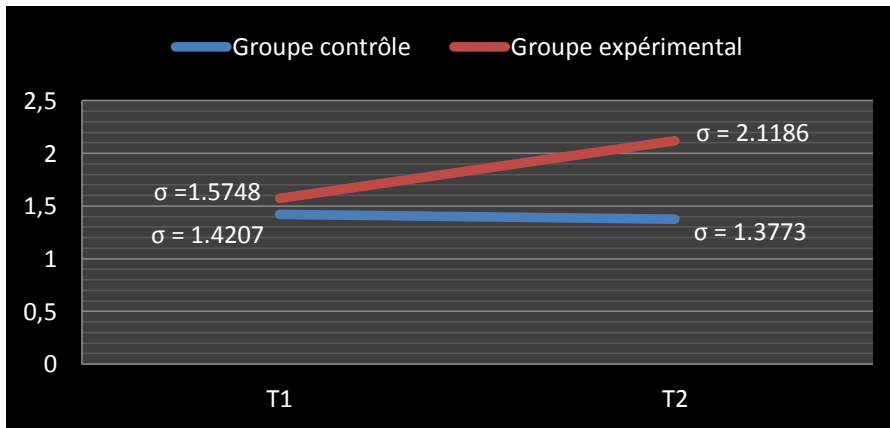


Figure 1: Présentation de la différence de l'écart-type entre T1 et T2

3. CONCLUSION/DISCUSSION

Rappelons que dans notre étude initiale nous avons eu pour objectif de mesurer l'impact en termes qualitatif (revalorisation de la motivation) et quantitatif (obtention de meilleurs résultats) d'un dispositif ENAPIN élaboré pour un cours d'expression orale. En fait, à l'aide de ce dispositif nous avons tenté d'intégrer trois usages, trois interventions.

- Le premier consistait à un usage individuel et qui porte sur des stratégies d'écoute et de prise de parole basées sur les socles de compétence d'interaction.
- Le second consistait à un usage collectif, représenté par des activités et des tâches liées aux situations authentiques d'enseignement en communication orale ;
- Le troisième usage consistait à utiliser le dispositif à la fois individuellement et collectif ; c'est-à-dire qu'en dehors d'ENAPIN, l'apprenant pouvait participer à des échanges avec les autres apprenants ou l'enseignant par le biais des tâches d'accompagnement (accompagner des touristes, construire un dépliant, préparer une recette).

Avec ces trois types d'usages d'ENAPIN, c'est-à-dire en passant d'un usage à un autre, nous avons espéré que les apprenants profiteraient des aspects socio-cognitifs que procurent ces usages et que tout ceci permettrait une revalorisation dans leur motivation et dans leurs résultats/scores. Pour ce qui est de la motivation, notre but a été pleinement atteint mais pour ce qui est des résultats, l'augmentation des scores ne s'est pas montrée comme attendue. Certes, notre groupe expérimental qui a utilisé le dispositif ENAPIN dans les cours d'expression orale FLE a obtenu de meilleurs résultats que les apprenants du groupe contrôle qui ont fait cours sans dispositif ENAPIN, cependant, nous nous attendions à des scores beaucoup plus élevés chez ce premier groupe.

Dans le cadre de cette nouvelle recherche, de ces résultats et des scores obtenus par le groupe expérimental au test de positionnement et au test final, nous avons ré-analysé les enregistrements de ces apprenants, mais cette fois-ci avec d'autres critères voire pauses et hésitations. Selon cette nouvelle analyse, nous avons mesuré 424 pauses avec une moyenne de 21.1 pauses dans les deux tests réalisés par le groupe expérimental, et 258 pauses avec une moyenne de 15.4 pour les deux tests réalisés par le groupe contrôle.

Globalement, la comparaison des données numériques de pauses, en T1 et en T2, ne montre pas de différences remarquables. Dans les deux formes de débat, le GE a montré un taux de pauses supérieur à celui de son homologue GC. On peut néanmoins observer un écart important si l'on considère parallèlement les durées globales de pauses des deux tests, le GC comptait une durée de 54.45 ms (millisecondes) en moyenne et que GE enregistre 36.80 ms. En effet, sur ce point, le calcul de l'Écart Type du GE montre une dispersion significative en comparaison de celui du débat du GC, soit un écart type de $\sigma = 5.4954$ contre $\sigma = 4.6690$. Les pauses réalisées par le GE ont une relative stabilité dans leur distribution. La figure ci-dessous rend compte de cette réalité.

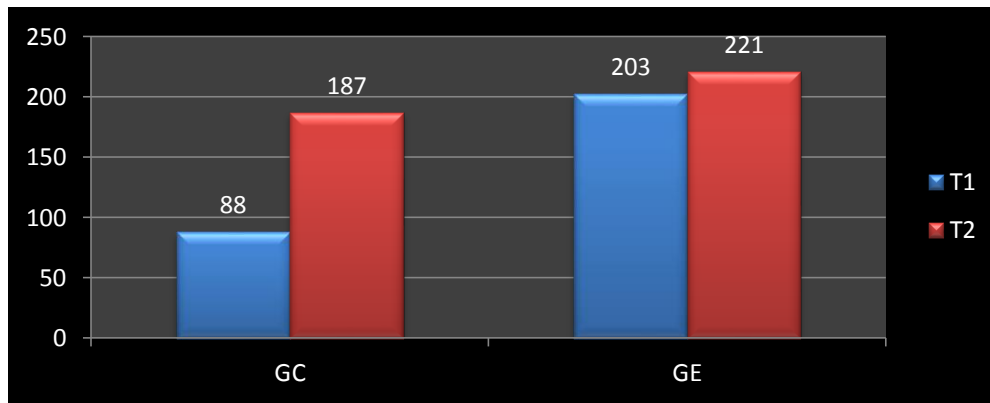


Figure 2 : Nombre de pauses par test chez les 2 groupes

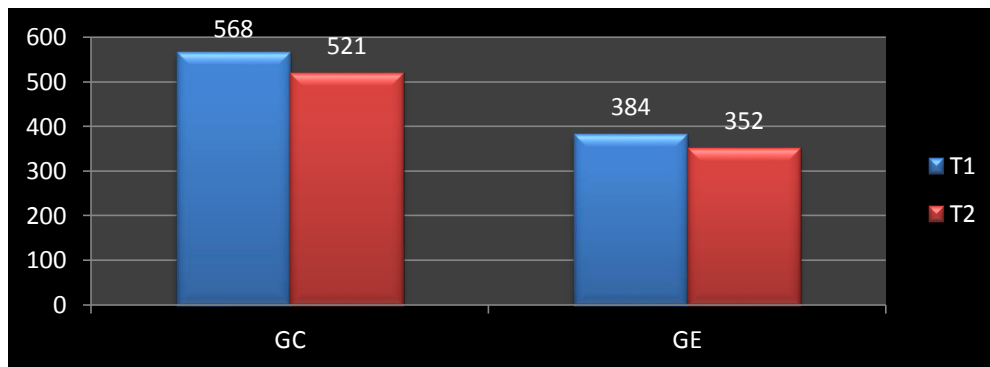


Figure 3 : Durée de pauses par test chez les deux groupes.

Ces deux graphiques illustrent les pauses dans la parole des étudiants du GC lors de leurs débats aux deux tests, qui sont légèrement moins nombreuses, mais significativement plus longues que celles des étudiants du GE, leur durée fluctuant même de façon beaucoup plus importante.

De plus, tel que nous l'avons vu supra, lors du débat durant les deux tests, les deux groupes appartiennent au même niveau, et se débattent non pas pour défendre leurs idées au sens large, mais pour argumenter leurs opinions personnels qui permettent la mise en place de ces idées. Cela peut donc expliquer la différence en nombre de pauses dans le deuxième test.

De par cela, lorsque nous nous sommes tournés vers le contenu du dispositif en question, nous avons remarqué que loin d'une amélioration en score, au test final, le nombre, la durée de prise de parole et le nombre des questions posées au test préliminaire étaient restés tels qu'ils étaient: le dispositif n'a donc pas suffisamment assisté les apprenants en ce qui concerne une amélioration en compétences langagières (expression orale) et donc son encadrement s'est montré non suffisant. Ceci rejoint les propos de Karsenti (cité par Gervais, 2008) qui affirme que « Toutes les technologies employées ont un effet positif, à condition de bien encadrer leur utilisation [...] Sans encadrement, le seul but atteint est la revalorisation de la motivation des étudiants. Mais on ne progresse pas sur les autres plans. ». C'est exactement ce qui s'est passé dans notre étude : une grande augmentation en ce qui concerne la motivation et une petite augmentation en ce qui concerne les scores.

Selon nous, ce mauvais encadrement prend sa source dans le choix des critères retenus et dans l'évaluation des activités interactives proposées dans le dispositif par l'enseignant-concepteur. Bien-sûr, nous savons que l'ordinateur, Internet ou le dispositif n'ont jamais été une panacée pour l'enseignement/apprentissage et ne le seront pas pour autant pour l'expression orale en langue étrangère. Cependant, nous pensons que si cette lacune concernant l'évaluation et le choix des critères sera remédiée, il pourrait (le dispositif) entraîner à l'obtention de meilleurs résultats en termes quantitatifs, comme il l'a fait en termes qualitatifs. C'est

pourquoi nous pensons que dans l'enseignement la médiation humaine, c'est-à-dire l'enseignant, demeure primordiale et ceci particulièrement dans l'enseignement / apprentissage de l'expression orale.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Bérard, E. (1991). *L'approche communicative: théorie et pratiques*. Paris: Créations loisirs enseignement International. CLEI.
- Bernard, P. (1990). *Les stratégies d'acquisition en situation d'interaction, in: Gaonac'h D.(dir) Acquisition et l'utilisation d'une langue étrangère*. Paris: Hachette.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1998, Février). La notion d'interaction en linguistique: origines, apports, bilans. *Langue Française n° 117*, pp. 51-67.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1995) : « La construction de la relation interpersonnelle : quelques remarques sur cette dimension du dialogue », *Cahiers de Linguistique Française* 16, vol.1, 69-88
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1990, 1992, 1994) : *Les interactions verbales*, tomes 1, 2 et 3, Paris, Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1988) : « La notion de “ place” interactionnelle ou Les taxèmes, qu'est-ce que c'est que ça ? », dans COSNIER, J., N., GELAS et C., Kerbrat- Orecchioni, (éds.), 1988, 185-198.
- Schneuwly, J. D. (1988). *Pour un enseignement de l'oral: Initiation aux genres formels à l'école*. Paris: ESF Sciences humaines.

Notes :

¹ Inclinaison donnée à la face antérieure d'un mur, la base étant située plus en avant que le haut.

² Nombre de points rassemblant la notation des trois (03) critères selon la technique d'évaluation quantitative retenue dans la recherche initiale.

³ Malheureusement, avec de telles bases de données, nous n'avions pas pu disposer d'une mesure initiale des performances des étudiants et il était donc plus difficile de « contrôler » l'influence d'ENAPIN sur le score obtenu. C'était ce qui nous a amené dans cette nouvelle recherche à chercher d'autres indices révélateurs des différences entre les deux groupes en particulier un indice de score basé sur les pauses et hésitations.

⁴ Un dispositif est « un ensemble de procédures diverses d'enseignement et / ou d'apprentissage, incluant moyens et supports, construit en fonction d'un public (et éventuellement d'une institution), d'objectifs et de conditions de travail particuliers. Les buts d'un dispositif sont de répondre au mieux à des demandes variées et d'individualiser le travail grâce à la flexibilité du système ainsi qu'à la variété des supports (utilisations des TICE) et des modalités (travail personnel, tutorat, séances en groupe) » (Pothier 2003 : 81).

⁵ Les femmes produisent en moyenne 16215 mots par jour et les hommes en produisent 15669, une différence de 546 mots. Selon une étude réalisée par Mehl et al. 2007.