

ADMINISTRATION DU POST-TEST

10. Administration du post-test.

En fait, l'objectif était à la fois de valider l'hypothèse proposée dans le cadre théorique, et de valider avec plus de précision les résultats du travail effectué pendant les leçons que je n'avais pu évaluer qu'en gros.

Après avoir fini l'enseignement des trois unités fondées sur le programme de réflexion «*thinking curriculum* », j'ai commencé, dès début juin 2013, et pendant une semaine, à administrer le test de sous-habilités d'expression orale en tant que post-test.

Les élèves ont passé le post-test dans les mêmes conditions de passations que le pré-test (cf. Démarche 8 : administration du pré-test). Dans l'ordre alphabétique, chacun avait une heure pour passer le test. Ils avaient objectivement les mêmes explications de consignes.

Après avoir terminé la passation du post-test, les notes des élèves ont été dépouillées afin de les traiter statistiquement et d'interpréter les résultats.

DÉMARCHE 11

ANALYSE STATISTIQUE DES RÉSULTATS

11. Analyse statistique des résultats.

- Introduction.

Le traitement statistique dans cette étude s'appuie sur une statistique descriptive qui vise à décrire au mieux un nombre de caractéristiques, et sur des inférences statistiques afin de tirer des conclusions sur la population étudiée à partir d'un échantillon dont tout élève représente un élément individuel de cette population statistique. Cette dernière se constitue d'un ensemble sur lequel j'ai étudié des données précises. Or, pour avoir des données dans une recherche, il faut se poser une ou plusieurs questions afin de trouver des solutions qui peuvent se servir à résoudre la problématique de la recherche. Pour ce faire, j'ai émis une solution que je crois possible (hypothèse). À cet égard, l'hypothèse a été considérée comme réponse possible à la problématique de la recherche à travers d'une ou des questions posées. D'ailleurs, et d'un point de vue épistémologique, le traitement statistique vise, selon Cadet (1996 : 8), à rechercher des éléments de preuves à l'appui ou à l'encontre d'une hypothèse.

Fondé sur ce qui précède, le traitement statistique a été destiné à répondre à deux fonctions : la première fonction est **descriptive** qui consiste à effectuer des comptages et à rassembler des observations, tandis que la deuxième fonction est **inférentielle** qui consiste à savoir dans quelle mesure on pourrait généraliser les caractéristiques observées à l'ensemble de la population statistique.

11.1. Émettre des hypothèses.

Dans cette étude, l'hypothèse s'est élaborée autour de l'objectif principal de la recherche dans la mesure où l'élaboration d'une hypothèse est un processus qui vise à définir l'idée principale de l'étude. Dans cette optique, il était important de respecter certains principes en élaborant une hypothèse.

11.1.1. Les principes d'élaboration de l'hypothèse.

Cette recherche vise à confirmer ou infirmer l'hypothèse principale. Pour ce faire, la forme de l'hypothèse devait être simple et claire pour qu'elle soit opérationnelle. L'hypothèse a été considérée comme vraie probablement car elle est inspirée d'un cadre

théorique. Une hypothèse, en tant que supposition ou une réponse anticipée, doit aussi former en énoncé déclaratif et précis.

11.1.2. Élaboration des hypothèses.

Selon Lavarde (2008 : 110), l'élaboration des hypothèses se développe en trois étapes consécutives : le chercheur doit d'abord construire des hypothèses théoriques, ensuite des hypothèses de recherche (hypothèses opérationnelles) et enfin des hypothèses statistiques. L'hypothèse générale précise la problématique et guide la recherche documentaire et oriente la réflexion de chercheur. Pour l'hypothèse opérationnelle, elle inspire directement la méthodologie de recherche en montrant les moyens par lesquels l'hypothèse générale peut être concrétisée. Quant à l'hypothèse statistique, elle vise principalement à interpréter ou décrire un ensemble de données, numériques ou observées, par dénombrement.

11.1.3. Les hypothèses de la recherche.

Cette étude a été basée sur une hypothèse générale qui précise que les sous-habilités d'expression orale, en français chez les élèves d'origines étrangères dans la banlieue parisienne, peuvent être développées par le programme de réflexion « *thinking curriculum* ». Cette hypothèse générale a déterminé la méthodologie suivie afin d'orienter la recherche et prouver l'hypothèse statistique suivante : « il y a statistiquement des différences significatives entre les moyennes des groupes expérimentaux au pré-test de sous-habilités d'expression orale et celles au post-test au profit de ce dernier ».

11.2. Traitement statistique des notes obtenues.

Pour prouver l'hypothèse précédente, les notes obtenues dans le pré-test et le post-test (voir annexe 17) ont été utilisées pour les traiter statistiquement (voir annexe 18).

En somme, les notes ont été donc traitées statistiquement pour qu'elles soient interprétées dans la démarche suivante.

DÉMARCHE 12

TRAITEMENT ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

12. Traitement et interprétation des résultats.

- Introduction.

Le traitement statistique permet d'étudier en détail les propriétés des méthodes présentées (Foucart, 1991 : 2) : la statistique reste toujours un moyen fiable de mesurer et prouver objectivement les hypothèses. Grâce aux logiciels informatiques, les informations obtenues lors de la recherche ont été traitées statistiquement. Or, la corrélation entre deux variables signifie la façon par laquelle j'ai essayé d'ajuster une droite pour donner une statistique sur l'existence voire l'intensité de la liaison entre ces deux variables.

Les trois unités et les sous-habilités d'expression orale prennent le nom de variables parce que les sujets d'analyses (les élèves) peuvent leur attribuer des valeurs différentes. Toute variable peut donc être considérée comme une caractéristique qui peut être mesurée et soumise à des analyses. Lorsque les valeurs des variables sont identiques, la variable prend le nom de constante. Les analyses statistiques donnent donc l'occasion de mieux comprendre le phénomène étudié et les caractéristiques des élèves qui sont considérés comme des sujets d'analyse dans la mesure où les informations (quantitatives) sont cueillies, organisées et soumises à des procédures arithmétiques (R. Haccoun, et Cousineau, 2007 : 17) : en utilisant des analyses statistiques, les résultats obtenus à la fin de recherche visent à mieux comprendre le phénomène étudié et d'en tirer des conclusions expressives et fiables.

Le post-test a été donc administré, à la fin de l'application de trois unités basées sur le programme de réflexion « *thinking curriculum* », dans le but d'obtenir des résultats chiffrés pour être servis à un traitement statistique et donner aussi la qualité de fiabilité aux démarches suivies dans notre recherche. Ce but a été interprété par trois objectifs interdépendants à atteindre :

- 1) **prouver l'hypothèse** de la recherche qui était proposée dans l'étude théorique ;
- 2) **comparer les résultats** des élèves francophones à ceux de non francophones ;
- 3) **prouver les résultats** obtenus après l'application de trois unités.

12.1. L'épreuve des hypothèses.

En effet, le principe fondamental pour vérifier une hypothèse consiste à émettre l'hypothèse nulle (H0), dans le but de la voir éventuellement rejeté au profit de l'hypothèse alternative (H1) (Godefroid, 2008 : 115). Dans cette optique, j'ai formulé l'hypothèse statistique concernant les différences des moyennes de l'échantillon de cette étude (les deux groupes expérimentaux). En d'autres termes, l'hypothèse nulle (H0) est l'hypothèse que l'on désire contrôler. Elle consiste à dire qu'il n'existe pas de différences entre les paramètres comparés (les notes des élèves dans les deux tests : pré-test et post-test) et que la différence observée n'est pas significative. Cette hypothèse est formulée dans le but d'être rejetée.

En outre, l'hypothèse alternative (H1) est la négation de H0. Elle consiste à dire que H0 est fausse. La décision de rejeter H0 signifie que H1 est réalisée et vraie.

En l'occurrence, je cite l'hypothèse de notre recherche : « *il y a statistiquement des différences significatives entre les moyennes des notes du groupe expérimental au pré-test et post-test d'expression orale en faveur du post-test* ». Le H0 (hypothèse nulle) dans cette recherche sera donc « *il n'y a pas statistiquement des différences significatives entre les moyennes des notes du groupe expérimental au pré-test et post-test d'expression orale* ».

Dans cette étude, la variable indépendante représente les trois unités éducatives des habiletés de réflexion d'ordre supérieur. Or, l'hypothèse nulle (ou H0) suppose, comme le rappelle Godefroid (2008), que la variable indépendante n'a pas d'effet, c'est-à-dire que les différences entre les moyennes ne sont pas suffisamment importantes, tandis que l'hypothèse alternative (ou H1), qui correspond fondamentalement à l'hypothèse principale de la recherche, est acceptée si H0 est réfutée ou rejetée. Dans ce sens, j'ai utilisé les tests statistiques (pré-test et post-test) pour analyser la différence entre les moyennes. Si le traitement statistique rejette le H0, cela signifie que le H1 est acceptée et, par conséquent, que l'hypothèse sur laquelle est basée la recherche sera acceptée et confirmée. Pour ce faire, j'ai calculé statistiquement le coefficient de corrélation de Bravais-Pearson « r ».

$$r = \frac{\text{covariance}(X, Y)}{\sqrt{\text{variance } X * \text{variance } Y}}$$

C'est-à-dire que :

$$r = \text{Correl}(X, Y) = \frac{\sum (x - \bar{x})(y - \bar{y})}{\sqrt{\sum (x - \bar{x})^2 \sum (y - \bar{y})^2}}$$

Le « r » symbolise le coefficient de corrélation, le symbole Σ représente la somme ou le total. La variable X représente les notes des élèves dans le pré-test, tandis que la variable Y représente leurs notes obtenues dans le post-test. Pourtant, j'ai utilisé directement le logiciel « Excel 2003 » pour calculer ce coefficient de corrélation (voir Annexe 18 : traitement statistique des notes obtenus).

Le calcul de coefficient de corrélation vise, selon Rude et Retel (2000 : 304), à montrer l'existence d'une liaison entre deux variables quantitatives et déterminer l'intensité de cette liaison. Les démarches statistiques ont donc prouvé l'hypothèse fondamentale de la recherche qui suppose qu'« il y a statistiquement des différences significatives entre les moyennes des groupes expérimentaux au pré-test de sous-habilités d'expression orale et celles au post-test au profit de ce dernier ». L'épreuve de cette hypothèse a été interprétée à travers des deux hypothèses suivantes :

H0 : c'est-à-dire que si « r » = 0, cela signifie qu'il y a une indépendance linéaire entre les variables X (notes du pré-test) et Y (notes du post-test).

H1 : c'est-à-dire que l'on rejette et refuse l'hypothèse précédente (H0), et qu'il existe une relation linéaire entre les variables X et Y.

Par ailleurs, la valeur de « r » doit toujours, comme le rappellent Rude et Retel (2000), être comprise entre -1 et +1. Or, la valeur de « r » ou le coefficient de corrélation entre les notes des élèves (les deux groupes expérimentaux : francophones et non francophones) est, d'après le traitement statistique mené dans l'annexe 18, « **0.336** » ou bien « **0.3** ».

Fondé sur ce qui précède, la valeur de « r » ne vaut pas « 0 ». Bien que le « r » n'équivaille pas au « zéro », on peut réfuter l'hypothèse nulle (H0) de cette recherche, et

accepter l'hypothèse alternative (H1) qui est fortement liée à l'hypothèse principale de la recherche.

Vu que la valeur de « r » (**0.3**) est positive, ce résultat signifie que la corrélation entre les notes de deux tests (pré-test et post-test) est positive. Autrement dit, il y a positivement des changements sur la **variable dépendante** (sous-habilités d'expression orale) suite à l'intervention de **variable indépendante** (trois unités basées sur le programme de réflexion) et que l'hypothèse de la présente recherche est prouvée. En d'autres termes, « il y a statistiquement des différences significatives entre les moyennes du groupe expérimental au pré-test de sous-habilités d'expression orale et celles au post-test au profit de ce dernier ». Cela signifie que l'utilisation du programme de réflexion « *thinking curriculum* » a contribué au développement des sous-habilités d'expression orale.

En revanche, la valeur de « r », qui est « **0.336** » ou bien « **0.3** », n'est pas forte. Elle n'est proche de « 1 ». Cela signifie que le développement des sous-habilités d'expression orale n'était pas fort. Cependant, pour être plus juste, il était nécessaire de comparer les résultats des élèves francophones à ceux de non francophones vu que le nombre des élèves francophones est faible par rapport à celui des élèves non francophones (5 élèves francophones contre 9 élèves non francophones).

12.2. La comparaison des résultats.

Pour comparer les résultats des élèves francophones à ceux de non francophones, il a fallu calculer séparément la valeur de « r » : j'ai calculé la valeur de coefficient de corrélation « r1 » concernant les notes des élèves francophones (groupe expérimental 1). Ensuite, j'ai calculé la valeur de coefficient de corrélation « r2 » concernant les notes des élèves non francophones (groupe expérimental 2).

Selon les résultats statistiques obtenus dans l'annexe 18, le « r1 » = « 0,826 » ou bien « **0.8** », alors que le « r2 = « 0,268 » ou bien « **0,3** »

C'est-à-dire que le « r1 » représente le coefficient de corrélation entre les notes des élèves du groupe expérimental 1 (les élèves d'origines francophones) dans le test de sous-habilités d'expression orale (pré-test et post-test), tandis que le « r2 » représente le coefficient de corrélation entre les notes des élèves du groupe 2 (les élèves d'origines non francophones) dans le test de sous-habilités d'expression orale.

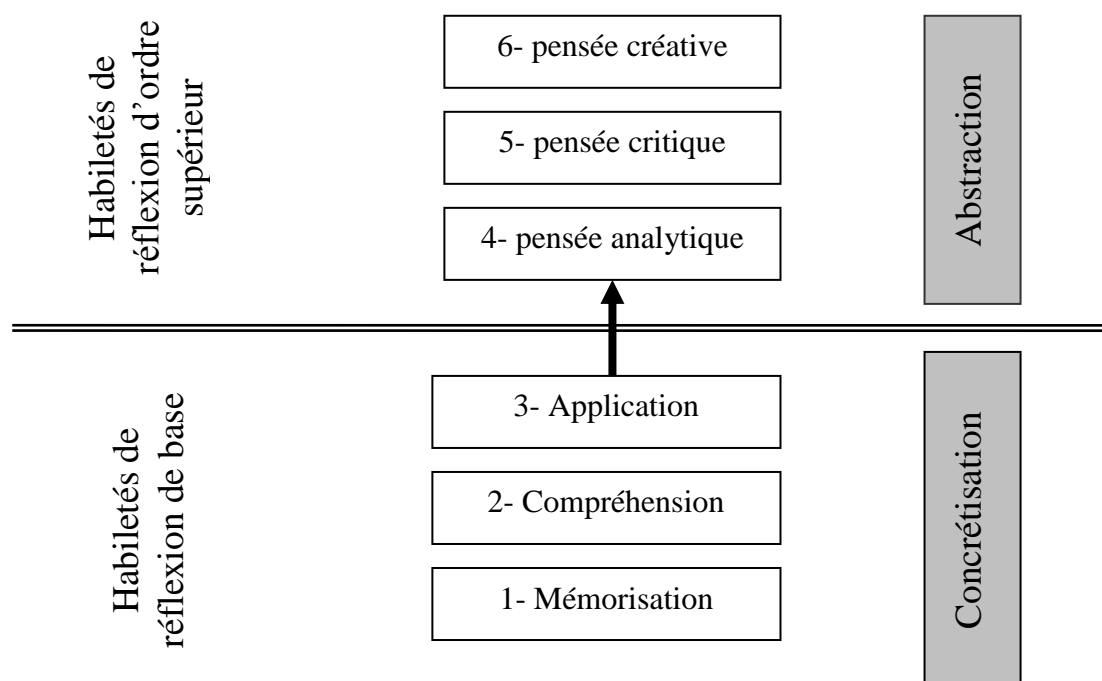
12.2.1. Groupe 1.

Le coefficient de corrélation concernant le premier groupe « r1 », qui est 0,8, est considéré positif et fort. Cela prouve que l'hypothèse fondamentale de la recherche peut être fortement acceptée, c'est-à-dire qu'il y a statistiquement des différences significatives entre les moyennes au pré-test et celles au post-test au profit de ce dernier, et qu'il y a des liaisons fortes entre les deux variables. Autrement dit, la variable indépendante (le programme de réflexion) a bien influencé sur les sous-habilités d'expression orale chez les élèves. Cela prouve l'efficacité du programme de réflexion dans le développement des sous-habilités d'expression orale.

12.2.2. Groupe 2.

Quant au groupe 2, le coefficient de corrélation « r2 », qui est 0,3, sera considéré positif mais moins fort. Cela prouve également l'hypothèse fondamentale de la recherche qui suppose qu'il y a statistiquement des différences significatives entre les moyennes au pré-test de sous-habilités d'expression orale et celles au post-test au profit de ce dernier, et qu'il existe des liaisons entre les deux variables (le programme de réflexion et les sous-habilités d'expression orale) mais moins fortes que celles du groupe 1.

Selon les résultats de deux groupes, l'intervention de la variable indépendante (programme de réflexion) n'a pas le même effet sur la variable dépendante (sous-habilités d'expression orale) chez les deux groupes expérimentaux. Cela signifie que le programme de réflexion n'est pas adéquat à un niveau débutant, et qu'il est plus convenable d'appliquer ce programme sur des élèves qui ont déjà des connaissances linguistiques. Cette déduction prouve ce qui a été traité dans le cinquième chapitre dans l'étude théorique : je cite la figure ci-dessous qui montre, selon la taxonomie de Bloom que les habiletés de réflexion d'ordre supérieur, sur lesquelles le programme de réflexion est basé, s'inscrivent, de façon hiérarchique, dans des niveaux plus élevés. Chaque niveau supérieur de réflexion englobe les niveaux précédents. Les habiletés de réflexion d'ordre supérieur doivent donc interférer avec les habiletés de réflexion de base (mémorisation, compréhension et application). Ces dernières rassurent une connaissance linguistique qui est nécessaire pour les habiletés de réflexion d'ordre supérieur, ce que les élèves non francophones manquent.



Afin d'obtenir fortement des résultats positifs de l'application du programme de réflexion, il faut l'appliquer sur des élèves ayant des connaissances linguistiques. Autrement dit, le programme de réflexion est plus utile et efficace avec les élèves qui sont au niveau *CALP*. Comme les élèves non francophones sont encore dans l'étape de concrétisation, il était donc difficile, pour eux, de réaliser de progrès considérables. Cela explique leur développement faible.

12.3. L'épreuve des résultats.

Le troisième objectif de l'administration du post-test était de confirmer les résultats obtenus lors de l'application de trois unités. Pour ce faire, il fallait comparer les résultats obtenus après l'application de trois unités aux résultats chiffrés ou arithmétiques obtenus après la passation du post-test.

La comparaison, qui visait à prouver les résultats obtenus après l'application des trois unités, a été faite en suivant les démarches suivantes :

A) J'ai calculé la moyenne des réponses des élèves concernant toutes les sous-habilités d'expression orale lors de la passation des deux tests (pré-test et post-test) (voir annexe 19). En prenant en compte les moyennes, les résultats des élèves après la passation du post-test peuvent être expliqués de la façon suivante :

I. les sous-habilités de compréhension de l'oral (la note maximale pour ces sous-habilités est 60).

Les élèves francophones ont eu « **22.6** » comme moyenne dans le pré-test, alors qu'ils ont eu « **44.6** » dans le post-test. Quant aux élèves non francophones, « 18.7 » pour le pré-test et « 35.4 » pour le post-test. Cela signifie qu'il y avait généralement un développement qui était réalisé même si ce développement n'était pas rigoureux pour les élèves non francophones.

II. les sous-habilités de communication (La note maximale est 100).

Les élèves francophones ont eu « **25.6** » comme moyenne dans le pré-test, alors qu'ils ont eu « **71.8** » dans le post-test. Quant aux élèves non francophones, « 23.1 » pour le pré-test et « 40.7 » pour le post-test. Cela dit qu'il y avait manifestement des progrès.

III. les sous-habilités intonatives (la note maximale est 20).

Les élèves francophones ont eu « **12.6** » comme moyenne dans le pré-test, alors qu'ils ont eu « **18.2** » dans le post-test. Quant aux élèves non francophones, « 13.4 » pour le pré-test et « 15.2 » pour le post-test. Selon ces chiffres, il y avait un développement remarquable pour les élèves francophones, alors que le développement était faible pour les non francophones.

IV. les sous-habilités de fluidité orale (La note maximale est 20).

Les élèves francophones ont eu « **7.2** » comme moyenne dans le pré-test, alors qu'ils ont eu « **17.4** » dans le post-test. Quant aux élèves non francophones, « 6.8 » pour le pré-test et « 9.3 » pour le post-test. Ces résultats montrent qu'il y avait manifestement des progrès pour les francophones. Quant aux élèves non francophones, le progrès était faible.

Fondé sur ce qui précède, les résultats, obtenus selon les moyennes des élèves, peuvent être généralement montrés dans le tableau ci-dessous.

Tableau 1 : les résultats d'après les moyennes

Les sous-habilités de l'expression orale	résultats
I. les sous-habilités de la compréhension de l'oral.	développées
II. les sous-habilités de communication.	développées
III. les sous-habilités intonatives	développées modérément
IV. les sous-habilités de fluidité orale	développées modérément

B) Après le traitement des observations qui sont faites à la fin de l'application de trois unités, j'ai résumé généralement les résultats dans le tableau ci-dessous.

Tableau 2 : les résultats observés après l'application de trois unités

Les sous-habilités de l'expression orale	résultats
I. les sous-habilités de la compréhension de l'oral.	développées
II. les sous-habilités de communication.	développées
III. les sous-habilités intonatives	développées modérément
IV. les sous-habilités de fluidité orale	développées sensiblement

En comparant entre les deux tableaux, on remarque que les résultats sont quasiment identiques sauf ceux concernant les sous-habilités de fluidité orale : elles sont développées **sensiblement** selon le traitement des résultats observés à la fin de l'application de trois unités, alors qu'elles sont développées **modérément** selon les résultats obtenus après la passation du post-test. Cette petite différence peut se référer à la question posée concernant les sous-habilités de fluidité orale dans le post-test (voir annexe 10). La question est apparue plus accessible et les sujets posés ont déjà été traités lors du pré-test. La comparaison entre les deux résultats confirme donc les résultats observés à la fin de l'application de trois unités.

12.4. La description résumée des observations.

À la fin d'une recherche et après des résultats statistiques, il est important, comme le note Reuchlin (1995 : 63), de faire une descriptive résumée des observations afin de déduire les caractères systématiques des phénomènes étudiés et arriver à une conclusion qui résume la valeur de la recherche.

Selon les résultats obtenus, l'observation la plus importante qui attire l'attention est le développement de sous-habilités d'expression orale chez les élèves d'origine non francophone était moins fort que celui chez les francophones. Cela explique la différence entre la valeur de deux coefficients de corrélation pour les deux groupes expérimentaux. Les autres observations peuvent être, selon les résultats obtenus, traitées dans les points suivants.

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

Selon les notes obtenues concernant les deux groupes expérimentaux (voir annexe 19), les élèves ont montré une performance dans les stratégies d'écoute. Par exemple, ils ont arrivé à différencier entre le français familier et le français standard. Cependant, la performance des élèves d'origine francophone était plus élevée que celle de leurs camarades non francophones. Les élèves francophones parviennent à faire des résumés cohérents avec ce qu'ils viennent d'écouter, alors que leurs camarades non francophones n'ont pas fait beaucoup de progrès notables.

12.4.2. Les sous-habilités communicatives.

Au début, les deux groupes avaient certaines difficultés concernant les **aptitudes linguistiques**. Ils ont fait, petit à petit, lors de l'application de trois unités certains progrès en ce qui concerne l'automatisation de leurs savoirs morphologiques et syntaxiques en établissant une adéquation structure/message. De plus, les élèves francophones ont fait de progrès en grammaire contrairement à leurs homologues non francophones.

Pour les **aptitudes socioculturelles**, les élèves d'origine européenne ou latine ont montré beaucoup plus de progrès que ceux qui viennent d'Asie ou même d'Afrique. Par exemple, en répondant, lors de passation du test (pré-test et post-test), à la question suivante : « *les français adorent jouer avec leur langue : qu'ils soient écrivains, hommes politiques, chauffeurs de taxi, dialoguistes de films, enfants des cités de banlieue ou humoristes. Tous ont en commun la passion des mots. La culture devient donc le lieu principal d'expression de cette langue qui bouge. Connais-tu des expressions de la sagesse populaire française (proverbes ou expressions de valeur)? Donne des exemples ? Dans quelles situations peut-on les citer ?* », les élèves asiatiques n'ont pas pu répondre à cette question. Afin de les inciter à répondre en leur disant autrement la question, je leur ai demandé s'ils connaissaient ce que veulent dire certains énoncés comme « donner carte

blanche à quelqu'un, avoir du sang bleu, voir la vie en rose, etc. ». J'ai donc conclu qu'ils avaient certaines difficultés pour adapter leurs comportements verbaux au système de valeurs communicatives du français (les valeurs interpersonnelles ou sociales, les marqueurs culturels, etc.).

Quant aux **aptitudes stratégiques**, il a y avait une grande diversité qui s'est imposé. Par exemple, lors de passation du test et dans les réponses sur la question suivante : « *utilise des gestes pour exprimer tes idées dans les situations suivantes. a) Tu demandes à ton petit frère de se taire pour que tu puisses travailler. b) Tu as très faim. Tu demandes à ton professeur de sortir de la classe pour manger. c) Exprime à ton père que tu as croisé ce matin dans le métro un homme fou. Il avait aussi de mauvaise odeur qui a dérangé tout le monde* », les gestes, les mimiques et les expressions non-verbales étaient beaucoup variées. Il fallait leur expliquer et leur montrer ces variétés.

Par ailleurs, les élèves ont répondu (dans les deux tests : pré-test et post-test) à la question suivante : « *quelle est ton attitude face à la mode ? Exprimer tes idées autour de ce sujet. Essaie de convaincre les auditeurs en utilisant des questions suggestives dans ton expression. Voici quelques questions qui pourraient t'aider à exposer ton attitude. Faut-il en être victime ou l'ignorer ? Car suivre la mode, ce n'est pas un crime, après tout ! Les femmes suivent la mode pour que les hommes les suivent ?! Comment expliques-tu le grand intérêt des français à la mode ?* ». Les réponses des élèves ont montré que la stratégie de questionnement suggestif est développée plus facilement chez les élèves francophones et européens que les autres élèves. Quant à la capacité d'exprimer des arguments, de convaincre, persuader ou dissuader quelqu'un de faire quelque chose ou d'adopter une idée, elle est sensiblement développée chez les élèves francophones. Les élèves non francophones n'ont fait presque aucun progrès concernant cette capacité communicative stratégique.

12.4.3. Les sous-habiletés intonatives.

Les élèves francophones et ceux dont les langues utilisent les caractères latins ont réalisé de progrès notables concernant les schémas intonatifs de la langue française (voir annexe 22). Par ailleurs, les capacités de reconnaissance des schémas intonatifs principaux en situations communicatives ont été simultanément développées chez les deux groupes

expérimentaux du même degré (voir les moyennes de deux groupes, dans le pré-test et dans le post-test, concernant ces sous-habiletés intonatives dans l'annexe 22).

12.4.4. Les sous-habiletés de fluidité orale.

Tous les élèves ont fait de progrès dans la capacité de produire des messages clairs et pertinents. En revanche, les élèves francophones ont davantage fait de progrès en ce qui concerne la capacité de faire des liens entre leurs idées exprimées en complétant une histoire ou expliquant des points de vue différents.

En somme, selon ces observations et ces résultats obtenus, les unités d'enseignement basées sur le programme de réflexion ont développé les sous-habiletés d'expression orale chez les élèves francophones, tandis que le progrès chez les élèves non francophones était relativement positif.

CONCLUSION

L'expression orale en langue étrangère est une habileté complexe dans la mesure où elle est liée non seulement au système cognitif de l'apprenant (ses connaissances antérieures, sa façon d'obtenir ces connaissances, etc.) et à son système psychologique (son estime de soi, son attitude vis à la langue apprise, etc.), mais aussi à son système mental (sa façon de penser, ses outils de réflexion, sa manière de construire des arguments, etc.). Dans la pratique de l'oral, il n'y a pas une logique unique commune aux différentes façons de produire du sens (François, 1993 : 3) : les multiples façons de produire du sens reflètent la diversité de manières de réfléchir.

Par ailleurs, donner du sens est une forme de métacognition dans la mesure où poser des actes métacognitifs, c'est-à-dire réfléchir, sur nos manières de faire, de dire, de chercher, de penser, etc., contribue à donner du sens à nos expériences (Sasseville, et Gagnon, 2007 : 164). Dans cette optique, donner du sens implique de maîtriser les habiletés de réflexion d'ordre inférieur (mémorisation, compréhension et application) ainsi que celles d'ordre supérieur (pensée analytique, critique et créative). Cette recherche a étudié l'influence exercée par le développement des habiletés de réflexion d'ordre supérieur sur les sous-habiletés d'expression orale.

Un résumé synthétique de cette recherche accompagné de quelques suggestions formera cette conclusion.

1. Synthèse.

Vu que la problématique se bâtit et se structure autour d'un problème principal ou question centrale (N'da, 2007 : 43), cette recherche consiste fondamentalement à développer l'expression orale. Certes, il y a toujours des efforts pour améliorer la performance des apprenants à l'oral. Pourtant, et selon cette étude, faire réfléchir les apprenants sur la langue et dans la langue apprise les aide à maîtriser l'oral dans la mesure où il existe des liens entre l'oral et les habiletés de réflexion. Cette recherche s'établit sur l'objectif principal de développer les sous-habiletés d'expression orale par le programme de réflexion. Pour ce faire, deux études de nature différente ont été mise en place :

1.1. Une étude théorique.

Dans l'étude théorique, la recherche est basée sur une hypothèse principale qui estime que les sous-habiletés d'expression orale en français peuvent être influencées par le

développement des habiletés de réflexion d'ordre supérieur. Pour ce faire, j'ai d'abord mené une recherche pour savoir et comprendre ce que signifie l'expression orale en langue étrangère. J'ai donc essayé de répondre à certaines questions comme : y a-t-il des différences entre la production orale et l'expression orale ? Quelles sont les caractéristiques de l'expression orale ? Quels sont les types de l'expression orale ? Quels sont les niveaux et les composantes de l'expression orale ? Et enfin, quelles sont les habiletés de l'expression orale ?

Ensuite, j'ai approfondi les recherches théoriques pour savoir ce que l'on signifie par réfléchir. L'objectif primordial était de savoir les différences entre une réflexion sur une langue étrangère et une réflexion en langue étrangère. Je me suis donc posé beaucoup de questions comme : quels sont les outils de réflexion ? Comment faire réfléchir en langue étrangère ? Y a-t-il une parole intérieure en langue étrangère ? Comment réfléchir sur une langue étrangère ?

Enfin, il fallait de comprendre ce que l'on entend par le programme de réflexion, sa définition, son importance, ses caractéristiques, et ce l'on entend par « les habiletés de réflexion d'ordre supérieur ». Il est également important de comprendre de quelle façon on peut théoriquement élaborer des unités éducatives basées sur le programme de réflexion ou plutôt « *thinking curriculum* » ?

1.2. Une étude de terrain.

Fondée sur l'étude théorique, et en reprenant tous les éléments au niveau des activités et du contenu, l'étude de terrain a été menée pour prouver l'hypothèse essentielle de la recherche selon laquelle j'ai supposé qu'il existe des différences statistiques entre les résultats des élèves dans un pré-test et un post-test au profit de ce dernier grâce à l'utilisation du programme de réflexion.

La première étape de cette étude était de déterminer et préciser les sous-habiletés d'expression orale que le programme de réflexion censée développer chez les élèves d'origines étrangère. Pour ce faire, j'ai mis en place une enquête par questionnaire qui faisait appel essentiellement à des experts, doctorants, docteurs et professeurs de FLE. Après avoir établi une liste finale des sous-habiletés d'expression orale, grâce à ce questionnaire, j'ai élaboré un test pour évaluer ces sous-habiletés. Ensuite, j'ai validé ce test et prouvé sa fidélité (ou sa fiabilité) pour pouvoir l'utiliser en tant que pré-test ainsi

que post-test. À la fin de cette étape, j'ai construit trois unités fondées sur le curriculum de réflexion en ciblant le développement des habilités de réflexion d'ordre supérieur (pensée analytique, critique et créative). Chaque unité vise à développer une pensée, sachant que toute pensée comprend une liste d'objectifs d'action (il s'agit des objectifs formulés en verbes pour qu'ils soient, comme l'étude théorique l'a traité, identifiables et mesurables). Par exemple, la pensée analytique comprend des objectifs d'action comme : examiner, décomposer, sélectionner, relier, regrouper, comparer, diviser, subdiviser, inventorier, catégoriser, inférer, interpréter, etc. Il faut signaler aussi que tout objectif d'action peut interférer avec d'autres objectifs.

Chaque objectif d'action a été ciblé par une leçon éducative. Dans la première unité (pensée analytique), par exemple, pour cibler l'objectif d'action « catégoriser », le contenu de la leçon et les activités menées lors des cours ont été basés sur : des thèmes extraits d'autres matières éducatives (histoire-géographique, SVT, etc.) que les élèves étudient, des extraits des manuels du français, des sujets de vie quotidienne, des expériences personnelles concernant les élèves, etc. Parmi ces activités éducatives, pour cibler l'objectif d'action « catégoriser » qui peut interférer avec d'autres objectifs :

a) pour faire réfléchir les élèves **sur** la langue, j'ai demandé aux élèves, en faisant des listes, de citer des verbes se terminant par « yer », « cer », etc. Pourquoi faire ces listes ? De la même manière, j'ai travaillé avec les élèves sur d'autres règles de grammaire (accord de l'attribut, formation des adverbes, à quoi sert un adverbe ? etc.) ;

b) pour faire réfléchir les élèves **dans** la langue, je leur ai demandé, par exemple, de faire une comparaison entre la vie à la campagne et la vie dans une ville, les avantages et les inconvénients, et quel serait leur choix s'il leur était donné et pourquoi, etc.

Un autre exemple, en coordination de leur professeur d'histoire-géographique, j'ai demandé à chaque élève de faire une comparaison entre deux périodes historiques ainsi que entre deux régions géographiques de la France. À la fin de cette activité, tous les élèves ont participé à ce travail de catégorisation.

L'étape suivante visait à choisir un échantillon sur lequel le programme de recherche a été appliqué. J'ai choisi un collège situé dans la banlieue parisienne (à Villejuif). Il s'agissait d'une classe d'accueil qui reçoit des élèves venant de s'installer en France avec leurs familles. Le choix d'un échantillon avait pour objectif d'administrer d'abord le test de sous-habilités d'expression orale en tant que pré-test sur deux groupes expérimentaux (élèves d'origine francophone et d'autres d'origine non francophone), puis enseigner les trois unités fondées sur le programme de réflexion, et enfin ré-administrer le test de sous-habilités d'expression orale, mais cette fois, en tant que post-test. J'ai traité enfin les notes des élèves de façon statistique, et interprété tous les résultats obtenus pour arriver au terme de cette recherche à confirmer l'hypothèse émise au début et à confirmer les résultats obtenus lors de l'application de trois unités.

Selon les résultats de deux groupes, l'intervention de la variable indépendante (programme de réflexion) n'a pas le même effet sur la variable dépendante (sous-habilités d'expression orale) chez les deux groupes expérimentaux. Cela signifie que le programme de réflexion n'est pas adéquat à un niveau débutant, et qu'il est plus convenable d'appliquer ce programme sur des élèves qui ont déjà des connaissances linguistiques. J'ai donc conclu que les trois unités basées sur le programme de réflexion « *thinking curriculum* » ont développé les sous-habilités d'expression orale. Or, les sous-habilités d'expression orale chez les élèves francophones ont été manifestement développées, alors qu'elles ont été relativement développées chez les non francophones. Cela confirme donc tout ce qui a été traité pendant l'étude théorique :

a) la production orale n'est pas morphologiquement l'expression orale, alors que la première fait partie de la dernière dans la mesure où les sous-habilités d'expression orale, dépendant de certains niveaux d'abstraction, se fondent sur des habiletés de réflexion d'ordre supérieur. Il faut rappeler que la présente étude repose sur la thèse que la langue française est représentée par quatre niveaux d'articulation (le **premier** niveau est « l'expression orale », le **deuxième** « les monèmes » ou « la production orale », le **troisième** « les phonèmes » et le **quatrième** « les traits phoniques » ou « les phones »). Cette étude repose donc sur les fonctions internes et externes de la langue, et non seulement, selon la théorie de Martinet, sur les conceptions externes. Cela

confirme aussi notre thèse (traitée dans la première chapitre) que le développement de l'expression orale en langue étrangère débute de la deuxième articulation (production orale) en évoluant jusqu'à la première articulation (l'expression orale) qui représente le niveau dans lequel on peut exprimer ses idées, et développer sa capacité à s'exprimer en langue étrangère. Il ne s'agit pas simplement de produire oralement des énoncés en langue étrangère, mais plutôt de savoir-faire et d'exprimer oralement des idées

b) le programme de réflexion a aidé à réaliser une réflexion **sur** la langue (aptitudes linguistique, sous-habilités intonatives...). Il a incité les apprenants à réfléchir sur le système linguistique et le contenu culturel du français et sur son organisation fonctionnelle, au lieu de se limiter seulement à accumuler ses connaissances linguistiques. Il a aussi aidé à réaliser, en établissant une connexion entre une évocation perceptive ou mnésique et une évocation de nature linguistique, une réflexion **en** française (aptitudes stratégiques, sous-habilités de compréhension, de fluidité...). En nous appuyant sur le schéma de Cummins (1980), qui propose de conceptualiser les habiletés langagières à partir d'un continuum oscillant entre le niveau **BICS** (*basic intercommunication skills*) « capacités de communication interpersonnelle de base » et le niveau **CALP** (*cognitive academic language proficiency*) « maîtrise de la langue des études universitaires », je suis fondé à postuler que le programme de réflexion a permis de mettre en place le passage de **BICS** à **CALP** en contribuant à mieux appréhender les disciplines que l'école enseigne. **BICS** reviendrait, comme le montre Batiana (1998 : 89), à désigner les habiletés phonologiques, syntaxiques et lexicales nécessaires pour communiquer dans des contextes interpersonnels quotidiens, alors que **CALP** serait requis lors des activités langagières de type métalinguistique et académique. En ce sens, ces processus peuvent conduire à un apprentissage plus approfondi que d'autres.

c) le développement de sous-habilités d'expression orale chez les élèves d'origine non francophone était logiquement moins avancé que celui des élèves francophones. Cela explique la différence entre la valeur de deux