

Donner sa voix, trouver sa voie : l'exposé oral et la construction identitaire des apprenants

Giving One's Voice, Finding One's Path: Oral Presentations and Learners' Identity Construction

AAOUIRA Loubna

Docteure en Didactique

Faculté des Lettres, des Langues et des Arts

Université Ibn Tofail

Langage et Société

Maroc

Date de soumission : 31/03/2026

Date d'acceptation : 20/05/2026

Pour citer cet article :

AAOUIRA. L. (2026) « Donner sa voix, trouver sa voie : l'exposé oral et la construction identitaire des apprenants », Revue Internationale du chercheur « Volume 7 : Numéro 2 » pp : 587-607

Résumé

Dans le cadre de l'apprentissage d'un français humaniste, fondé sur la liberté d'expression, l'autonomie et la valorisation de la diversité culturelle, le présent article étudie l'exposé oral en tant que pratique discursive et pédagogique, et son rôle dans le développement des compétences communicatives orales des apprenants, leur reconstruction de soi et leur affirmation identitaire. Notre réflexion s'appuie sur l'étude du roman maghrébin d'expression française *Il était une fois un vieux couple heureux* de Mohammed Khair-Eddine, mobilisé comme support pédagogique permettant de développer l'expression écrite et orale des apprenants, tout en favorisant un processus de construction de soi à travers les valeurs culturelles et ethnographiques qu'il véhicule. Dans le présent article, nous vérifions les hypothèses selon lesquelles l'exposé oral, en tant qu'espace de prise de parole et de confrontation des points de vue entre les apprenants, favorise non seulement le développement des compétences communicatives orales des apprenants, mais aussi leur capacité à se positionner, à négocier leur identité et à valoriser leurs appartenances culturelles, contribuant de la sorte à renforcer leur estime de soi. Ainsi, nous essaierons d'abord de collationner les notions de l'identité et de l'appartenance culturelle, l'estime de soi, la motivation et la compétence communicative orale. Ensuite, nous soulignerons les avantages et les limites de la pratique de l'exposé oral en classe de français. Enfin, nous partagerons les résultats et leur analyse de l'expérimentation de cette pratique pédagogique en classe de français.

Mots clés : exposé oral, compétences communicatives orales, affirmation identitaire, reconstruction de soi, valeurs ethnographiques

Abstract

Within the framework of learning a humanist French, based on freedom of expression, autonomy, and the appreciation of cultural diversity, this article examines oral presentations as a discursive and pedagogical practice, and their role in developing learners' oral communication skills, their self-construction, and their affirmation of identity. Our analysis is based on a study of the Maghrebi novel in French, *Il était une fois un vieux couple heureux* (Once Upon a Time There Was a Happy Old Couple) by Mohammed Khair-Eddine, used as a pedagogical tool to develop learners' written and oral expression, while fostering a process of self-construction through the cultural and ethnographic values it conveys. In this article, we test the hypothesis that oral presentations, as a space for speaking and comparing viewpoints among learners, could promote not only the development of learners' oral communication skills, but also their ability to position themselves, negotiate their identity, and value their cultural affiliations. Therefore, we will first attempt to examine the concepts of identity and cultural belonging, self-esteem, motivation, and oral communication skills. Next, we will highlight the advantages and limitations of oral presentations in French classes. Finally, we will share the results and analysis of our experiment with this pedagogical practice in French classes.

Keywords: oral presentation, oral communicative skills, identity affirmation, self-reconstruction, ethnographic values

Introduction

La langue est indéniablement « un véhicule de culture » (Rogoff, 2003), tenant compte du fait qu'il existe de nombreuses pratiques culturelles qui se traduisent en des mots facilitant la communication et le partage des caractéristiques culturelles et identitaires, la langue influe, ainsi, la construction identitaire (Weedon,1997). Dans un contexte éducatif, à travers les différentes situations de communication où l'apprenant parle, échange et interagit, il organise et construit un sens à « qui il est » et comment il se définit dans les différents contextes sociaux, notamment l'établissement scolaire. Il s'engage de la sorte, dans la construction et le façonnement de l'identité et la négociation par et à travers la langue (Norton,2013). Comme le souligne Richard Descoing¹, « La révolution numérique est tellement rapide que même ceux qui ont un peu d'avance sont en retard », à cet égard, le secteur de l'éducation n'échappe pas à cette dynamique. En effet, au Maroc, le Ministère de l'Éducation Nationale vise à promouvoir un enseignement de qualité, fondé sur nos valeurs civilisationnelles et culturelles, tout en intégrant le numérique dans le processus d'enseignement/apprentissage des différentes disciplines, y compris le français qui est censé contribuer au renforcement de l'éducation à la citoyenneté et à la transmission des valeurs nationales et universelles, dépassant ainsi la simple maîtrise linguistique pour intégrer des dimensions identitaires et culturelles. C'est dans cette perspective que l'exposé oral apparaît comme une pratique considérablement prometteuse, permettant aux apprenants de recourir aux différents outils technologiques dans l'objectif de développer leurs compétences numériques et langagières tout en affirmant leur identité. Ainsi, à partir de tout ce qui précède, une question principale se pose : comment l'exposé oral, contribue-t-il au développement de la compétence communicative orale et à l'affirmation identitaire des apprenants au cycle secondaire qualifiant ? Afin d'y répondre, l'étude s'articule autour de trois axes principaux : le premier explore les interactions entre compétence communicative, identité culturelle, estime de soi et motivation. Le deuxième analyse l'exposé oral comme outil de développement des compétences communicatives orales, le troisième explore sa fonction en tant qu'espace de reconstruction de soi et d'affirmation identitaire, et le dernier examine la dimension pédagogique et contextuelle, en exposant les résultats et leurs analyses des expériences menées, d'une manière cyclique, en classe de français avec les apprenants de la deuxième année du baccalauréat.

¹ Sillard, B (2012). Maîtres ou esclaves du numérique ? Paris: Groupe Eyrolles. p.21

1. La compétence communicative orale à l'intersection de l'identité culturelle, de l'estime de soi et de la motivation

Nombreux sont les linguistes et les didacticiens qui ont tenté de définir le concept de la compétence de communication. Cependant, cette notion est attribuée essentiellement au sociolinguiste Dell Hymes (1972). En fait, ce dernier, accompagné de John Gumperz (1984), la définit comme « ce que le locuteur a besoin de savoir pour communiquer effectivement dans des contextes culturellement significatifs », la notion centrale étant « la qualité des messages verbaux d'être appropriés à une situation, c'est-à-dire leur acceptabilité au sens le plus large » (Hymes, D & Gumperz, J, 1984, p. 25). En d'autres termes, « Hymes désigne sous l'expression compétence de communication la connaissance (pratique et non nécessairement explicitée) des règles psychologiques, culturelles et sociales qui commandent l'utilisation de la parole dans un cadre social. » (Coste & Galisson, 1976, p. 106). En effet, cette compétence à la fois linguistique et communicationnelle, assez complexe, est la pierre angulaire de l'approche communicative. Elle cherche à comprendre et à appliquer les codes et sous-codes, les règles, les conventions sociales, les normes culturelles, les rôles impliqués dans la communication, tant d'éléments assimilés à travers des apprentissages progressifs influençant à la fois la production des actes langagiers et leur évaluation. (Abbou, 1980, p. 10). En fait, sa complexité vient du fait qu'elle est constituée de plusieurs composantes. L'apprenant doit savoir mobiliser ses savoirs et savoir-faire simultanément dans n'importe quelle situation de communication orale pour faire preuve de compétence de communication, qui, dans ce sens, est définie par Cuq et Gruca (2003, p. 48) comme la compétence d'un locuteur à produire et à comprendre des énoncés de manière appropriée, en adaptant son discours à la situation de communication tout en tenant compte des facteurs externes qui la conditionnent : le contexte spatio-temporel, l'identité des participants, leur relation et leurs rôles, les actions qu'ils entreprennent, ainsi que leur conformité aux normes sociales, entre autres. (Cuq & Gruca, 2003, p. 48). De la sorte, il paraît évident que le développement de cette compétence ne peut s'effectuer indépendamment des facteurs psychoaffectifs et identitaires de l'apprenant qui régissent le façonnement du rapport de ce dernier à la langue en général, et à la prise de parole en particulier. Dans le même ordre d'idées, l'identité culturelle conçue selon S. Hall (1994) comme une « production » jamais achevée, toujours en devenir, et constituée par la représentation plutôt qu'être un fait accompli, manœuvre les pratiques discursives ainsi que le rapport de l'apprenant à la langue. La classe de langue devient donc un milieu de négociation et même de confrontation identitaire où les apprenants mettent en œuvre leurs références culturelles dans leur processus de construction du

sens et de positionnement dans les situations d'interactions au sein de la classe, ce qui peut constituer un facteur favorisant l'expression de soi, comme il peut devenir, en revanche, un facteur de blocage surtout lorsque les normes culturelles de la langue apprise s'opposent à celles de la langue maternelle de l'apprenant. Par ailleurs, l'estime de soi définie selon le petit Larousse de Psychologie comme « l'attitude plus ou moins favorable envers soi-même, la manière dont on se considère, le respect que l'on se porte, l'appréciation de sa propre valeur dans tel ou tel domaine », joue un rôle primordial dans la prise de parole en classe. En effet, les apprenants qui ont une certaine estime de soi, se montrent plus motivés et ont tendance à s'engager volontairement dans les différentes situations de communication et à prendre le risque de commettre l'erreur en la considérant comme levier essentiel pour apprendre. La motivation, à son tour, est l'un des facteurs déterminants du processus d'enseignement/apprentissage d'une langue. D'après la théorie de l'autodétermination adoptée et développée par E.Deci et R.Ryan, (2000), elle est intrinsèque lorsque l'activité est envisagée pour le plaisir qu'elle donne, et extrinsèque lorsqu'elle est déterminée par d'autres facteurs externes. Dans les deux cas, elle favorise l'engagement, l'implication et la persévérance de l'apprenant, elle est donc liée au sentiment de compétence de l'apprenant et au climat général de la classe, notamment lorsque ce dernier valorise la diversité culturelle et identitaire des apprenants et encourage et invite à la liberté d'expression et à la prise de parole. En somme, la compétence communicative orale se positionne à l'intersection de ces différentes composantes et dimensions. L'estime de soi, la motivation et l'identité culturelle interagissent systématiquement, ainsi, soit elles favorisent l'engagement des apprenants dans les situations de communication en classe, soient elles les bloquent et les freinent. Dès lors, l'adoption d'une approche didactique intégrative qui tienne compte de ces trois variables s'avère essentielle. La mise en œuvre des dispositifs pédagogiques stimulant la motivation de l'apprenant tout en facilitant l'expression de son identité culturelle et en l'aidant à développer son estime de soi ne peut que contribuer à l'instauration d'un climat convenable à l'apprentissage et au développement de sa compétence communicative orale.

2. L'exposé oral et le développement des compétences communicatives orales

Au Maroc, dans le cycle secondaire qualifiant, la réception et la production de l'oral sont considérées comme les premières compétences à acquérir chez l'apprenant à sa sortie de ce cycle. L'enseignement/apprentissage de l'oral vise essentiellement le développement des habiletés en communication de l'apprenant en le préparant à l'enseignement supérieur et à la

vie active. En effet, comme il est indiqué dans les Orientations Pédagogiques² (OP), l'apprenant doit faire preuve de :

- Ecoute active d'autrui ;
- Compréhension des énoncés reçus ;
- Prise de parole ;
- Participation à un échange en respectant les paramètres de la situation de communication ;
- Production des énoncés en adéquation avec la situation de communication ;
- Expression d'une voix claire, intelligible et audible ;
- Utilisation du niveau de langue approprié à la situation de communication ;
- Respect du point de vue d'autrui ;
- Présentation d'une communication orale construite et adaptée au public (document, point de vue, compte rendu, exposé) ;
- Utilisation du lexique approprié et respect des règles morphosyntaxiques.³

Il est indéniable que c'est à l'école où l'enfant se retrouve dans de nouvelles situations de communication. En fait, la classe, ou d'une manière générale l'école, représente un lieu social « où la circulation de la parole est inséparable des représentations réciproques, des relations de pouvoir, des habitus ainsi que des appartenances culturelles : il correspond à la dimension identitaire, relationnelle, sociale de l'enseignement. » (Nonnon, 1999. p. 91). Dans ce sens, Lahire (2001. p.209) annonce que « l'enfant qui apprend à parler incorpore non pas une langue, un code, ou une structure linguistique, mais des schémas d'interactions verbales, des types d'échanges verbaux et des modes d'usage du langage », qui sont liés à un objectif précis dans des situations données. Ainsi, Nonnon (1999. p.91) définit l'oral comme : « l'ensemble des interactions verbales par lesquelles se mettent en place la communauté scolaire, les rapports au savoir, (...) les relations d'identification, d'affiliation ou de rejet, c'est-à-dire l'ensemble des conditions qui rendent possibles les apprentissages spécifiques ». L'installation de ces schémas linguistiques ne pourrait avoir lieu sans l'adoption d'une approche communicative en classe qui recentre l'enseignement de la langue sur la communication. Sion, si l'enseignant monopolise la parole et contrôle la communication, les apprenants n'auraient pas cette chance de participer et d'interagir, ils ne pratiqueront pas la langue et par conséquent ils ne développeront pas favorablement les compétences langagières orales qui sont, cependant, nécessaires à

² Orientations Pédagogiques générales et Programmes spécifiques à l'enseignement de la langue française au cycle secondaire qualifiant, 2007.

³Ibid, pp.3-4.

l'acquisition d'une compétence de communication. L'enseignant est appelé donc à diversifier les activités et les tâches constructives et valorisantes afin de mener l'apprenant à acquérir progressivement les techniques d'expression et de communication. En fait, plusieurs activités orales diversifiées sont proposées au niveau des OP, entre autres, l'exposé oral, qui réfère selon Dolz et Scheuwly (1998. p.142) à « un genre textuel public, relativement formel et spécifique, dans lequel un exposant expert s'adresse à un auditoire, d'une manière (explicitement) structurée, pour lui transmettre des informations, lui décrire ou lui expliquer quelque chose ». En effet, cette prise de parole structurée s'effectue dans une situation de communication bien déterminée, où l'apprenant-exposant prend le rôle d'un expert du thème de la présentation, il procède donc à présenter des contenus (informations triées et connaissances), explique à sa guise, répond aux interrogations du public (le groupe classe) et gère les interactions, ainsi, il devient médiateur de la communication. Cette pratique pédagogique s'avère amplement prometteuse d'après la plupart des théories d'apprentissage et des approches éducatives les plus dominantes comme le constructivisme, le socioconstructivisme et l'approche actionnelle qui présument qu'elle développe chez l'apprenant certaines démarches de pensée lui permettant d'être plus autonome dans son apprentissage, plus motivé et plus dynamique, ce qui favorise davantage son apprentissage en le rendant efficace et avantageux. Les courants cognitiviste et socioconstructiviste considèrent que l'apprenant apprend en construisant, en réorganisant et en ajustant progressivement ses connaissances dans un processus dynamique et circulaire. Ce processus lui permet d'articuler les nouveaux acquis aux savoirs antérieurs afin d'élaborer son propre savoir à travers une démarche personnelle et active. En effet, depuis la phase de choix du sujet jusqu'aux moments de la présentation orale, l'apprenant met à profit ses habiletés à comprendre et à s'exprimer. Ainsi, l'approfondissement des apprentissages s'en trouve assuré et l'observation de la compétence de l'apprenant à s'exprimer oralement prend toute son importance (Plessis-Bélair, Lafontaine & Bergeron, 2007.p. 8). Dans le même ordre d'idées, présenter un exposé oral peut incarner une tâche sociale réaliste puisqu'elle invite les apprenants à agir et à travailler individuellement et/ou en groupe tout en réfléchissant sur les différentes manières pour perfectionner leur travail, ce qui les incite à faire un travail de traitement de l'input textuel, avant de procéder à une présentation orale devant les différents membres de groupe (Dubrac, 2012). Ainsi, présenter un exposé oral permet la création « des situations de communication où les mots sont « vivifiés » et « ressentis » grâce aux échanges authentiques avec les différents interlocuteurs » (Hinglais, 2003), ce qui mène à un travail en profondeur sur les divers aspects des compétences langagières à l'oral. Dans le même ordre

d'idées, et relativement à l'approche actionnelle, Claire Bourguignon déclare qu'« avec la perspective actionnelle, nous changeons de paradigme. Nous passons du paradigme de la connaissance et de la simplification à celui de la compétence, de la complexité qui ne veut pas disjoindre l'objet et le sujet, la réflexion et l'action, l'apprenant et l'utilisateur mais les conjoindre [...] pour que la finalité de l'apprentissage d'une langue [...] soit l'utilisation autonome de la langue dans des situations plus ou moins complexes ». Ainsi, la pratique de l'exposé oral exemplifie concrètement le changement de paradigme mentionné par Bourguignon, dans la mesure où elle permet de conjoindre usage de la langue et apprentissage, savoirs linguistiques et compétences communicatives. Elle favorise le développement de l'autonomie de l'apprenant et l'inscrit dans une démarche active et contextualisée, conforme aux principes de la perspective actionnelle.

3. L'exposé oral : vecteur de reconstruction de soi et d'affirmation identitaire

Selon Dubar (2000), l'individu construit et reconstruit son identité tout au long de sa vie, dans un mouvement permanent de construction et de déconstruction. Cette identité, fondée sur un Moi profond, se transforme au contact des différents groupes sociaux et des situations de communication. En classe de langue, notamment à travers des pratiques comme l'exposé oral, l'apprenant en préparant et en présentant son exposé, se rend compte de ce qu'il sait déjà et de ce qu'il doit apprendre, cette comparaison favorise une meilleure connaissance de soi et une réinterprétation de ses propres compétences. La parole qu'il s'approprie, sa gestuelle et son style de discours, autrement dit sa mise en scène, lui permettent de façonner une image de lui-même devant les autres, ce qui contribue à affirmer son identité tout en se reconstruisant socialement et symboliquement dans le regard des autres, comme le confirme d'ailleurs Charaudeau (2005) disant que « ce n'est qu'en percevant l'autre comme différent que peut naître la conscience identitaire. La perception de la différence de l'autre constitue d'abord la preuve de sa propre identité ». L'exposé oral lorsqu'il est présenté dans une classe où domine une atmosphère favorable de respect mutuel, d'encouragement et de valorisation de l'effort, et où sont respectés des règles et des critères d'évaluation (co-évaluation et auto-évaluation) bien déterminés dans une grille d'évaluation constructive, aide l'apprenant à confronter positivement ses difficultés (stress, manque de fluidité, estime de soi, trous de mémoire, etc.) multipliant ainsi ses chances de les surmonter, ce qui l'amène à se réconcilier avec l'erreur et le doute et à reconstruire une image positive de lui-même. L'exposé oral offre donc un espace d'expression, de comparaison, de valorisation et de transformation des représentations de soi,

voire de reconstruction de soi, de la sorte, l'apprenant passe de la simple reproduction du savoir à une véritable élaboration identitaire et personnelle. Cependant, cette expérience langagière peut devenir plus formatrice lorsqu'elle est accompagnée d'un dispositif réflexif aidant l'apprenant à prendre distance par rapport à son propre agir (Bourguignon, 2006). Dans cette perspective, l'auto-évaluation à base d'une autoscopie se propose en tant qu'un prolongement méthodique de l'exposé oral. En effet, l'autoscopie lorsqu'elle articule action et sa mise en analyse, elle combine production langagière et réflexivité, favorisant de la sorte une prise de conscience métalangagière et identitaire (Mezirow, 1991). Ainsi, ce passage de l'agir à la réflexion sur l'agir contribue à la reconstruction de soi en tant que sujet apprenant et locuteur en même temps.

4. Quand compétences langagières riment avec reconstruction de soi et affirmation identitaire des apprenants : partage d'expérience

L'objectif principal de cette expérimentation est de montrer comment la pratique de l'exposé oral peut enrichir l'enseignement du français, notamment dans la perspective d'un enseignement-apprentissage culturel et identitaire de la langue. Il s'agit, tout particulièrement de :

- Expérimenter l'usage de l'exposé comme activité de production orale, en lien avec l'interprétation d'une œuvre à valeur ethnographique (le roman *Il était une fois un vieux couple heureux*) ;
- Encourager l'affirmation identitaire par l'expression de ses idées et références culturelles ;
- Évaluer les effets de cette pratique sur la motivation, l'implication et les performances langagières des apprenants ;
- Identifier les éléments du patrimoine culturel marocain mis en valeur par les productions orales des apprenants.
- Utiliser le numérique en créant des supports multimédias (présentation PowerPoint, vidéos, audios, montage des vidéos, etc).

Ainsi, notre recherche est fondée principalement sur notre expérience en tant qu'enseignante de français au cycle secondaire qualifiant, tout en s'articulant autour du modèle ADDIE, cet acronyme qui est formé par la première lettre de chacune des cinq phases qui le déterminent. La première "étape" ou "jalon" consiste à analyser la situation de départ par un diagnostic pour vérifier les compétences visées ainsi que leurs modalités d'évaluation, voilà que nous faisons

un pré-test aux apprenants au début de l'année scolaire qui prend la forme d'un exposé oral présenté dans le cadre des Travaux Encadrés (TE). Comme nous essayons de vérifier l'impact de cette pratique sur la production orale des apprenants, il nous semble pertinent de leur faire passer un pré-test et un post-test, sachant que notre visée est de vérifier et d'analyser le développement des compétences communicatives orales chez ces apprenants, ce qui nous permettrait de savoir si ces expériences de l'exposé oral et de l'auto-évaluation basée sur le filmage, leur ont été bénéfiques et efficaces. La seconde étape consiste à concevoir un design des dispositifs, autrement dit, elle vise la formalisation des données de la phase précédente en projet pédagogique. Ainsi nous avons commencé par déterminer les objectifs d'apprentissage, choisir les dispositifs et leurs cadre spatio-temporel et technologique et concevoir les moyens pédagogiques, c'est-à-dire les techniques (l'exposé oral, l'autoscopie), les outils et supports (documents PDF, vidéos, cours en ligne...etc.), et les situations (exposé en groupe (binôme ou trinôme) et exposé individuel). La troisième phase est une phase de développement : c'est la phase de l'élaboration et de la construction des outils et supports de formation. Nous avons utilisé et intégré les TICE, donc là, nous avons affaire à un sous-projet pour configurer ces outils. Ainsi, nous avons procédé, d'abord, à sélectionner les contenus à médiatiser et élaborer des scénarios pédagogiques des différentes activités, ensuite, nous sommes passée à la fabrication des ressources et au contrôle (ou l'évaluation) des usages de ces ressources. Après vient la phase d'implantation, qui a pris pour nous la forme d'un contrat didactique grâce auquel nous avons expliqué aux apprenants les différents principes et intérêts de notre expérimentation, la démarche du travail ainsi que les outils à utiliser pour la mettre en œuvre. Pour le cinquième jalon, il consiste à évaluer le fonctionnement des dispositifs pédagogiques utilisés, ce qui permet de les réguler en permanence. En fait, parmi les caractéristiques les plus pertinentes de la recherche-action, c'est qu'elle offre la possibilité de mesurer d'une manière perpétuelle le degré d'efficacité de la mise en place du dispositif de formation à partir de l'évaluation de l'impact de l'expérimentation de ce dispositif. Ainsi, nous avons fait recours au post-test comme au test de satisfaction effectué auprès des apprenants, ce nous aide, entre autres, à prendre du recul par rapport à notre propre expérimentation (Dörnyei, 2007). Il faut mentionner que ces phases ne s'appliquent pas de manière linéaire mais plus ou moins simultanément avec des rétroactions, ce qui constitue à notre sens, un point fort de la démarche ADDIE permettant d'ajuster et d'améliorer le travail au fur et mesure des différentes expérimentations.

L'expérimentation a commencé en 2017, auprès d'un public cible constitué des apprenants appartenant à deux classes témoins, soit un échantillon de 46 apprenants de deuxième année du baccalauréat marocain, option français (BIOF), filière sciences physiques, au sein du lycée Ibn Alkhatib à Tanger. Le choix de cette filière s'explique par la marge horaire qu'elle offre, à savoir six heures de français hebdomadaires, dont deux heures sont réservées aux cours de Techniques d'Expression et de Communication (TEC). Respectant le principe de décloisonnement des différentes activités qui vise à intégrer les compétences et savoirs de manière transversale afin de rendre l'apprentissage plus cohérent et représentatif des situations réelles des apprenants, tout en favorisant l'engagement actif de ces derniers, et à l'issue des lectures méthodiques, analytiques et sélectives de l'œuvre qui inspirent des thèmes exigeant et stimulants tels que l'attachement aux origines, la valeur de la terre et de la culture, les coutumes locales, etc, nous avons incité les apprenants à choisir les sujets faisant objet de leurs exposés. Ainsi, les thèmes choisis font référence à la culture de la région/ville dont chacun de ces apprenants est originaire, nous y trouvons :

- ✓ Langues et parlers (Amazighe, Jebli, Rifain, Tachelhit, etc.)
- ✓ L'art culinaire
- ✓ Les habits traditionnels
- ✓ L'artisanat
- ✓ Le chant et les danses traditionnelles
- ✓ L'art et l'architecture

Notre scénario pédagogique consiste ainsi, à mener les apprenants à travailler ensemble, d'une manière collaborative, sur une tâche sociale dans l'objectif de présenter un exposé oral en binôme ou trinôme et de procéder à une auto-évaluation (à partir d'un enregistrement vidéo) et une co-évaluation des prestations du groupe-classe. Le déroulement de la tâche sociale est synthétisé dans le tableau ⁴suivant :

⁴ Nous nous sommes inspirée du tableau présenté dans la thèse de doctorat de Béatrice Chailleux-El aabd (2018, p.164)

Tableau 1. Etapes au niveau de la réalisation de la tâche sociale

| Etapes | Objectifs | Tâches proposées | Modalité de travail | Rôle de l'enseignant |
|--------------------------------------|--|---|--|--|
| Prise connaissance du sujet d'exposé | <ul style="list-style-type: none"> - Travailler en équipe (le choix du binôme) -Développer le sens de la responsabilité | <ul style="list-style-type: none"> - Tirage au sort pour choisir le sujet d'exposé oral | <ul style="list-style-type: none"> -Travail en groupe | <ul style="list-style-type: none"> -Communiquer les sujets -Expliquer les modalités du travail -Expliquer les principes des démarches à suivre - Fixer les dates des présentations |
| Préparation de l'exposé | <ul style="list-style-type: none"> - Travailler en groupe -Se documenter à partir de différentes sources (Livres, Internet...) -Sélectionner, traiter et analyser les informations collectées -S'entraîner et faire des simulations individuelles et en groupe | <ul style="list-style-type: none"> - Préparer un contenu -S'entraîner à la présentation en dehors de la classe | <ul style="list-style-type: none"> - Travail individuel en dehors de la classe -Travail collectif en dehors de la classe -Travail collectif en classe | <ul style="list-style-type: none"> -Présenter les sujets des exposés |
| Présentation de l'exposé | <ul style="list-style-type: none"> -Présenter correctement un contenu sans trop s'appuyer sur les supports papiers ou numériques. | <ul style="list-style-type: none"> -S'assurer en avance du matériel à utiliser (vidéo projecteur, tableau) -Présenter un contenu en collaboration avec son binôme | <ul style="list-style-type: none"> -Travail en binôme | <ul style="list-style-type: none"> - Animer la séance -Filmer |
| Faire une auto-évaluation | <ul style="list-style-type: none"> -Evaluer objectivement sa propre prestation | <ul style="list-style-type: none"> -Se référer à la grille d'évaluation pour exprimer son avis concernant sa présentation | <ul style="list-style-type: none"> -Travail individuel en classe | <ul style="list-style-type: none"> -Projeter l'enregistrement -Guider les apprenants lors des différentes étapes de l'évaluation. |



| | | | | |
|---|---|--|-------------------------------|--|
| Faire une co-évaluation | -Evaluer objectivement la prestation de son collègue | -Se référer à la grille d'évaluation pour exprimer son avis concernant la présentation de ses camarades. | -Travail en groupe en classe | - Animer - Guider les apprenants - Cadrer et orienter le débat |
| Faire un test de satisfaction oralement | -Déterminer le degré de satisfaction relatif à la pratique de l'exposé oral | -Répondre aux questions | -Travail individuel en classe | -Expliquer le principe du test. -Evaluer l'évolution de chaque apprenant. (Dubrac,2012. p.185). |

En vue de tester l'efficacité et de vérifier l'impact du recours à l'exposé oral sur la production orale des apprenants, nous avons tenté de marquer l'évolution de leur acquisition du langage verbal et non-verbal en fonction des compétences linguistiques (lexique, syntaxe, articulation) et de communication gestuelle. Ainsi, nous avons prévu de leur faire passer un pré-test et éventuellement un post-test, ces deux types d'évaluation nous semblent amplement utiles et avantageux. Dans l'objectif d'analyser le plus objectivement possible les prestations des apprenants, nous avons opté pour des observations participantes directes guidées par des grilles d'évaluation⁵. Dans ce sens, Arborio et Fournier (2010, p.9) estiment que l'observation directe « se préoccupe des situations sociales restreintes, examinées intensément dans l'objectif de fixer et d'installer des faits de pratique, de déterminer le contexte tout en prenant en considération le travail verbal des acteurs. ». Pour analyser les données des deux évaluations (pré-test et post-test), nous avons effectué des transcriptions à base des enregistrements des présentations de chaque apprenant. Par ailleurs, nous n'avons pas essayé de corriger les formes linguistiques afin de rester fidèle aux productions et de préserver leur authenticité. En effet, l'analyse comparative des grilles d'observation du pré-test et du post-test marque une évolution remarquable (qui varie d'un apprenant à l'autre) au niveau des productions des apprenants, relative aux compétences linguistiques (lexique, syntaxe et phonétique) et à la gestuelle, comme indiqué dans le tableau suivant :

⁵ Annexe 1 et 2.

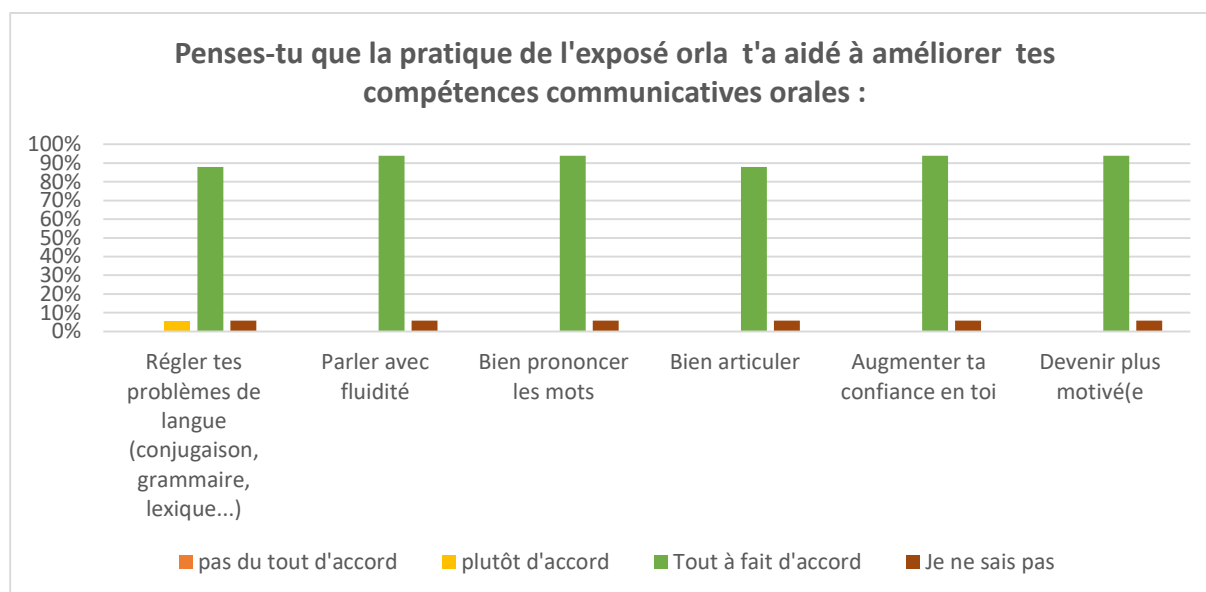
Tableau 2. Comparaison des écarts entre le pré-test et le post-test

| Type d'écarts | Ecarts syntaxiques | Ecarts lexicaux | Ecarts phonologiques | Ecarts de communication gestuelle |
|-----------------------------------|--------------------|-----------------|----------------------|-----------------------------------|
| Ecarts produits lors du pré-test | 191 | 63 | 102 | 170 |
| Ecarts produits lors du post-test | 72 | 54 | 33 | 58 |
| Différentiel des écarts | -119 | -9 | -69 | -112 |

En comparant les résultats contenus dans le tableau, nous constatons que le nombre des écarts (syntaxiques, lexicaux, phonologiques, de communication gestuelle) a connu une décadence remarquable. Ainsi, la baisse la plus marquante est celle des écarts syntaxiques, qui sont passés de 191 à 72, ce qui est équivalent à un différentiel de (-119). Même constat pour les écarts de communication gestuelle dont le nombre est passé également de 170 à 58, ce qui est équivalent à un différentiel de (-112). Les écarts phonologiques ont également considérablement baissé, passant de 102 à 33, c'est-à-dire, ils ont marqué un différentiel de (-69). Quant aux écarts lexicaux, ils ont imparfaitement diminué, passant de 63 à 54. Ces résultats montrent que les apprenants sont parvenus à réduire les écarts syntaxiques, phonologiques et ceux relatifs à la communication gestuelle plus aisément que les écarts lexicaux. Cependant, sur un plan global, nous pouvons noter une tendance positive quant à l'évolution des compétences langagières des apprenants. Cette évolution semble s'accompagner d'une amélioration de la confiance en soi, d'un accroissement de la motivation et d'une autonomie progressivement émergente. Toutefois, ces résultats doivent être interprétés avec prudence, dans la mesure où ils traduisent des tendances observées dans un contexte pédagogique spécifique, sans prétendre à une généralisation systématique.

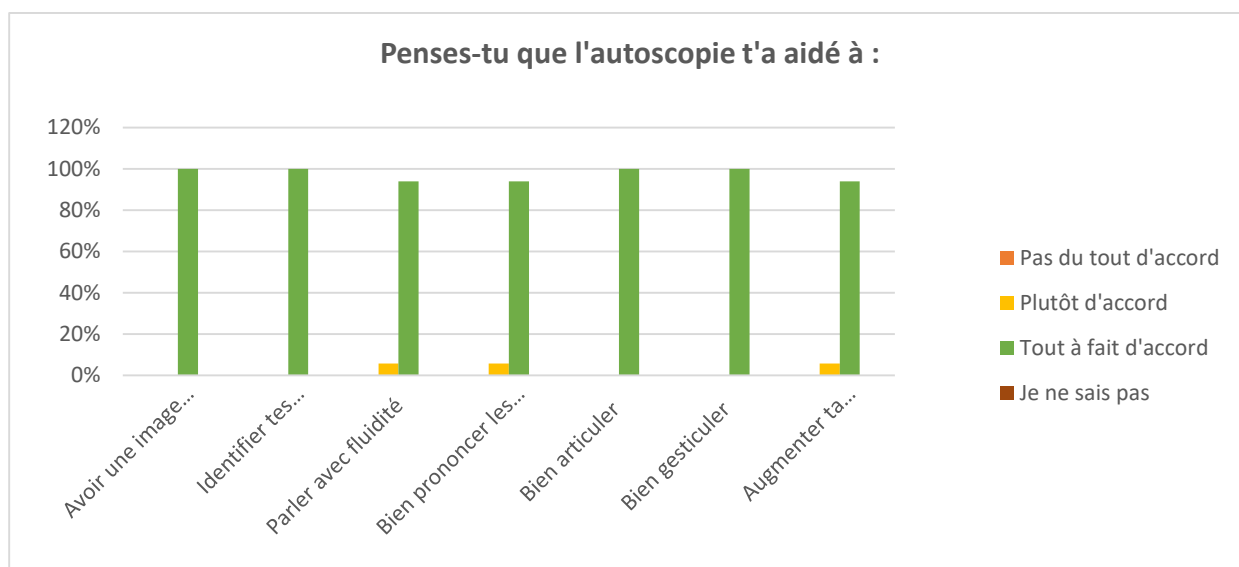
Dans le même ordre d'idées, à travers le test de satisfaction qui mène selon Parmentier (2001) à une « vérification de la pertinence de l'action et des conditions d'accomplissement » d'un dispositif de formation, les apprenants ont exprimé une satisfaction globale relative à l'expérimentation répétitive de l'exposé oral. En fait, après leur avoir posé une question concernant le développement des compétences communicatives orales, nous avons obtenu les résultats contenus dans le graphique suivant :

Figure 1. L'exposé oral et l'amélioration des compétences communicatives orales



Les résultats obtenus concernant l'amélioration des compétences communicatives orales montrent que la quasi-majorité des apprenants est d'accord sur le fait que la pratique répétitive de l'exposé oral les a aidés à régler leurs problèmes de langue (conjugaison, grammaire et lexique), de ce fait, 41 apprenants, soit 89%, sont « tout à fait d'accord », un seul apprenant qui est « plutôt d'accord », alors qu'une autre apprenante ne sait pas. En ce qui concerne la capacité à parler avec fluidité, 43 apprenants, soit 93%, sont « tout à fait d'accord », alors qu'une seule apprenante ne sait pas. Ces Mêmes résultats se reproduisent pour la question de la prononciation, de l'augmentation de la confiance en soi et de la motivation. Pour l'articulation, 89% des apprenants sont « tout à fait d'accord » et un seul apprenant ne sait pas. Les présentations orales sont suivies des autoscopies, ainsi, nous avons cherché également à savoir l'avis des apprenants concernant cette pratique. Les résultats sont reportés dans le graphique ci-dessous :

Figure 2. L'autoscopie et l'amélioration des compétences communicatives orales



Les données recueillies à travers ce graphique reflètent une satisfaction totale des apprenants relative à la pratique de l'autoscopie. En fait, tous ces apprenants pensent qu'elle leur a permis de :

- Avoir une image claire sur leurs propres attitudes et comportements durant une prise de parole tel l'exposé oral
- Identifier leurs véritables problèmes de langue (conjugaison, grammaire, lexique)
- Bien articuler
- Bien gesticuler

Le moment où 41 apprenants, soit 89%, pensent que cette pratique leur a aidé à :

- Parler avec fluidité
- Bien prononcer les mots
- Renforcer leur confiance en soi

En effet, ces deux dimensions de « se rendre en compte de ses propres comportements communicatifs » et d'« identifier ses propres difficultés linguistiques » favorisent le processus de construction identitaire, dans lequel l'apprenant se redéfinit progressivement en tant que sujet apte d'agir et de s'exprimer dans la langue d'apprentissage.

Depuis 2017, cette expérience est reconduite chaque année, facilitant ainsi une évaluation continue et comparative des données recueillies. Néanmoins, au dépit des résultats encourageants obtenus, elle présente certaines limites liées à la taille et à la représentativité de l'échantillon, à la variabilité des thèmes, à l'influence des facteurs pédagogiques et à la

difficulté de mesurer objectivement la motivation et la préservation identitaire. Ces limites ont été prises en compte pour la planification des futures expériences. Ainsi, nous avons complété cette pratique par des dispositifs qui sont davantage réflexifs, notamment les discussions du groupe-classe et l'autoscopie qui mène à une auto-évaluation plus efficace favorisant, de la sorte, une prise de recul et une analyse critique des performances des apprenants par eux-mêmes. Dans l'intention de mener les apprenants à développer leurs compétences sociales et communicationnelles, et de mettre en valeur la dimension sociale de l'apprentissage, le travail collaboratif a été fortement sollicité et encouragé.

Conclusion

L'expérimentation de l'exposé oral en classe de français s'inscrit dans la continuité des travaux portant sur les innovations pédagogiques liées à l'apprentissage-action et à l'intégration du numérique dans ce processus, notamment en ce qui concerne l'amélioration des compétences communicatives orales chez les apprenants du cycle secondaire qualifiant, l'épanouissement personnel et la construction identitaire de ces apprenants. Au terme de cette expérience menée auprès des apprenants de deuxième année du baccalauréat, il paraît que la pratique de l'exposé, telle qu'elle a été conçue et envisagée en classe, favorise à la fois l'engagement des apprenants dans les activités d'expression orale et leur sensibilité aux dimensions ethnographiques et identitaires des œuvres littéraires. L'exposé oral offre donc aux apprenants un espace privilégié pour exprimer et négocier leur identité. En préparant leurs présentations, les apprenants choisissent des sujets, effectuent des recherches, recourent au numérique pour trouver des exemples et des références culturelles qui reflètent leurs expériences personnelles, leurs valeurs et leur appartenance culturelle, comme ils s'entraînent pour présenter le plus convenablement possible leurs contenus. L'utilisation des œuvres littéraires, comme supports d'expression, permet de mettre en scène des perspectives variées, de valoriser des héritages culturels et de confronter différentes visions du monde. Cette pratique, associée à l'autoscopie, favorise également la confiance en soi et l'affirmation de la personnalité, car l'apprenant est amené, dans un premier temps, à s'exprimer devant ses pairs et à défendre ses idées, comme il est appelé à évaluer sa propre prestation, à identifier ses erreurs et à en prendre conscience. Ainsi, l'exposé oral devient un vecteur de construction identitaire dynamique, dans lequel les apprenants articulent leur identité individuelle avec leur identité sociale et culturelle, contribuant à une expérience d'apprentissage enrichissante et humaniste. Les perspectives



offertes par cette pratique invitent donc à poursuivre les recherches et les expérimentations dans divers contextes éducatifs afin d'en explorer pleinement le potentiel.

ANNEXES

Annexe 1. Grille d'évaluation

| Grille d'évaluation | | | | |
|---|------------------------|-------------|-----------|----------------|
| | Totalement insatisfait | Insatisfait | Satisfait | Très satisfait |
| <p>I - COMPORTEMENT NON VERBAL</p> <p><u>1 – Présentation de soi</u> - Correcte</p> <p><u>2 – Gestes</u> - Accueil sympathique - Se déplace - A un bon contact - Est souriant - Regarde l'auditoire - Adopte les mimiques appropriées - Parle avec enthousiasme - Fait des gestes appropriés - Est attentif aux questions</p> <p>II – CONTENU DU MESSAGE</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ <u>Prise de contact</u> - Adresse un message de bienvenue ▪ <u>Composition du message</u> - Indique l'objet du message - Enonce les idées essentielles - Structure correctement le message - Utilise à bon escient les supports ▪ <u>Prise de congé</u> - Rappelle dans la conclusion l'objet du message - Ouvre le débat - Sollicite les questions - Salue <p>III – REGISTRE DE LANGAGE</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ <u>Vocabulaire</u> - Utilise un vocabulaire adapté - S'exprime correctement - N'utilise pas des mots parasites (bon, euh, etc.) ▪ <u>Voix</u> - Claire - Audible - Aarie les intonations - Articule bien - Utilise les silences • <u>Rythme</u> - Adapté | | | | |

| | |
|-------------------------------------|----------------------------|
| Ce que j'ai apprécié le plus | Un conseil à donner |
| | |

| Grille d'auto-évaluation | | | |
|---|---|---|---|
| 1. Contacte avec l'auditoire | | | |
| J'ai adressé un message de bienvenue | 0 | 1 | 2 |
| J'étais souriant (e) | 0 | 1 | 2 |
| J'ai posé des questions (solliciter l'avis de l'auditoire) | 0 | 1 | 2 |
| J'étais attentif (ve) aux réponses. | 0 | 1 | 2 |
| J'ai rappelé dans la conclusion l'objet du message | 0 | 1 | 2 |
| J'ai ouvert le débat | 0 | 1 | 2 |
| J'ai salué le public | 0 | 1 | 2 |
| 2. Contenu | | | |
| Composition du message | | | |
| J'ai indiqué l'objet du message | 0 | 1 | 2 |
| J'ai énoncé les idées essentielles de mon sujet | 0 | 1 | 2 |
| J'ai utilisé des phrases courtes et compréhensives | 0 | 1 | 2 |
| J'ai utilisé des informations pertinentes (statistiques, citations, témoignage) | 0 | 1 | 2 |
| J'ai utilisé à bon escient les supports | 0 | 1 | 2 |
| ▪ Le vocabulaire | | | |
| J'ai utilisé un vocabulaire adapté | 0 | 1 | 2 |
| Je n'ai pas utilisé des mots parasites (bon, euh, etc) | 0 | 1 | 2 |
| ▪ La présentation PowerPoint | | | |
| Ma présentation était visuelle | 0 | 1 | 2 |
| Ma présentation était claire | 0 | 1 | 2 |
| Ma présentation était simple | 0 | 1 | 2 |
| Les idées mentionnées sont bien organisées | 0 | 1 | 2 |
| J'ai intégré des vidéos dans ma présentation | 0 | 1 | 2 |
| Je n'ai pas lu le PPT | 0 | 1 | 2 |
| J'ai commenté les schémas, les vidéos, les images ... | 0 | 1 | 2 |
| 3. La Voix | | | |
| J'ai parlé fortement | 0 | 1 | 2 |
| J'ai parlé clairement | 0 | 1 | 2 |
| J'ai bien articulé | 0 | 1 | 2 |
| J'ai varié les intonations | 0 | 1 | 2 |
| J'ai utilisé le silence | 0 | 1 | 2 |
| J'ai fait des pauses | 0 | 1 | 2 |
| 4. Le corps | | | |
| J'ai adopté une posture physique confiante et ouverte | 0 | 1 | 2 |
| J'ai utilisé avec pertinence mes mains | 0 | 1 | 2 |
| Je me suis déplacé pertinemment dans la salle | 0 | 1 | 2 |
| J'ai utilisé à bon escient les supports (notes, dispositives, tableau...) | 0 | 1 | 2 |
| J'ai regardé l'auditoire | 0 | 1 | 2 |
| J'ai parlé avec enthousiasme | 0 | 1 | 2 |
| J'ai adopté les mimiques appropriées | 0 | 1 | 2 |

Annexe 2. Grille d'autoévaluation

BIBLIOGRAPHIE

- Abbou, A. (1980). Communications sociales et didactiques des langues étrangères. Paris: Didier.
- Arborio, A-M et P.Fournier. (1999). L'enquête et ses méthodes : l'observation directe.
- Bourguignon, C. (2006). De l'approche communicative à l'« approche communic-actionnelle » : une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures. Paris : Didier.
- Bronckart, J.-P. et Dolz J. (1999). La notion de compétence : quelle pertinence pour l'étude de l'apprentissage des actions langagières ? L'énigme de la compétence en éducation. De Boeck, (pp.27-44).
- Chailleux-El Aabd, B. (2018). Le développement des compétences langagières à l'oral chez les étudiants de FLE à l'université marocaine : le cas du jeu théâtral, Thèse de Doctorat, l'université de Nantes commue université bretagne Loire.
- Charaudeau, P. (2005). Sémiologie du discours. Paris : Hachette Éducation.
- Collectif, Le Petit Larousse de la Psychologie, 2008.
- Coste & Galisson. (1976). Dictionnaire de didactique des langues, Hachette.
- Cuq, J.-P., Gruca, I. (2003). Cours de didactique du français langue étrangère et seconde.
- Dolz, J. et Scheuwly, B. (1998). Pour un enseignement de l'oral : initiation aux genres formels de l'oral. ESF éditeur.
- Dörnyei, Z. (2007). Research Methods in Applied Linguistics: Quantitative, Qualitative, and Mixed Methodologies. Oxford University Press.
- Dubar, C. (2000). La crise des identités : L'interprétation d'une mutation. Paris : Presses Universitaires de France.
- Dubrac, S. (2012). L'enseignement de l'oral en classe de langue. Paris : Didier.
- Hall.S. (1990). « Cultural Identity and Diaspora ». In Jonathan Rutherford (dir.), Identity: Community, Culture, Difference (p. 222-237). Londres : Lawrence & Wishart.
- Hinglais, L. (2003). L'enseignement de l'oral. Paris : Hachette Éducation.
- Hymes, D. (1984). Vers la compétence de communication. Paris : Crédif/Hatier.
- Lahire, B. (2001). L'homme pluriel. Les ressorts de l'action (2^e éd.). Paris : Nathan.
- Mezirow, J. (1991). Transformative Dimensions of Adult Learning. San Francisco : Jossey-Bass.
- Nonnon, É. (1999). L'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe : Champs de référence et problématiques (Aperçu des ressources en langue française). Revue française de pédagogie, (129), (pp.87-131).
- Norton Pierce, B. (2013). Identity and language learning; extending the conversation. Toronto, ON : Multilingual matters.
- Orientations Pédagogiques générales et Programmes spécifiques à l'enseignement de la langue française au cycle secondaire qualifiant, 2007.
- Parmentier C., Arfaoui F. (2001). Tout savoir pour e-former, Éditions d'Organi Sation.
- Plessis-Bélaïr, G., Lafontaine, L., & Bergeron, R. (2007). L'oral et son enseignement : enjeux, approches et pratiques. Montréal : Chenelière Éducation.
- Rogoff, B. (2003). The cultural nature of human development. New York, NY : OUP.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. American Psychologist, 55(1), (pp.68-78). doi.org
- Sillard, B (2012). Maîtres ou esclaves du numérique ? Paris: Groupe Eyrolles.
- Weedon, C. (1987/1997). Feminist Practice and Poststructuralist Theory. London, UK :Blackwell.