

LA PLACE DE L'ORAL DANS LES ÉVALUATIONS DES UNIVERSITÉS RUSSES

Léandre Vienot

UFR SLHS, Université de Besançon, France

Abstract. Dans le contexte universitaire russe, les évaluations orales prennent une place considérable au sein du processus évaluatif si bien que son étude constitue un point d'intérêt dans la recherche en didactique ainsi qu'en didactique des langues étrangères. Cet article reprend les travaux réalisés dans le cadre d'un mémoire de recherche réalisé et soutenu à l'UFR SLHS de Besançon en lien avec l'Université d'État Pédagogique de l'Altaï. Il a pour vocation d'effleurer la surface d'un phénomène étranger aux salles de classes universitaires et autres amphithéâtres de France métropolitaine ainsi que de questionner les conséquences possibles de ces pratiques de classe.

Mots-clés: évaluation, oral, culture éducative, culture langagière, université

Introduction

«Loin d'être une donnée naturelle, le rapport à la langue, dans une culture, est construit historiquement. (...) il est difficilement partageable ; à ce titre, il peut constituer un sérieux obstacle à l'apprentissage». J'ai pu rétrospectivement observer des manifestations de ces deux présupposés émis par G. Siouffi [4, p. 265]. Confronté au choc culturel relatif au modèle d'enseignement-apprentissage propre au système universitaire russe, j'ai décidé de poursuivre mon intérêt pour ce phénomène.

Cet article en lien avec mon mémoire de recherche vient s'intéresser au rapport entre culture éducative, culture langagière et compétences développées ; de même qu'à la différence du processus évaluatif avec la France, quasi exclusivement oral en Russie dès l'entrée dans le supérieur. Ces travaux ont donc pour ambition de savoir pourquoi l'oral est majoritairement présent dans les évaluations à l'université en Russie. Pour cela nous étudierons la notion de culture éducative, ainsi que celle du rapport à la langue.

Notre objectif principal sera de comprendre la raison pour laquelle l'oral est prépondérant au travers des évaluations à l'université. Dans un premier temps, nous nous pencherons sur la particularité du terrain de recherche en mettant en avant les spécificités de l'enseignement en Russie, depuis l'école jusqu'à l'université, afin de mettre en avant l'influence des cultures éducatives et évaluatives sur le rapport à la langue et sur les compétences développées en Russie. Nous exposerons par la suite l'ensemble des concepts sur lesquels nous nous appuierons pour présenter de façon cohérente nos raisonnements en lien avec nos hypothèses. Cette partie sera également celle où le protocole scientifique sera détaillé. Quant aux résultats de cette enquête, ils seront développés en troisième partie de cette recherche, et constitueront, avec l'analyse du contexte propre à l'Université Pédagogique de Barnaoul, la conclusion de notre problématique de départ.

Le supérieur, porte d'entrée de l'oral dans les examens

L'entrée à l'université par l'Examen d'État Unifié (EGE)

Depuis 2009, le EGE est la seule certification finale que peuvent passer les lycéens russes désireux d'entrer à l'université; c'est pourquoi il est le diplôme essentiel pour toute continuation dans le supérieur.

Le format du EGE est semblable à celui du baccalauréat français que l'on retrouve dans les lycées depuis les réformes de l'Éducation Nationale de 2021. En effet, loin d'être limité à trois filières comme pouvait l'être le baccalauréat avant, l'examen d'État unifié peut être composé selon les affinités de chaque élève, les épreuves choisies conditionnant les facultés auxquelles les lycéens peuvent candidater. En effet, les universités demandent au moment du dépôt de chaque dossier d'inscription les notes de trois matières du EGE, lesquelles dépendent des spécialités enseignées à

cette même université. Par exemple, pour émettre une candidature à l'université d'État pédagogique de Barnaoul, les futurs étudiants peuvent transmettre leurs notes de russe, de langue étrangère, d'histoire, de littérature, etc. On remarque qu'il est nécessaire aux lycéens d'avoir une idée de leur futur cursus dès le début de la 11e classe afin de pouvoir choisir les cours adéquats et passer les examens sans encombre. Deux épreuves restent cependant systématiquement obligatoires: mathématiques et russe. Bien que ce soit impossible cognitivement dans la pratique, il est théoriquement possible de passer les 15 épreuves du EGE.

Les épreuves du EGE se passent toutes à l'écrit, sauf pour les langues étrangères où depuis récemment (2015) les épreuves sont à l'écrit et à l'oral. Pour l'examen du EGE en russe, les lycéens doivent passer trois épreuves pour un total de trois heures et trente minutes. La première partie consiste en un questionnaire à choix multiples de trente questions à effectuer en une heure, la deuxième partie est une série de huit questions à réponses courtes à remplir en trente minutes, et enfin la dernière partie est une composition de type essai à faire en quatre-vingt-dix minutes. En mathématiques, les lycéens passent une épreuve de quatre heures avec un exercice d'intégrales reprenant les bases des mathématiques et un exercice sur une série logique de onze tâches complexes en relation avec des théorèmes appris en classe.

L'examen d'État unifié a fait l'objet de nombreuses critiques qui ne se sont pas apaisées depuis son introduction en 2001, et particulièrement en 2008 lorsque le EGE a été mis en place dans toutes les régions. Certains des diplômés et leurs parents, les enseignants de certaines universités, ainsi que certains enseignants dans le secondaire ont une attitude négative envers le EGE : la raison principale qu'ils invoquent est qu'en règle générale, les étudiants de l'examen d'État unifié reçoivent des notes inférieures à celles qui leur ont été attribuées pendant leurs études à l'école et inférieures à celles des examens traditionnels. Les défenseurs de l'examen mettent en avant un moyen de lutter contre la corruption ainsi que contre une sélection injuste à l'entrée de l'université.

Les examens à l'université russe

Véritable contraste avec le lycée, les examens à l'université sont au cœur de notre recherche. En effet, s'ils étaient exclusivement à l'écrit pendant l'intégralité de l'enseignement secondaire en Russie, ils sont désormais largement influencés par l'approche communicative et sont exclusivement à l'oral dans le supérieur.

Dans la majorité des cas, les professeurs proposent une multitude de tests oraux et écrits au cours d'une année, donnant à leurs étudiants une moyenne au contrôle continu qui, comme pour le brevet des collèges en France, peut parfois être suffisante pour valider une matière. Cependant, tous les professeurs procèdent à un examen final à chaque semestre, lequel est oral dans la grande majorité des matières, à l'exception des langues étrangères où l'examen peut être écrit dans un premier temps, puis oral pour finir. Le fait de faire passer des examens oraux permet aux examinateurs une multitude de choses que nous développerons dans une partie qui y sera exclusivement consacrée.

Une culture éducative centrée sur l'oral

Une nécessité de communiquer très implantée dans l'ensemble du système universitaire

Afin de savoir si l'université pédagogique a effectivement une culture éducative centrée sur l'oral, il est intéressant de se pencher sur leurs principes méthodologiques. La méthodologie dominante en didactique des langues étrangères, telle qu'elle nous a été présentée par l'équipe pédagogique, est l'approche communicative. Lors des différentes observations dans ces classes de langue, nous nous sommes penchés avec attention sur les pratiques enseignantes en classe, ainsi que sur le matériel employé (manuels, outils informatiques, etc).

Commençons par le manuel utilisé pour l'ensemble des cours de première année de «Pratique de la langue française». On y trouve une méthode russe très populaire, écrite par Popova et Kazakova, s'intitulant «ФРАНЦУЗСКИЙ ЯЗЫК: Manuel de français» qui est approuvée par le ministère de l'éducation et des sciences de la Fédération de Russie. Elle est en place depuis les années 2002, et est rééditée chaque année. Si cette méthode nous intéresse, c'est qu'elle est en place depuis vingt ans maintenant, et sa fréquence d'utilisation ne diminue aucunement. C'est un ouvrage de référence pour les débutants en langue française dans toutes les universités. La méthode propose un grand nombre d'exercices de différents types tant grammaticaux, que lexicaux ou phonétiques. Les leçons sont

organisées dans une progression cohérente et sont données en russe sous une forme claire et accessible. Lorsque l'on lit la préface de la dernière édition en date, écrite par sa créatrice Irina Popova [3, p. 3], on en apprend davantage sur les objectifs qui sont visés par cette méthode, ce qui interpelle directement, c'est la place qu'occupe la bonne prononciation dans la liste des objectifs qui sont présentés par l'auteur : elle est explicitement mise au centre de l'apprentissage alors que l'on pourrait la retrouver plus loin dans d'autres méthodes, si tant est qu'elle soit présente. Évidemment, on retrouve par la suite des objectifs plutôt classiques comme le développement de compétences linguistiques ou l'apprentissage de formes lexicales adaptées aux sujets étudiés. Lorsque l'on regarde davantage le contenu de la méthode, on remarque que les leçons et les exercices sont en adéquation avec les directions définies dans la préface. En effet, beaucoup d'exercices sont des exercices de répétition, comme des pièces de théâtre à apprendre par cœur, accompagnés généralement de la phonétique.

Lors d'un cours de pratique de la langue française à l'université pédagogique de l'Altaï, nous avons pu observer les manifestations de ces directives didactiques. Sur une heure et trente minutes de classe, les apprenants étaient en phase de production active à l'oral pendant une heure et quinze minutes, avec un quart d'heure qui a été réservé à la lecture et la préparation d'un oral. On retrouvait principalement des exposés oraux, ainsi que des dialogues préparés par cœur. Le but de ces exercices est l'assimilation d'expressions types par le biais de répétitions: les étudiants sont amenés à repérer le type de situation dans laquelle se produit un certain acte de parole et à l'imprimer dans leur mémoire. Les compétences travaillées étaient principalement des compétences phonétiques (prononciation correcte, accents respectés sur les 'e', mais pas encore la vitesse ou l'intonation), ainsi que des compétences lexicales. Les compétences de communication et compétences sociolinguistiques, telles que le fait de reconnaître certaines «scènes de vie», mais encore les salutations ou la prise de congé, étaient également travaillées. Dans ce cours, l'enseignant propose des exercices en rapport avec la leçon actuelle qui amènent les apprenants à utiliser les formes grammaticales et l'ensemble du lexique déjà appris auparavant. Cependant, lorsqu'ils passent à l'oral, l'enseignant ne procède pratiquement qu'à des corrections sur les erreurs de prononciation et très peu sur les formes grammaticales. Voici trois exemples de retours donnés lors de ces exercices que nous avons pu relever lors des observations: «Le -s de Mars se prononce dans 'Le champ de Mars'», «(l'enseignante à la classe, en russe) – Comment se prononce le mois d'Août ? – [u] ? –[ut]» ou encore «(l'enseignante à un apprenant, en russe) – Comment prononcer 'en' ou 'em'». On remarque ici que l'objectif est bien de s'entraîner à l'oral en apprenant des séries d'expressions par cœur, afin d'aller vers plus de fluidité et vers un accent plus effacé à l'oral afin de remplir l'objectif final de l'enseignement qui est d'être capable de parler le plus rapidement et le plus efficacement possible.

Une culture éducative mettant à profit les échanges apprenants/apprenants et enseignant/apprenants

Comme nous venons de le voir avec le cours de pratique, le temps en classe est majoritairement passé à l'oral, et, dans le cas des classes de langue, à travailler les compétences orales. Nous sommes allés observer d'autres cours, comme celui de droit ou d'études des civilisations américaines et le constat reste le même dans le cadre des travaux dirigés uniquement. En effet, le cours magistral de droit que nous avons pu suivre n'était ni plus ni moins qu'un cours magistral classique, donné par une maîtresse de conférences à une assemblée d'étudiants avec très peu d'interactions.

En revanche, dans le cours d'études des civilisations qui lui, est en travaux dirigés, nous avons retrouvé la même tendance à faire valoir les échanges au sein de la classe. Lors de ce cours qui était en anglais, nous avons davantage pu observer la place que peuvent prendre les échanges oraux au sein d'une classe au travers d'une pratique de classe fréquente intitulée «séminaire».

Le séminaire est une forme d'évaluation, proposée par le professeur à destination des étudiants en travaux dirigés. Cette évaluation prend la forme d'un exposé sur une notion, un passage ou un domaine entier du cours qui n'a pas encore été travaillé par le professeur. Les étudiants sont amenés à préparer un sujet tiré d'une liste proposée en effectuant des recherches au préalable, en utilisant leurs notes de cours ainsi que leurs prises de notes concernant les exposés des précédents étudiants.

A la fin de chacun des exposés, les étudiants se voient attribuer une note comprise entre 1 et 5, 1 étant la note la plus basse et 5 la meilleure. Les étudiants sont autant notés sur la véracité des informations qu'ils amènent que sur leur capacité à s'exprimer correctement. Dans le cas du séminaire en études des civilisations américaines, le cours étant en anglais, ils sont également notés sur le vocabulaire ; dans le cas d'un cours en langue russe, ils sont davantage notés sur leur prestation orale et leur faculté à captiver l'auditoire, comme sur l'ensemble du langage non-verbal et para-verbal : l'oral est ici considéré dans sa plénitude, et pas uniquement sur l'aspect des informations transmises. Malheureusement, nous n'avons pas réussi à nous procurer une grille de notation, le professeur n'en ayant pas eu recours puisqu'il «notait de façon globale» (communication personnelle, en sortie de classe le 02 mars 2022). Concernant les grilles de notation à l'oral, nous constatons d'après les résultats des questionnaires que deux des cinq personnes ayant répondu n'utilisent pas de barème défini lorsqu'ils font passer un examen oral. L'individualité et le comportement des examinateurs, on l'aura compris, est alors central dans le passage de ces oraux. Dans leurs réponses au questionnaire, la grande majorité (80%) des enseignants agissent de façon positive et productive en aidant l'étudiant à restituer l'ensemble de ses connaissances en se positionnant comme facilitateur/médiateur ou en adoptant des stratégies de relances pour permettre à l'étudiant de continuer à répondre. L'évaluation écrite est considérée comme beaucoup plus stricte par deux répondants en raison de la rigidité des barèmes et de l'impossibilité de corriger en direct sa production.

Les quatre cinquièmes des répondants admettent que l'oral doit avoir une place primordiale dans le cadre d'un cursus universitaire. Pour illustrer cette tendance, nous citons une réponse donnée pour cette question: «Par rapport à la Russie, on devrait y prêter plus d'attention, les apprenants russes en première année se sentant souvent gênés lors de la communication spontanée en langue étrangère. Dans ce contexte, il est pertinent de lever cette barrière, c'est pourquoi le rôle de l'oral est vraiment grand».

Bien que cet exercice soit parfois source de grande anxiété, on remarque que c'est un exercice classique qui est, selon les professeurs rencontrés, généralement apprécié par les étudiants au fil de la formation, toutes filières confondues. Dans ce sens, on remarque une nouvelle fois que l'oral reste un fil rouge dans la culture éducative du supérieur en Russie, et qu'il n'est pas seulement travaillé ou même pris en considération dans le cadre de l'apprentissage des langues étrangères.

On constate que l'oral occupe une place privilégiée dans le système universitaire russe, et qu'il est évalué très positivement par rapport au système éducatif français. Il occupe une place de choix quand il s'agit d'évaluer ou de certifier les étudiants.

«A : (...) tout est à l'oral à l'université. C'est vraiment la grande différence avec la France. Tout à l'oral. Tous les examens à l'oral, et n'importe quel examen.

E : Tous les examens ?

A : Oui, n'importe quel examen, sauf si c'est la langue étrangère : et l'oral et l'écrit »
(Entretien mené dans le cadre de ce mémoire, témoin 1, lignes 232-236).

Le questionnaire que nous avons mené confirme également cette tendance. En moyenne, sur les professeurs que nous avons interrogés, les évaluations orales représentent le double des évaluations écrites au sein d'un même groupe (4 en moyenne pour les évaluations orales contre seulement 2 à l'oral) ; ils sont d'ailleurs privilégiés par les professeurs qui les préfèrent aux examens écrits dans trois cas sur cinq, les deux autres restant neutres par rapport à toute préférence. Nous préférons tout de même garder nos distances par rapport à ces résultats, l'échantillon étant très faible, il n'a pas vocation à avoir force de loi. Cependant, ce qu'on remarque grâce au questionnaire, c'est que la prédominance des évaluations orales n'est pas exclusive aux cours de langue étrangère, mais on la trouve également chez des professeurs de méthodologie, de didactique, d'histoire et civilisations.

Si les professeurs donnent davantage d'évaluations orales, il est probable que ce soit en raison d'une reproduction du schéma qu'ils ont suivi tout au long de leur formation à un moment où la politique éducative soviétique était centrée sur l'élargissement de l'alphabétisation, ce qui a grandement conditionné les enseignements en Russie aujourd'hui. Cependant, lorsque l'on s'intéresse aux méthodologies des enseignants de l'université pédagogique d'Altaï, on remarque qu'ils partagent

une conception très différente de celle que l'on peut trouver en France. En effet, les évaluations orales et les examens oraux sont considérés un cadre d'échanges à part entière où l'examineur n'est plus seulement le représentant d'un pouvoir de certification, mais où il est également facilitateur ou médiateur. Du fait de son aspect direct et immédiat, l'oral est un moyen pour l'enseignant d'entrer en communication avec l'apprenant examiné, phénomène que l'on ne peut pas retrouver à l'écrit. Lors d'un examen oral, l'examineur, par ses interventions et ses stratégies de médiation, élève l'exercice de l'examen vers un contrôle de la compréhension la plus globale possible du sujet proposé.

« A : (...) il y a vraiment de bons professeurs si tu vois que tu n'arrives pas vraiment, tu peux pas, il te pose encore des questions pour quand même regarder tout ce que tu sais par rapport à cette matière là et ça je trouve que c'est bien parce que tu sais, parce que parfois tu sais tu peux tout apprendre et après tu viens et tu comprends que c'est pas du tout tout ce que t'as vu et le professeur te donne quand même la chance pour que tu passes cet examen. Voilà, c'est plus juste, même si quand même c'est subjectif, il te voit, il te regarde et voit si tu comprends, ce que tu as appris (...) » (Témoignage 1, lignes 248-254).

Face à des étudiants qui sont en panique devant un oral, on remarque qu'il y a quand même une marge de manœuvre laissée aux professeurs dans le cadre de l'évaluation. Cette marge de manœuvre, ou «flou nécessaire», est primordiale et la formation des professeurs à sa prise en compte est essentielle. On remarque que dans ce cas-là, cette flexibilité est prise en compte positivement par les apprenants, et qu'elle contribue à de meilleures performances puisque finalement, la peur des apprenants vis-à-vis de l'oral est corrélée à la peur d'une mauvaise note; cette peur est néanmoins identique à l'écrit à l'exception du jugement que l'on pense percevoir chez l'examineur lors d'un oral.

Finalement, la différence sur l'appréhension d'un examen oral est en grande partie due à la formation des enseignants à ne pas être des correcteurs «sanctions», mais plutôt à être des «coordinateur[s]» (entretien, l. 271), depuis l'apprentissage jusqu'à la certification. Devant le succès de ce modèle évaluatif à l'université, aussi bien chez les apprenants que chez les enseignants, nous comprenons pourquoi ce modèle s'étend depuis le supérieur vers le secondaire et modifie les examens du EGE.

L'oral n'est pas seulement au centre des évaluations. En effet, même dans la constitution des classes, on remarque qu'un soin est apporté pour que le dialogue émerge entre les apprenants et entre l'enseignant et les apprenants.

«(...) Les groupes sont très petits, on était 7 ou 8 personnes dans le groupe. Et c'était super bien parce que comme ça tu as un vrai échange avec tes collègues et avec ton professeur. » (Témoignage 1, lignes 288-290)

La disposition de la salle de classe joue également un rôle important. Les étudiants sont systématiquement placés sur «des tables rondes où tu vois tout le monde» (témoignage 1, l. 291), peu importe si c'est un cours de langue ou non, ce qui incite et facilite le dialogue dans la classe qui devient un véritable lieu de vie.

Nous voyons bien, au travers des habitus universitaires en Russie, que tout est mis en place pour favoriser, ou tout du moins ne pas inhiber, le développement des compétences discursives. La culture éducative que l'on retrouve généralement dans le supérieur corrobore l'idée que l'oral est considéré comme un égal de l'écrit, et qu'il n'est pas déprécié comme ça peut être le cas en France.

Dans cette dernière partie de l'analyse, nous verrons comment les rapports des étudiants à la langue se définissent autrement que par la culture éducative du supérieur que nous venons de définir, tout en restant en adéquation avec celle-ci.

Un rapport à la langue sécurisé à l'oral

Un rapport à la langue en adéquation avec la culture éducative du supérieur

Nous venons de voir dans la partie précédente que si la culture éducative favorise la bonne réception des évaluations orales, c'est notamment grâce aux méthodes et aux stratégies mises en place par les enseignants. Cependant, nous faisons face parfois à des étudiants qui sortent du cursus classique, quasi-exclusivement composé d'épreuves écrites; on pourrait penser que l'adaptation à cette nouvelle culture éducative est source de problèmes chez les apprenants. Pourtant, la fracture

entre le secondaire et le supérieur ne constitue pas un fossé gargantuesque pour les nouveaux étudiants.

Les étudiants russes manifestent un fort intérêt pour l'oral et sa pratique. Après le temps passé en Russie et après de nombreuses observations, nous avons remarqué qu'ils ne manifestent pratiquement aucune crainte à prendre la parole, ce qui n'est pas vraiment le cas dans la culture française. La plupart savent que bien s'exprimer est un attendu commun dans la culture russe ; nous pensons que c'est une des raisons pour laquelle ils ont des attentes personnelles qui peuvent moduler les cours qu'ils reçoivent. Lors de l'entretien, notre interviewé mentionnait que « (...) *écrire c'est bien, (...) [mais] tout le monde a un téléphone et ne parle pas et à l'école bien-sûr que les enfants ne parlent pas, et du coup ils ne parlent pas du tout et c'est pour ça qu'on fait plein de choses à l'oral pour forcer à faire parler* » (l. 227-229).

Notre enquêtée relate ici d'un fait actuel en Russie qui est que les enfants parlent peu à l'école, et que cela ne s'améliore pas avec l'avènement des technologies. De plus, les enfants à l'école n'ayant ni l'assurance, ni la réflexion suffisante, ils ne peuvent contraindre l'enseignement secondaire à procéder à des changements dans leurs cours. Cependant, comme c'est un phénomène connu et qu'il est actuellement pris en compte par l'éducation (changement du modèle du EGE), on peut se permettre de déduire que les étudiants d'une université pédagogique traitent ce problème à la racine. Cela expliquerait pourquoi l'accent est mis sur l'action de «parler», que l'on retrouve de très nombreuses fois tout au long de l'entretien.

On remarque aussi lorsqu'on interroge le sujet sur ses difficultés lors de l'apprentissage d'une langue qu'elles gravitent systématiquement autour du même problème: l'écrit.

«E: (...) par rapport à l'apprentissage du français il y avait des choses qui te semblaient difficiles à apprendre ?

A: Euh... Subjonctif (rires)

E: (rires) Plutôt la grammaire ?

A: Ouais, plutôt la grammaire parce que beaucoup de différences avec le russe mais j'étais bien-sûr prête après l'allemand (rires) parce qu'en Russie on n'a que trois temps : passé, présent, futur et c'est tout. Eh oui, il y avait plein de trucs en français mais plutôt grammaire.

E: Tout ce qui est oral, prononciation, ça allait ?

A: Oui, je trouve en phonétique, je trouve que ça va. Gram- voilà

E: Oui, vraiment la grammaire.

A: Grammaire oui. Oral, non mais je pense que l'écrit oui. L'écrit c'était dur.

E: Qu'est-ce qui te posait problème dans l'écrit ?

A: Je pense que l'essai, et la synthèse, c'est toujours un problème (rires)» (Témoignage 1, lignes 167-179)

Dans ce passage, on remarque que le sujet fait preuve d'insécurité lorsqu'il parle de son niveau à l'écrit. Ici, si les premiers problèmes semblent être liés à la conjugaison lorsque le «subjonctif» est mentionné en premier lieu en justifiant une conjugaison plus simple dans la langue maternelle, cette insécurité se décale vers les formes académiques de l'écrit, notamment «l'essai» et «la synthèse». Ces formes d'écrits ne sont pas habituellement travaillées en russe de façon aussi rigide. L'enquêtée essaie de porter une réflexion sur les causes de cette insécurité dans les lignes 181-182 de l'entretien: «(...) *je peux expliquer pourquoi, pourquoi l'écrit, pourquoi essai, pourquoi synthèse, pourquoi ces trucs à l'écrit : parce qu'on ne fait pas ça à l'école*». Alors qu'en France nous sommes adeptes des commentaires de textes et autres dissertations sur lesquelles nous nous évaluons, on remarque que les modalités d'examen en langue française sont en déconnexion par rapport aux préparations assurées par les enseignants.

Il serait légitime de dire que le rapport à la langue des étudiants n'est alors que le fruit d'une culture éducative expérimentée par le passé, qui serait cependant contraire à une culture langagière adéquate à la vie en Russie, que nous considérons comme évaluée positivement du point de vue social et sociétal. Néanmoins, si on ne peut négliger l'impact d'un système éducatif sur l'ensemble des savoirs et des pratiques discursives d'un individu, on ne peut pas non plus négliger l'impact de son environnement tout entier ou de sa classe sociale [1, p. 168-176]; il en va de même concernant ses

représentations individuelles. Si nous recentrons notre analyse sur notre contexte et son public associé, qui est celui d'une université pédagogique en Russie, on ne peut donc pas clairement émettre l'hypothèse que la culture éducative du supérieur a modelé à elle seule ses étudiants.

Finalement, la question de cette seconde partie d'analyse revient à demander quels peuvent être les facteurs extérieurs à l'université qui amènent les étudiants à réclamer de l'oral quotidiennement dans leurs cursus universitaires? Nous ne pouvons hélas que spéculer sur cette partie-là puisque notre départ anticipé du terrain d'enquête a empêché toute réflexion sur le sujet. Cependant, pour chaque spéculation, nous essaierons d'apporter un maximum d'éléments appuyant les hypothèses que nous avançons.

Spéculations sur les origines d'un rapport sécurisé à l'oral

Comme nous l'avons dit précédemment, «les cultures langagières sont des produits fabriqués sur une très longue durée, elles ne peuvent être modifiées en l'espace de quelques décennies» [4, p. 274]. Les cultures langagières en Russie ont été pendant plusieurs siècles centrées sur l'oral, depuis l'époque des tsars où les lettrés étaient représentés, comme en France, par la noblesse et le clergé, jusqu'à l'époque soviétique, ce qui peut expliquer le faible taux d'alphabétisation (40% en 1917) par rapport à la France (80% en 1917). En effet, nous pensons que l'alphabétisation joue un rôle majeur dans l'acculturation à et par l'écrit et que, par conséquent, plus elle l'alphabétisation tarde, plus les cultures langagières seront influencées par les pratiques orales. Ceci expliquerait deux phénomènes:

Le premier est la réticence ou la dévaluation de l'écrit que l'on peut voir au travers de l'entretien, lorsque sont dévaluées les structures écrites russes par rapport aux structures écrites françaises : «(...) par exemple si on parle russe, on avait des productions écrites mais ce n'était pas synthèse, pour nous c'était plutôt réflexion genre vous pouvez faire comme vous voulez, comme des écrivains, et en français c'était plutôt structure « comme ça, comme ça, comme ça » (l. 185-188) ou encore « en russe c'était encore test comme, je ne peux pas dire que c'était comme un essai, c'était juste réflexion autour d'un sujet » (l. 215-216). La confrontation d'une culture langagière diamétralement opposée à la sienne étant suffisante pour un étudiant (qui plus est en didactique) à prendre conscience de sa propre culture langagière, c'est pourquoi nous accordons de l'importance au témoignage que nous avons recueilli au travers de l'entretien.

Le deuxième est l'aisance à l'oral et l'inexistence d'un «mal à parler» qui est un phénomène caractéristique en France. Semblable à l'insécurité linguistique, qui se traduit par des maladroites à l'oral de type hypercorrections ou mutisme, il se matérialise par une inhibition d'un développement plus profond de la culture de la parole qui se traduit par un impact majeur sur des paramètres physiques de la parole, comme la voix ou le souffle. C'est l'apparition de ces nouvelles inhibitions que Siouffi appelle le «mal à parler». Or, dans une culture où l'oral n'a pas été éclipsé par une culture prédominante de l'écrit, comme c'était le cas en Russie, la parole reste une dimension présente et populaire. Nous rejoignons les conclusions de Siouffi lorsque celui dit la chose suivante sur la remise à l'honneur des arts du langage en France : «[elle] s'impose pour deux raisons: l'existence d'un problème culturel en France, et la présence dans notre mode de vie d'aujourd'hui de nouveaux facteurs d'inhibition». Si nous choisissons d'utiliser les conclusions de Siouffi sur la France où il démontre le besoin d'un retour à des arts du langage au sein de la société française, nous montrons par opposition que ceux-ci occupent une place davantage considérable dans la Fédération de Russie.

Ce côté populaire de l'oral a été véhiculé avec encore plus de force par le modèle de l'Union Soviétique, pendant la guerre froide, qui n'a pas mis en valeur que le théâtre, mais aussi l'opéra et la danse, soft power russe par excellence. Par cette approche de popularisation des arts du langage, la Russie a conforté une culture tournée vers l'oral en facilitant l'accès pour les personnes les plus démunies à ce qui était auparavant réservé aux élites ; ce qui pourrait également justifier la facilité de l'accès du public russe à la «grande culture», et ainsi expliquerait également pourquoi les étudiants et les écoliers participent régulièrement à des pièces de théâtre et des représentations musicales au sein même de l'université. Ces spectacles sont remarquablement populaires parmi les étudiants, même si ceux-ci ne suivent pas un cursus en relation avec le théâtre.

Les étudiants russes ont effectivement des besoins et des attentes plus importantes à l'oral qu'à l'écrit, pas parce qu'ils ont des lacunes à combler ou qu'ils n'ont pas besoin de grammaire, mais

plutôt qu'ils n'ont pas la même vision de ce que veut dire parler et de vivre sa langue; alors qu'en France, nous nous confortons avec un style écrit et indirect, nous délaissions pour la majorité de la population les pratiques orales, et surtout celles des arts du langage.

Conclusion

Lorsque l'on se demande quelles sont les raisons de la prépondérance des évaluations orales dans l'université en Russie, il est évident que le premier angle de réponse est celui des cultures éducatives. Cependant, si on s'intéresse de près à celles-ci, notamment à celle(s) que l'on retrouve dans le supérieur, cela nous permet de méditer sur les origines de celles-ci. On peut identifier aisément quelques influences historiques qui ont contribué dans un premier temps à façonner des cultures langagières valorisant l'oral sous des formes populaires mais aussi artistiques, la période soviétique communiste n'ayant que contribué davantage au maintien de l'oral en haut de la pyramide des besoins [2, p.310-369] des Russes.

Si historiquement et culturellement la population russe ont un fort rapport à l'oral, l'apparition des technologies et des réseaux sociaux a bouleversé cette tendance, contraignant l'éducation à réagir, notamment au niveau des universités et maintenant des lycées pour réinstaurer l'oral au centre des préoccupations. Cela se manifeste majoritairement dans la formation des enseignants. Ils jouent davantage le rôle de médiateurs et de facilitateurs en laissant aux apprenants le soin d'être acteurs de leur apprentissage.

Les évaluations sont alors réinventées et s'éloignent des évaluations toujours plus standardisées que l'on peut trouver principalement en Occident, notamment avec la recrudescence des certifications de langue comme le TCF ou le DELF/DALF. L'utilisation de barèmes est alors accessoire bien que conseillée puisqu'une plus grande confiance est laissée au caractère subjectif de l'examineur. Évidemment, l'oral est ici le plus adéquat dans l'évaluation pour son caractère instantané, naturel, sujet à médiation et pour la flexibilité et l'assurance qu'elle apporte. De plus, elle permet aux enseignants d'évaluer les apprenants sur l'ensemble d'une prestation où tous les paramètres de l'oral ont leur importance, tant sur la prestation que la restitution de connaissances, points qui constitueront des qualités nécessaires à toutes les formations disponibles dans l'université pédagogique.

Ainsi, c'est l'interrelation entre les cultures éducatives et les rapports sécurisés à l'oral de la population russe qui donne aux évaluations orales une place de choix au sein de l'ensemble des appareils évaluatifs disponibles. Pour poursuivre cette recherche, nous pourrions nous demander si une culture éducative centrée sur l'oral permet de développer de meilleures compétences à l'oral en langue étrangère par rapport à une culture éducative centrée sur l'écrit.

Bibliographie

1. Labov W., The Social Stratification of /r/ in New York City Department Stores. P. 168–178
2. Maslow A. H. Motivation and Personality (2nd ed.). New York : Harper and Row, 1970. 369 p.
3. Попова И. Н., Казакова Ж. А. Французский язык : учебник для I курса институтов и факультетов иностранных языков – 21-е изд., исправленное. М. : Нестор Академик, 2009. 576 с.
4. Siouffi G., Du sentiment de la langue aux arts du langage. Éla. Études de linguistique appliquée, 147(3). P.265–276.

МЕСТО УСТНОЙ РЕЧИ СТУДЕНТОВ В СИСТЕМЕ ОЦЕНИВАНИЯ В РОССИЙСКИХ УНИВЕРСИТЕТАХ

Леандр Вьено

Университет Бургонь-Франш-Конте, Франция

Аннотация. Статья является результатом исследования, проведенного на базе Университета Безансона и Алтайского государственного педагогического университета, целью которого являлось изучение роли и использования устной речи в оценивании результатов языкового обучения в контексте российской университетской системы на основе

изучения языковых практик в учебной аудитории, на занятиях и экзаменах, анкетирования студентов и преподавателей. Интерес к теме вызван важной ролью устной речи в языковом обучении в контексте российской университетской системы, а также значительными отличиями от французской системы.

Ключевые слова: система оценивания, устная речь, традиции в образовании, языковая культура, высшее образование.

References

1. Labov W., The Social Stratification of /r/ in New York City Department Stores. P. 168–178
2. Maslow A. H. Motivation and Personality (2nd ed.). New York : Harper and Row, 1970. 369 p.
3. Попова I. N., Kazakova Zh. A. Frantsuzskii iazyk : uchebnik dlia I kursa institutov i fakul'tetov inostrannykh iazykov – 21-e izd., ispravlennoe. M. : Nestor Akademik, 2009. 576 s.
4. Siouffi G., Du sentiment de la langue aux arts du langage. Éla. Études de linguistique appliquée, 147(3). P.265–276.