

**République Algérienne Démocratique et Populaire**  
**Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique**

**Université HAMMA Lakhdar El-Oued**  
**Faculté des Lettres et des Langues**  
**Département des Lettres et Langue Françaises**



**Mémoire de fin d'étude élaboré en vue de l'obtention du diplôme de**  
**Master**

**Option : Didactique et langues appliquées**

**Intitulé**

**L'autonomie langagière par le biais de la perspective**  
**actionnelle**

**Cas des étudiants de 1<sup>ère</sup> année licence français**  
**Université Hamma Lakhdar (El-Oued)**

**Réalisé par:**

BEN AMOR Siham

DHOB Inès

**Supervisé par :**

Dre BAYET Asma

**Présenté et soutenu publiquement le**

**Mardi 25 juin 2019**

\_\_\_\_\_ **Devant le jury composé de :** \_\_\_\_\_

- **M. MILOUDI Mounir, Maître assistant A, Université d'El-Oued, Président**
- **M. CHEMSA Mohammed, Maître assistant A, Université d'El-Oued, Examineur**
- **Dr. BAYAT Asma , Maitre de conférence A, Université d'El-Oued, Encadrante**

**Année Universitaire : 2018/2019**

**République Algérienne Démocratique et Populaire**  
**Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique**

**Université HAMMA Lakhdar El-Oued**  
**Faculté des Lettres et des Langues**  
**Département des Lettres et Langue Française**



**Mémoire de fin d'étude élaboré en vue de l'obtention du diplôme de**  
**Master**

**Option : Didactique et langues appliquées**

**Intitulé**

**L'autonomie langagière par le biais de la perspective**  
**actionnelle**

**Cas des étudiants de 1<sup>ère</sup> année licence français**  
**Université Hamma Lakhdar (El-Oued)**

**Réalisé par:**

BEN AMOR Siham

DHOB Inès

**Supervisé par :**

Dre BAYET Asma

**Présenté et soutenu publiquement le**

**Mardi 25 juin 2019**

\_\_\_\_\_ **Devant le jury composé de :** \_\_\_\_\_

- **M. MILOUDI Mounir, Maître assistant A, Université d'El-Oued, Président**
- **M. CHEMSA Mohammed, Maître assistant A, Université d'El-Oued, Examineur**
- **Dr. BAYAT Asma , Maitre de conférence A, Université d'El-Oued, Encadrante**

**Année Universitaire : 2018/2019**

# *Dédicace*

Que ce travail témoigne mes respects  
à mes parents : Docteur H. Dhob et Docteure  
H. Djedid

Aucune dédicace ne pourrait exprimer mon  
respect et mes profonds sentiments envers  
eux.

Je prie le bon Dieu de les bénir, de veiller sur  
eux en espérant qu'ils seront toujours fiers de  
moi.

À mes sœurs et frères.

À mes professeurs de l'École Normale  
Supérieure de Constantine

Leur rigueur et leur générosité m'obligent de  
leur témoigner mon profond respect et ma  
loyale considération.

À tous ceux qui me sont chers.

DHOB Inès

# *Dédicace*

À l'âme de ma grand-mère

Que Dieu l'héberge dans son immense  
paradis

À mes très chers parents, qui m'ont toujours  
épaulée

Que Dieu les garde et leur procure une  
longue vie

À ma sœur et mes frères

Que Dieu comble leur vie de réussite et de  
prospérité

À tous mes professeurs et mes collègues

À tous ceux que j'aime et qui m'aiment.

**BEN AMOR Siham**

# *Remerciements*

Tout d'abord, nous tenons à remercier Dieu le Tout Puissant de nous avoir guidées à travers notre choix et notre travail.

Nous tenons à exprimer nos vifs remerciements à notre directrice de recherche, **Madame Asma BAYET** qui a été très patiente et nous a orientées tout au long de ce travail ainsi que pour ses précieuses remarques et conseils.

Nous exprimons tous nos remerciements à l'ensemble des **membres de notre jury** d'avoir accepté de lire et d'évaluer ce travail.

Nous remercions le Didacticien **PUREN CHRISTIAN**, professeur à l'université Saint-Etienne, pour son aide et ses réponses à toutes nos questions.

Nous remercions Monsieur **DAHO FODIL**, professeur à l'université Kasdi Merbah Ouargla, pour sa documentation.

Nous remercions Monsieur **SAIDI SMAIL**, professeur à l'université de Béjaïa qui nous a accompagnées tout au long de ce travail.

Nous remercions tous les enseignants de l'université HAMMA LAKHDAR (El-Oued)

## **Résumé**

D'entrée de jeu, l'autonomie d'expression constitue le but ultime de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères. À l'université Hamma Lakhdar El-Oued, un dysfonctionnement de la situation en question se manifeste dans l'expression des étudiants, sous forme d'hésitations, de blocage, voire même de recours à la langue maternelle. Or, dans les pays occidentaux, la nouvelle vision de l'apprentissage par le biais de la perspective actionnelle permet de générer des fruits positifs dans la mesure où elle favorise l'amplification de la compétence expressive.

Notre étude scientifique s'inscrit dans la réflexion sur les liens entre le développement de l'autonomie langagière et l'application de la perspective actionnelle dans un contexte universitaire algérien. En vue de réaliser notre objectif, nous avons opté pour l'expérimentation provoquée. Les résultats obtenus confirment l'importance de la perspective actionnelle en matière de l'aboutissement d'une autonomie langagière.

**Mots clés :** CECR, Perspective actionnelle, Tâche, Expression orale, Autonomie langagière.

## **Abstract**

From the outset, the autonomy of expression constitute the ultimate goal of teaching/learning foreign languages. At University Hamma Lakhdar El-Oued, a dysfunction of the situation in question is manifested through the expressions of the students in the form of hesitations, blockage or even the use of the mother tongue. But, in the Western countries, the new vision of learning via the action-based approach allows to generate the positive fruits in so far as it promotes crescendo expressive competence.

Our scientific study is a part of the reflection between the development of language autonomy and the application of action - based approach in an academic context. In order to achieve our objective, we have opted for provoked experimentation. The obtained results confirm the importance of action-based approach in terms of an autonomy of expression's achievement.

**Key words:** CEF, Action-based Approach, Task, Oral expression, Language autonomy.

---

## **TABLE DES MATIÈRES**

---

<b>INTRODUCTION.....</b>	<b>10</b>
<b>CHAPITRE I : La perspective actionnelle : délimitation conceptuelle.....</b>	<b>14</b>
<b>1. Qu'est-ce que le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues ?.....</b>	<b>15</b>
1.1. Définition du CECR.....	15
1.2. Un cadre à des principes souples.....	16
<b>2. Qu'en est-il de la perspective actionnelle ?.....</b>	<b>17</b>
2.1. Définition de la perspective actionnelle.....	17
2.2. Fondements de l'apprentissage des langues dans une perspective actionnelle.....	18
<b>3. Les compétences dans le Cadre : un nouveau mariage entre monde du travail et didactique des langues.....</b>	<b>19</b>
3.1. La compétence à communiquer langagièrement .....	19
3.1.1. La compétence linguistique.....	20
3.1.2. La compétence sociolinguistique.....	20
3.1.3. La compétence pragmatique.....	20
3.2. Les compétences générales individuelles.....	20
<b>4. La tâche .....</b>	<b>23</b>
4.1. Définition de la tâche.....	23
4.2. Types de tâche .....	24
4.3. Tâche Vs Exercice.....	24
4.4. La tâche d'abord la grammaire ensuite.....	25
4.5. Les critères de l'efficacité de la tâche.....	26
4.6. Déroulement d'une leçon selon une logique actionnelle.....	26
<b>CHAPITRE II : L'autonomie langagière : une nécessité en classe de FLE</b>	<b>27</b>
<b>1. L'oral en classe de FLE.....</b>	<b>28</b>
1.1. Définition de l'oral.....	28
1.2. Oral objet d'enseignement.....	29
<b>2. L'expression orale .....</b>	<b>31</b>
2.1. Les sous-habilités de l'expression orale .....	31
a) La compréhension orale .....	31
b) Les habilités communicatives.....	31
c) Les habilités intonatives .....	32

d) Les habilités de fluidité orale .....	32
<b>3. L'oral à travers des tâches actionnelles .....</b>	<b>33</b>
<b>4. L'autonomie : une matrice pour l'apprentissage des langues.....</b>	<b>34</b>
4.1. Qu'est-ce que l'autonomie ? .....	34
4.2. Autonomie et interdisciplinarité : Les formes de l'autonomie....	34
4.3. L'autonomie d'apprentissage : berceau de l'autonomie langagière.....	35
4.4. Vers une autonomie langagière.....	37
4.4.1. Définition de l'autonomie langagière.....	37
4.4.2. La prise de parole et l'implication de l'apprenant .....	38
4.4.3. L'interaction orale.....	38
4.4.4. L'improvisation orale.....	40
<b>CHAPITRE III : La perspective actionnelle en vigueur : résultats,</b>	<b>41</b>
<b>analyse et interprétation .....</b>	<b>.....</b>
<b>1. Cadre général de l'expérience .....</b>	<b>42</b>
<b>2. Le sujet de l'expérience.....</b>	<b>43</b>
<b>3. La grille d'observation.....</b>	<b>43</b>
<b>4. Le cheminement de l'expérimentation.....</b>	<b>44</b>
4.1. Le pré-test.....	44
4.2. Le déroulement des tâches.....	44
4.2.1. Tâche N°01.....	45
4.2.2. Tâche N°02.....	48
4.3. Les post-tests.....	50
<b>5. Analyse et interprétation des résultats.....</b>	<b>51</b>
5.1. Les résultats du pré-test.....	51
5.2. Les résultats du post-test N°01.....	53
5.3. Les résultats du post-test N°02.....	56
<b>6. Confrontation comparative.....</b>	<b>58</b>
<b>CONCLUSION.....</b>	<b>61</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE.....</b>	<b>64</b>
<b>ANNEXES .....</b>	<b>70</b>

---

## **INTRODUCTION**

---

Les sciences molles sont sensibles aux remaniements de la société humaine. Cette société, en perpétuel changement, affiche selon le contexte des nouveaux principes auxquels les citoyens doivent répondre. Outiller les individus pour faire face à ces réalités est la première mission de l'école, une mission encore plus profonde à l'université. Dans le domaine de l'enseignement-apprentissage des langues M-C. Tréville dit : « *Apprendre une langue étrangère ne s'arrête plus au vocabulaire et aux structures syntaxiques... mais continue vers le savoir communiquer dans la vie quotidienne, cela devrait être l'objet de l'enseignement/apprentissage du FLE* » (2000, p. 9). D'après ces mots, l'apprentissage d'une langue étrangère à l'université doit représenter un espace ouvert pour les bruissements de la société. En cela, l'université est un préambule à la vie réelle car elle permet de la comprendre et d'avoir pouvoir sur elle. De ce fait, il faut façonner un enseignement ciblant un faire social. Cette exigence sociale, lestée par des facettes sémantiques qui ne peuvent pas passer sous silence, trouve son écho dans la perspective privilégiée par le Cadre européen commun de référence pour les langues (désormais CECR) à savoir la perspective actionnelle.

« Approche actionnelle » et « perspective actionnelle » deux dénominations présentes à peu près à égalité dans le CECR. Pour cela nous suivons l'avis de C. Puren qui dit : « *L'avantage décisif à mes yeux du concept de « perspective » par rapport à celui d' « approche », c'est qu'il marque bien le maintien nécessaire de [cette] diversité des outils aux mains de l'enseignant* » (2011, p. 9). Ainsi le concept « perspective » souligne sa souplesse par rapport à celui d' « approche ».

La perspective actionnelle, perméable aux demandes de la société technologique actuelle, s'articule autour du débat sur la méthodologie d'enseignement : « - *l'apprenant en tant qu'acteur et agent primordial de son apprentissage ; - la salle de classe en tant qu'espace social d'apprentissage et d'interaction* » (Peris, 2009, p. 103)

C'est en cela que le rôle de l'apprenant en tant que sujet pleinement impliqué dans la progression de son apprentissage est l'un des axes du renouvellement didactique. Un concept clé dans la définition de ce rôle est celui d'autonomie de l'apprenant.

De son côté, la vie universitaire se singularise « *par plus d'autonomie, de gestion de soi et de prise de responsabilité dans le suivi de la formation* » ( Maravelaki,, Moussafir, Donckers, & Geron, 2017, p. 90). Pour cela l'apprenant doit être armé par une autonomie éclectique dont l'autonomie langagière fait partie intégrante.

## Introduction

---

Initier ce travail de recherche portant l'intitulé « L'autonomie langagière par le biais de la perspective actionnelle, cas des étudiants de première année licence français université Hamma Lakhdar - El-Oued » mettant sur pied ce mémoire de Master en didactique et langues appliquées ne saurait se concevoir sans essayer d'expliquer limpiment les motivations motrices qui ont stimulé notre curiosité intellectuelle et nous ont poussées à chercher des éléments de réponses didactiques convaincants en nous engageant dans la présente recherche. Nos motivations sont d'ordre personnel, intellectuel et scientifique :

La situation alarmante des étudiants de première année au département des lettres et langue française à l'université Hamma Lakhdar nous interpelle à réagir. La majorité des étudiants n'arrivent pas à s'exprimer aisément. Ces difficultés au niveau des compétences langagières entravent leur épanouissement social et par ricochet professionnel. Cette faiblesse pénalisante est un vrai handicap pour l'apprentissage de la langue française comme l'affirme A. Queffélec :

[...] les enseignants de la filière « Licence de français » [...] affirment que beaucoup d'étudiants n'arrivent pas à suivre les enseignements théoriques. Ils souhaitent une réforme des enseignements dispensés en première année qu'ils veulent davantage centrée sur la pratique systématique de la langue et les techniques de l'expression écrite et orale. (2002, p. 93)

En effet, la crainte de l'inexactitude freine de nombreux apprenants : ces derniers sont réticents à s'exprimer en classe et en dehors de la salle de classe, de peur de faire des erreurs.

Ce constat s'intensifie chez les étudiants du sud comme le remarque A. Boudjellal « [...] et spécialement ceux du sud, l'enseignement de l'oral se trouve très souvent relégué au second rang, donnant la priorité à l'écrit, et pourtant les étudiants en fin de cursus ne savent ni parler convenablement, ni écrire correctement (...) » (2012, p. 122)

Notre deuxième motivation se donne naissance à partir de nos lectures des deux ouvrages collectifs : *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues* et *Parcours d'évaluation, d'apprentissage et d'enseignement à travers le CECR*. D'après ces lectures, nous avons constaté que de l'autre côté de la mer, l'application de la perspective actionnelle donne des fruits positifs. Pour preuve, la dite perspective dépasse les frontières européennes pour ancrer les différents programmes d'enseignement des langues à travers les continents. Ces lectures nous ont inspirées et motivées pour traiter ce thème d'actualité.

## Introduction

---

Intitulée « L'autonomie langagière par le biais de la perspective actionnelle, cas des étudiants de première année licence français université Hamma Lakhdar - El-Oued », notre recherche s'ancre dans le cadre d'un mémoire de Master en didactique et langues appliquées et tente d'étudier l'impact de l'intégration de la perspective actionnelle sur l'autonomie langagière des étudiants de première année licence français.

À la lumière de ce qui précède, notre questionnement de départ est le suivant :

### **Quel effet a la perspective actionnelle sur l'autonomie langagière des étudiants de première année licence français?**

Ce questionnement nodal engendre une autre question qui se pose et s'impose, à savoir :

Comment l'apprenant s'approprié son apprentissage, *ipso facto* son autonomie d'expression ?

Face à ces interrogations, nous avons anticipé les réponses suivantes :

- L'application de la perspective actionnelle épanouirait l'autonomie langagière chez les étudiants de première année licence français.
- L'appropriation se ferait à travers des tâches actionnelles tout en responsabilisant l'apprenant à se prendre en charge.

Les objectifs que nous nous avons fixés sont les suivants :

- Comprendre l'effet de la perspective actionnelle sur l'autonomie langagière des étudiants de première année licence français.
- Dynamiser davantage la qualité d'enseignement- apprentissage de l'oral en classe de FLE.
- Animer des séances d'expression orale selon des principes actionnels dans le but de privilégier les interactions entre apprenants, libérer la parole, donner aux apprenants l'opportunité de parler spontanément.

Nous nous focalisons sur la méthode descriptive pour décrire les concepts de base de notre recherche, et sur la méthode analytique afin de pouvoir analyser et comparer les données de la démarche pratique.

Structuralement, notre mémoire s'organise en trois chapitres. Dans le premier chapitre intitulé « la perspective actionnelle : délimitation conceptuelle » nous mettons l'accent sur les concepts ambiants de la dite perspective.

## Introduction

---

Le deuxième chapitre, représente quant à lui une suite vers la problématique de l'autonomie langagière en contexte universitaire. Intitulé « l'autonomie langagière : une nécessité en classe de FLE », ce dernier porte sur les pratiques de l'enseignement de l'oral et l'importance de l'autonomie langagière en classe de FLE.

Pour opérationnaliser les dits du cadre théorique, le troisième chapitre incarne une expérimentation provoquée auprès des étudiants de première année universitaire français LMD à l'université d'El-Oued appliquée dans deux tâches. Pour notre expérimentation, nous avons fourni une analyse quantitative.

---

**CHAPITRE I**  
**La perspective actionnelle : délimitation conceptuelle**

---

### 1. Qu'est-ce que le Cadre européen commun de référence pour les langues ?

#### 1.1. Définition du CECR

Le Conseil de l'Europe, une organisation intergouvernementale qui œuvre par le biais de tous ses programmes à améliorer la compréhension réciproque des langues et des cultures, propose aux systèmes éducatifs, en 2001, un dispositif cohérent et transparent appelé Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues. Ce dernier aperçoit d'autres horizons de connaissances sans oublier son héritage issu des travaux antérieurs du Conseil de l'Europe pour ce qui est des langues vivantes.

Le cadre, base commune, transparente, cohérente et complète pour l'élaboration de programmes de langue vivante, des principes directeurs d'examens, de manuels, etc. vise d'une part à simplifier les échanges entre divers pôles du domaine de l'enseignement et de l'apprentissage des langues vivantes, et d'autre part à inviter ces différents acteurs à réfléchir à leurs pratiques pour conjuguer leurs efforts afin de répondre aux besoins réels des apprenants dont ils ont la charge comme le souligne E. Rosen dans le passage suivant :

Le cadre est donc le fruit d'une réflexion scientifique menée durant près de 10 ans, une réflexion toujours animée par la volonté de retrouver une transparence et une cohérence perdue dans la grande diversité des systèmes d'évaluation et de certification en Europe. (2006, p. 11)

De notre part, nous jugeons pertinent de définir ce document de référence portant l'intitulé *Le Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer* par ces 3 sous-titres :

- **Apprendre:** le CECR a pour mission d'élucider pour toutes les langues et tous les apprenants les éléments communs à atteindre dans chacune des étapes de l'apprentissage. Le cadre outille les utilisateurs pour qu'ils puissent avoir une vision claire de leurs apprentissages toute en offrant la possibilité à chacun d'indiquer nettement le niveau de compétence ciblé et donc ses objectifs d'apprentissage.
- **Enseigner :** Ce cadre de normes communes suggère une taxonomie de la mesure des compétences selon six niveaux allant de A1 (utilisateur élémentaire), à C2 (utilisateur expérimenté):

- **Niveau A:** Utilisateur élémentaire (scolarité obligatoire), lui-même subdivisé en niveau introductif ou de découverte (A1) et intermédiaire ou usuel (A2).
- **Niveau B:** Utilisateur indépendant (enseignement secondaire) ramifié en niveau seuil (B1) et niveau avancé ou indépendant (B2).
- **Niveau C:** Utilisateur expérimenté, subdivisé en C1 (autonome) et C2 (maîtrise). Ces niveaux balisent l'apprentissage des langues étrangères. Le niveau C2 ne doit pas être confondu avec la compétence langagière du locuteur natif.

En limitant le nombre des niveaux, le cadre de référence gomme les multiples et approximatives appellations utilisées jusqu'à présent dans les centres de langues et les différents systèmes éducatifs pour ordonner les programmes et les cours de langues et évaluer le niveau des apprenants.

- **Évaluer:** ces six repères communs de compétences pour toutes les langues confèrent la possibilité de comparaison entre les résultats des évaluations en langue (évaluation sommative: diplôme, certificats ou évaluation formative). Le CECR met en lumière les facettes qualificatives de l'utilisation de la langue et les considère comme des indices permettant d'évaluer son degré de maîtrise (étendue, correction, aisance, interaction, cohérence).

Les apprenants, les enseignants, les évaluateurs (concepteurs, examinateurs jury d'examen) peuvent puiser du cadre et y trouver la démarche à adopter pour atteindre les objectifs d'apprentissage ou d'enseignement qu'ils visent.

### 1.2. Un cadre à des principes souples

Les auteurs sont explicites, « *il ne s'agit aucunement de dicter aux praticiens ce qu'ils ont à faire et comment le faire* » (CECR, 2001, p. 04). De ce fait, le cadre n'impose aucune méthodologie d'enseignement et ne prescrit aucun objectif à viser. De plus, cette base commune n'affiche aucun dogmatisme car elle n'impose et ne se rattache à aucune forme d'unicité même si elle suggère de nouvelles pistes didactiques sous le nom de perspective actionnelle.

Pour preuve, le cadre insiste sur le fait que les niveaux de compétences peuvent être ramifiés. Chaque niveau, loin d'être immuable, permet des subdivisions en fonction des publics cibles. Dans le même sillage C. Tagliante affirme:

En France, le niveau A1 a été ainsi subdivisé en deux niveaux: A1.1 et A1, pour les besoins des publics migrants, dans le cadre du contrat d'accueil et d'intégration. Ce contrat prescrit, à leur arrivé en France et en fonction de leurs besoins spécifiques, un certain nombre d'heures d'apprentissage du français, apprentissage sanctionné par un diplôme de niveau A1.1 (...).  
Au Royaume Uni, les tests pour enfants débutent au niveau A1.1.  
Le niveau A1.1 peut être considéré comme le niveau minimal évaluable. (2005, p. 44)

En proposant des principes mouvants, le cadre estime seulement apporter plus de clarté et de cohérence dans l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation de la maîtrise des langues, en définissant, explicitant et échelonnant limpiment les objectifs à réaliser dans chacune des compétences langagières, à chaque degré de l'échelle proposée en 6 niveaux.

## 2. Qu'en est-il de la perspective actionnelle ?

### 2.1 Définition de la perspective actionnelle

La perspective privilégiée dans le cadre est de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné à l'intérieur d'un domaine d'action particulier :

[...] L'usage d'une langue, y compris son apprentissage, comprend les actions accomplies par des gens qui, comme individus et comme acteurs sociaux, développent un ensemble de compétences générales et, notamment une compétence à communiquer langagièrment. Ils mettent en œuvre les compétences dont ils disposent dans des contextes et des conditions variés et en se pliant à différentes contraintes afin de réaliser des activités langagières permettant de traiter (en réception et en production) des textes portant sur des thèmes à l'intérieur de domaines particuliers, en mobilisant les stratégies qui paraissent le mieux convenir à l'accomplissement des tâches à effectuer. Le contrôle de ces activités par les interlocuteurs conduit au renforcement ou à la modification des compétences » (CECR , 2001, p. 15)

En portant des lunettes actionnelles, l'usager et l'apprenant d'une langue sont vus en tant qu'acteurs sociaux. Les statuts de ces derniers leur dictent l'accomplissement des tâches sociales qui ne sont pas toujours langagières. Ces tâches s'abonnent à des circonstances et un environnement donné au sein d'un domaine d'action particulier: « *Si les actes de parole se réalisent dans des actions langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification.* » (CECR , 2001, p. 15)

Résoudre les problèmes de communication rencontrés par les professionnels de langues consiste à passer du paradigme de la communication au paradigme de l'action qui est « *plus ciblé sur les actions que l'apprenant peut faire en langue cible* » (Tagliante, 2005, p. 36). Toutefois, la perspective actionnelle ne fait pas table rase de l'approche communicative, elle plutôt la rafraichit en y ajoutant l'idée de tâche. C'est en cela aussi que C. Puren ajoute:

Dans l'approche communicative on formait un "communicateur" en créant des situations langagières pour le faire parler avec (des interlocuteurs) et agir sur (ces mêmes interlocuteurs), dans la perspective actionnelle esquissée par le cadre européen commun de référence, on se propose de former un "acteur social", ce qui impliquera nécessairement [...]de le faire agir avec les autres pendant le temps de son apprentissage en lui proposant des occasions de "co-actions" dans le sens d'actions communes à finalité collective. C'est cette dimension d'enjeu social authentique qui différencie la co-action de la simulation, technique de base utilisée dans l'approche communicative pour créer artificiellement en classe des situations de simple interaction langagière entre apprenants. (2002, p. 62)

Nous pouvons dire que le changement touche à la fois *la conception*: passage de l'idée de communiquer pour agir sur autrui à celle de communiquer pour agir avec l'autre, et *l'apprentissage*: de l'artificiel au naturel. Ce changement de paradigme s'explique par l'implantation de la compétence langagière dans un contexte plus vaste de compétences humaines générales liées au fait même de vivre en société. L'enseignant de langue, à son tour, doit implanter ces aptitudes langagières dans un contexte social plausible en se référant à des actions plus larges.

### 2.2.Fondements de l'apprentissage des langues dans une perspective actionnelle

Pour se démarquer dans le grand amalgame des méthodologies d'enseignement-apprentissage des langues, la perspective actionnelle raffine ses socles : L'apprentissage d'une langue dans une logique actionnelle passe inévitablement par son usage. Partant de la devise « *meilleur apprenant je serai, meilleur usager je ferai* », la perspective actionnelle libère l'apprenant de ce qui est, naguère, son statut passif instauré par un enseignement imposé et conserve son statut authentique : celui d' « acteur social ». En cela la perspective actionnelle est la pionnière en didactique des langues à décroiser *apprentissage* et *usage*.

C'est en ayant recours à des tâches qui ne sont pas uniquement langagières que l'usage de la langue se fait à travers l'apprentissage. La finalité de l'apprentissage tisse un rapport solide entre la tâche communicative et l'accomplissement de l'action. De ce fait, « *la communication est au service de l'action qui seule lui donne du sens* » (Bourguignon,

2006). Mener à bien un projet ou être impliqué dans une action qui s'appuie sur la langue pousse l'apprenant à vouloir savoir toujours plus. L'action est donc facilitatrice d'apprentissage.

Dans ce contexte, l'apprentissage est attaché à la question du « pourquoi ? » qui accompagne l'apprenant alors que celle du « comment ? » occupe le deuxième siège ; à ce propos

M. Ercanlar et C. Aydoğu affirment: « *en exécutant une tâche, les apprenants doivent répondre à la question: Pourquoi cette tâche? Pourquoi faire ?* » (2017, p. 402). L'apprenant doit se représenter la tâche qu'il a à accomplir et cette représentation implique les connaissances dont il a besoin celles qu'il a, celles qu'il n'a pas et qui fera donc un objet d'apprentissage.

De son côté et pour intéresser les apprenants, A. Demailly suggère qu' « *il faut partir des problèmes qui les intéressent et les incitent à poser des questions* » (2004, p. 30). De ce point de vue, l'apprenant est la pierre angulaire du projet éducatif. Grâce à un enseignement congruent, l'apprenant n'est plus un simple exécutant des règles bien faites, il est plutôt « chef du projet » qui s'engage pleinement dans son apprentissage en interagissant en toute autonomie avec les acteurs sociaux afin de construire ses connaissances au fur et à mesure que s'en fait ressentir le besoin.

Ainsi le but ultime de l'apprentissage d'une langue est de rendre à la société un utilisateur compétent et expérimenté « *la situation d'apprentissage/ enseignement doit répondre [alors] aux besoins réels des apprenants qui doivent développer des stratégies leur permettant d'accomplir les tâches à effectuer* » (CECR , 2001, p. 15).

Cette révolution didactique fait tourner l'apprenant vers deux institutions: l'école et la société. Par là-même, les tâches qu'il a à accomplir sont à la fois scolaires et sociales. Aux yeux actionnels, pour l'accomplissement de la tâche l'apprenant doit être armé par des compétences bien déterminées.

### **3. Les compétences dans le cadre: un nouveau mariage entre monde du travail et didactique des langues**

#### **3.1. La compétence à communiquer langagièrement**

La perspective actionnelle imbibe ses socles pleinement dans la vie sociale: la compétence dans le cadre entre en résonance avec la conception de la compétence dérivée du monde du

travail. En effet, la notion de compétence à communiquer langagièrement, ou compétence langagière ou compétence à communiquer, tout comme dans les univers professionnels, est plurielle. Couplée par les compétences générales, la compétence à communiquer langagièrement se ramifie en trois composantes/ compétences qui sont:

### 3.1.1. La compétence linguistique

La compétence linguistique vise la langue comme système pris en tant que tel, indépendamment de la valeur sociolinguistique de ses variations et des fonctions pragmatiques de ses réalisations. Elle met en valeur le travail systématique des rudiments de la langue :

La compétence linguistique est celle qui a trait aux savoirs et savoir-faire relatifs au lexique, à la phonétique, et à la syntaxe et aux autres dimensions du système d'une langue, pris en tant que tel, indépendamment de la valeur sociolinguistique de ses variations et des fonctions pragmatiques de ses réalisations. (CECR , 2001, p. 17).

### 3.1.2. La compétence sociolinguistique

La compétence sociolinguistique représente les traces de l'influence du sociales sur la langue: règles de politesse, différents registres de langue, références à des spécificités culturelles.

La compétence sociolinguistique renvoie aux paramètres socioculturels de l'utilisation de la langue. Sensibles aux normes sociales (règles d'adresse et de politesse, régulations des rapports entre des générations, sexes, statuts, groupes sociaux, codification par le langage de nombre de rituels fondamentaux dans le fonctionnement d'une communauté), la composante sociolinguistique affecte fortement toute communication langagière entre représentants de cultures différentes, même si c'est souvent à l'insu des participants eux-mêmes » (CECR , 2001, p. 18).

### 3.1.3. La compétence pragmatique

La compétence pragmatique s'intéresse aux actes de langage et l'au-delà de la phrase :

La compétence pragmatique recouvre l'utilisation fonctionnelle des ressources de la langue (réalisation de fonctions langagières, d'actes de parole) en s'appuyant sur des scénarios ou des scripts d'échanges interactionnels. Elle renvoie également à la maîtrise du discours, à sa cohésion et à sa cohérence, au repérage des types et genres textuels, des effets d'ironie, de parodie. Plus encore pour cette composante que pour la composante linguistique, il n'est guère besoin d'insister sur les incidences fortes des interactions et des environnements culturels dans lesquels s'inscrit la construction de telles capacités. » (CECR , 2001, p. 18).

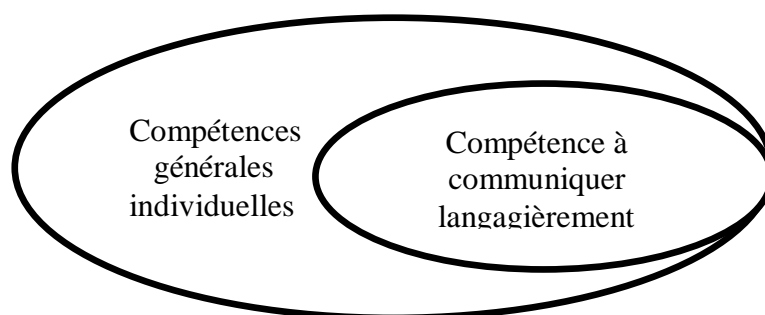
Cet élargissement de la compétence à communiquer langagièrement est provoqué par sa liaison à des compétences générales individuelles.

### 3.2. Les compétences générales individuelles

Un rapport d'inclusion de la compétence à communiquer langagièrement dans les compétences générales individuelles se tisse à partir de la citation suivante:

L'usage d'une langue, y compris son apprentissage, comprend les actions accomplies par des gens qui, comme individus et comme acteurs sociaux développent un ensemble de compétences générales et plus précisément une compétence à communiquer langagièrement » (CECR , 2001, p. 15).

Ce rapport peut être représenté ainsi selon J-J. Richer (2012, p. 52):



**Figure N° 01: Emboîtement de la compétence à communiquer langagièrement dans les compétences générales individuelles**

Les compétences générales individuelles constituent une infrastructure cognitive pour la compétence à communiquer langagièrement. Sous la rubrique de compétences générales individuelles, un ensemble de savoir émerge: savoir, savoir-faire, savoir-être et savoir-apprendre. Ces savoirs sont hétérogènes et conçus en interaction, par exemple, la maîtrise des savoir-faire « *s'accompagne des formes des savoir-être, tels que détente ou tension dans l'exécution* » (CECR , 2001, p. 16). Les compétences générales individuelles comportent :

- Des savoirs déclaratifs composés des « *savoirs académiques* » (CECR, 2001, p. 16), et de connaissances larges du monde englobant outre le domaine professionnel et celui de la vie quotidienne, privée et publique, les valeurs et les croyances « *de certains groupes sociaux dans d'autres régions ou d'autres pays* » (CECR , 2001, p. 16), autrement dit des savoirs socioculturels qui éveillent la « *prise de conscience interculturelle* » (CECR , 2001, p. 83);
- des savoir-faire procéduraux « *habilité et savoir-faire* » (CECR , 2001, p. 16), transversaux car ils s'exercent aux actions de la vie courante qu'aux celles de la vie professionnelle ;

- des savoir-être perçus comme « *des dispositions individuelles, des traits de personnalité, des dispositifs d'attitude, qui touchent, par exemple, à l'image de soi et des autres, au caractère introverti ou extraverti manifesté dans l'interaction sociale* » (CECR , 2001, p. 17). En d'autres mots, la prise en compte des caractéristiques de l'apprenant déteignent sur l'apprentissage des langues et cultures. Ces spécificités psychologiques sont non innées, évolutives et marquées culturellement: « *On ne pose pas ces savoir-être comme des attributs permanents d'une personne et ils sont sujets à des variations.* » (CECR , 2001, p. 17);
- des savoir-apprendre ou mobilisation, pilotés par des objets, des projets et des moments « *tout à la fois des savoir-être, des savoirs et des savoir-faire* » prenant comme appui « *des compétences de différents types.*» (CECR , 2001, p. 17). Autrement dit, ce sont des stratégies d'apprentissage, non confinées au domaine de l'acquisition des langues, qui se perfectionnent et se fortifient au cours de mobilisation courantes dans des situations variées: « *Mais c'est aussi au travers de la diversité des expériences d'apprentissage dès lors que celles-ci ne sont ni cloisonnées entre elles, ni strictement répétitives, qu'il [l'apprenant] enrichit ses capacités à apprendre.* » (CECR , 2001, p. 17).

Les compétences générales individuelles constituent l'infrastructure de la compétence à communiquer langagièrement. De plus, elles l'élargissent par le biais de ses composantes: le Cadre de référence étoffe l'exercice du langage en incluant dans les démarches d'enseignement-apprentissage ces paramètres cognitifs, procéduraux, psychologiques et expérientiels qui pilotent l'acquisition d'une langue étrangère.

Pour enseigner une langue étrangère comme le français selon des démarches actionnelles, il faut prendre en considération que les apprenants ne sont pas des « coquilles vides » mais plutôt des sujets dotés de compétences individuelles générales. Certaines de ses compétences sont innées comme avoir une personnalité forte ou faible. D'autres sont acquises telles que les connaissances issues de son éducation familiale, de ses expériences individuelles. Ajoutant à cela ses capacités physiques, intellectuelles, artistiques, techniques qui lui créent une place dans sa société. Ces compétences sont d'une importance capitale car en les conjuguant, comme il est cité plus haut, l'apprenant s'offre la chance pour « apprendre à apprendre ».

En effet, le Cadre tire sa réflexion du monde du travail et soude compétence et stratégie. Ce couple notionnel trouve son écho dans l'univers professionnel et correspond à ce qu'appelle G. Le Boterf le « savoir-mobiliser » comme il est explicité dans cette citation : « *L'exécution d'une tâche par un individu suppose la mise en œuvre stratégique de compétences données, afin de mener à bien un ensemble d'actions finalisées dans un certain domaine avec un but défini et un produit particulier* » (CECR , 2001, p. 121).

D'autre part, la notion de *stratégie* dans le monde du travail croise sa semblable dans le CECR:

Les stratégies sont le moyen utilisé par l'usager d'une langue pour mobiliser et équilibrer ses ressources et pour mettre en œuvre des aptitudes et des opérations afin de répondre aux exigences de la communication en situation et d'exécuter la tâche avec succès et de la façon la plus complète et la plus économique possible. (CECR , 2001, p. 18) .

Pour être revêtue d'un caractère concret la compétence s'incarne en performance. Cette dernière change de peau: elle est désormais connue sous le nom de *tâche*, une appellation nourrie du courant didactique du *Task-Based-Learning*.

### 4. La tâche

#### 4.1. Définition de la tâche

Le CECR accorde la définition suivante au concept *tâche*: « *Il y a " tâche " dans la mesure ou l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujets(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé* » (CECR , 2001, p. 15).

Il souligne également qu'elle est définie comme tâche:

Toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé. Il peut s'agir tout aussi bien, suivant cette définition, de déplacer une armoire, d'écrire un livre, d'emporter la décision dans la négociation d'un contrat, de faire une partie de carte, de commander un repas dans un restaurant, de traduire un texte en langue étrangère ou de préparer en groupe un journal de classe. (CECR , 2001, p. 16).

Il ajoute aussi que :

Les tâches ou activités sont l'un des faits courants de la vie quotidienne dans les domaines personnel, public, éducationnel et professionnel. L'exécution d'une tâche par un individu suppose la mise en œuvre stratégique de compétences données, afin de mener à bien un ensemble d'actions finalisées dans un certain domaine avec un but défini et un produit particulier. La nature des tâches peut être extrêmement variée et exiger plus ou moins d'activités langagières. (CECR , 2001, p. 121).

Dans ces trois définitions, la tâche se caractérise par les traits suivants:

- La tâche représente une action intentionnelle finalisée « *en vue de parvenir à un résultat déterminé* » « *toute visée actionnelle* » « *afin de mener à bien un ensemble d'actions finalisées* »;
- elle s'imprègne de la vie quotidienne « *l'un des faits courants de la vie quotidienne* » ;
- elle se donne comme dénouement une réalisation ou un achèvement.

De plus, l'acteur social utilise d'une manière pertinente et économique les ressources disponibles et surtout convenables pour accomplir la tâche fixée selon une modalité de réalisation possible car, majoritairement il existe de maintes façons pour sa réalisation. Bref, la tâche se manifeste en action individuelle ou collective, abonnée à un domaine social bien déterminé, couronné par un/des objectifs, elle marie action et langage et exige pour sa réalisation une actualisation méthodique des compétences plurielles. De cela, nous pouvons dire que les emprunts de l'activité professionnelle sont bien marqués dans la tâche actionnelle.

### 4.2. Types de tâche

Les tâches sont divisées en trois sortes. Premièrement, les tâches proches de la vie réelle appelées aussi tâches cibles ou de répétition. Ces tâches sont nées sur la base des besoins des apprenants hors de la salle de classe. Par conséquent, elles sont exécutées réellement par eux comme consulter le site d'un musée. Deuxièmement, les tâches pédagogiques communicatives, ces tâches, peu distantes de la vie réelle, font plonger l'apprenant dans un « *faire-semblant accepté volontairement* » (CECR , 2001, p. 121) et le renvoient ainsi aux simulations des occasions communicatives comme les jeux de rôle. Enfin, les tâches méta-communicatives qui s'appuient sur des activités réflexives touchant l'implémentation de la tâche, sur les choix des stratégies, sur les résultats obtenus.

L'enseignement-apprentissage d'une langue dans une perspective actionnelle réclame l'omniprésence de « tâches ». Mais toute activité mérite-t-elle la dénomination « tâche » ? La tâche exclut-elle l'exercice ? Nous tentons de répondre à ces questions dans la partie qui suit.

### 4.3. Tâche Vs Exercice

Selon M. Denyer (2003, pp. 145-151), la dichotomie tâche exercice se résume dans les points suivants :

- La tâche se distingue de l'exercice par ses traits ouverts: elle accorde à l'apprenant une marge de liberté, vis-à-vis des choix de ses ressources et de sa démarche. De plus, le problème à résoudre représenté par la tâche peut être actionnel ou extra-linguistique accompagné, dans les deux cas, d'une série de linguistique alors que celui représenté par l'exercice est linguistique (idéalement un seul) ;
- la tâche est contextualisée, elle représente une situation que chacun de nous est susceptible de rencontrer — ou a déjà rencontrée — dans la vie de tous les jours alors que l'exercice est dépourvu de contextualisation ;
- la finalisation de la tâche peut être actionnelle ou extra-linguistique. Par contre, celle de l'exercice est toujours linguistique ;
- la tâche est complexe, elle oblige l'apprenant à mobiliser une série de savoirs et de savoir-faire, à les combiner selon une démarche pertinente. L'exercice, de sa part, est simple ;
- le produit de la tâche est peu prévisible et long (plusieurs critères d'évaluation). De l'autre bout, le produit de l'exercice est (pré)visible et limité (juste/faux) ;
- la tâche est *adidactique* autrement dit, elle n'est pas guidée, elle ne donne aucun conseil pour sa résolution, l'apprenant est autonome. En revanche l'exercice est didactisé.

#### 4.4. La tâche d'abord la grammaire ensuite

Les approches traditionnelles, prenant comme appui la grammaire, n'assurent pas la sécurité des apprenants hors de la salle de classe: les apprenants se heurtent à des situations d'échec quand ils utilisent la langue hors les 4 murs de l'école. Pour preuve, de nombreux apprenants de français quittent l'école avec des connaissances rudimentaires en grammaire, en vocabulaire et quelques expressions utiles et dévoilent ainsi leur incapacité de communiquer.

L'objectif de l'enseignement des langues est de permettre d'utiliser la langue apprise en classe pour communiquer avec confiance et efficacité avec d'autres locuteurs dans le monde. Donc l'exactitude grammaticale cède la place à l'aisance et la fluidité. L'utilisation de la langue hors la classe avoisine la confiance, le courage, l'expérimentation du langage et l'instauration des attitudes positives vis-à-vis des erreurs: les apprenants vont certainement commettre des erreurs, cela est tout à fait naturel car l'erreur fait partie du processus d'acquisition de la langue. Commettre des erreurs est un indice que l'apprenant construit peu à peu son indépendance et sa créativité.

Dans la perspective actionnelle, l'apprentissage se fonde sur des tâches axées sur le sens. Ces dernières sont explicitement conçues pour permettre la communication dans le monde extérieur. En cela, la perspective actionnelle prépare les apprenants aux défis du monde réel.

### 4.5. Les critères de l'efficacité de la tâche

Selon D. Pluskwa, D. Willis et J. Willis (2003, p. 212), une bonne tâche est celle qui éveille l'intérêt des apprenants en mettant l'accent principalement sur le sens et qui s'achève sur un résultat démontrable ou partageable. Elle s'inspire des activités de la vie courante et se caractérise par un succès mesuré en termes d'objectif à atteindre plutôt qu'en termes d'exactitude de langue. La tâche pour eux met en valeur sa réalisation.

Pour pouvoir créer un bain actionnel dans une classe de FLE, la partie suivante illustre comment faire.

### 4.6. Déroulement d'une leçon selon une logique actionnelle

Pour présenter des cours selon les règles actionnelles D. Pluskwa, D. Willis et J. Willis (2003, p. 217) proposent un cadre typique qui ébauche la structure générale de ces leçons:

- a. Tâche préliminaire: la leçon commence par une mise au claire du lexique pertinent pour la réalisation de la tâche ;
- b. Préparation: l'enseignant demande aux apprenants de faire des recherches sur le thème ou tout simplement d'organiser leurs idées à propos ;
- c. Phase de réalisation (tâche ciblée): dans cette étape l'accent est mis principalement sur le sens: la transmission et/ ou la compréhension sémantique.
- d. Planification: cette phase représente un retour sur la langue. Ce retour permet d'enraciner le vocabulaire, les formes grammaticales l'orthographe, la prononciation nécessaires au déroulement de la tâche subséquente.
- e. Restitution: la restitution est traduite par une présentation des résultats de la tâche avec un discours clair et précis adressés aux apprenants.
- f. Retour sur la forme: l'intérêt se focalise cette fois-ci sur l'analyse et l'étude des pratiques systématiques de la langue bien exemplifiées dans le texte pratique. Enfin, la fortification des structures utiles, des éléments lexicaux prend place.

---

## **CHAPITRE II**

**L'autonomie langagière : une nécessité en classe de FLE**

---

### 1. L'oral en classe de FLE

#### 1.1. Définition de l'oral

Dans son *Dictionnaire pratique de didactique de FLE*, J-P. Robert définit l'oral ainsi :

Du latin *os, oris*, « bouche », le terme d'oral désigne: Ce qui est transmis par la voix (par opposition à l'écrit) : Déposition orale. Examen oral. Promesse orale et indique une relation avec la bouche [...]. » (2008, p. 156).

Selon ces mots définitoires, l'oral se borne à tout ce qui est réalisé par la parole et transmis par la voix ou exprimé par la bouche. Cette définition se focalise sur le sens superficiel du terme au détriment de sa signification en tant qu'aspect indispensable de la langue. C'est pour cela nous présentons en deuxième lieu la définition du pionnier de la linguistique F De Saussure :

Langue et écriture sont deux systèmes de signes distincts: l'unique raison d'être du second est de représenter le premier; l'objet linguistique n'est pas défini par la combinaison du mot écrit et du mot parlé; ce dernier constitue à lui seul son objet. Mais le mot écrit se mêle si intimement au mot parlé dont il est l'image, qu'il finit par usurper son rôle principal; on en vient à donner autant et plus d'importance à la représentation du signe vocal qu'à ce signe lui-même. C'est comme si l'on croyait que pour connaître quelqu'un, il vaut mieux regarder sa photographie que son visage. (1972, p. 45).

La définition saussurienne véhicule l'idée suivante : l'oral est une spécificité de la langue, il représente l'ensemble des mots parlés. Autrement dit, c'est l'ensemble des signes vocaux qui permettent la mise en place de la communication humaine ; ce système prend en second plan une forme écrite. Toutefois, cette définition s'appuie exclusivement sur l'aspect linguistique et passe à la trappe la communication orale qui, à son tour, implique d'autres paramètres tels que les mimiques, les gestes et tous ce qui relève du paralinguistique.

La troisième définition que nous avons choisie jumelle et l'aspect linguistique et l'aspect paralinguistique : « *Ce discours conversationnel construit par les locuteurs évolue au cours de l'échange en raison des phénomènes d'interaction propres au discours.* » (Robert, 2008, p. 156).

L'oral dépasse alors la simple combinaison des signes vocaux et représente ainsi toute une complexité de système qui conjugue plusieurs domaines. J-M. Colleta (2002), de sa part, soutient que la définition de l'oral est une tâche assez complexe dans l'optique où l'oral est un terme qui englobe à la fois le langage, la langue, la parole, la pensée, l'interaction, la

conversation et le discours. En fait, l'oral permet l'échange avec l'autre. Cette complexité est incarnée par le schéma de J-M. Colleta :

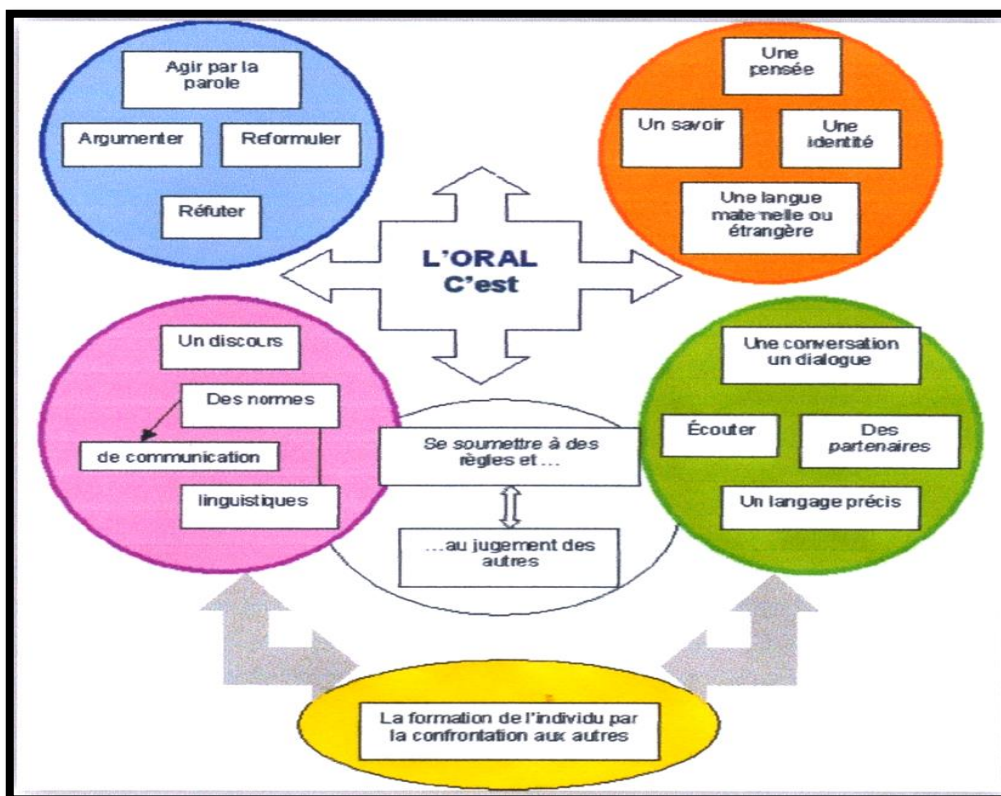


Figure N° 02: Complexité de l'oral selon J-M. Colleta

Nous déduisons qu'outre les signes vocaux, l'oral interpelle tous les paramètres de la situation de communication.

Pour le CECR, la communication orale doit être prise dans tous ces aspects (verbal et non-verbal) :

La communication non-verbale est également décrite dans tous ses aspects. Le Cadre européen commun décrit les gestes et les actions (désignation d'un objet du doigt ou de la main), le comportement paralinguistique (le langage du corps et du regard, l'utilisation des onomatopées, la qualité de la voix et du ton utilisés. (Tagliante, 2005, p. 40)

Cette grande complexité de l'oral nous amène à s'interroger sur son enseignement ?

### 1.2.Oral objet d'enseignement

L'oral est une notion à la fois difficile et complexe à maîtriser surtout par un apprenant débutant d'une langue étrangère. Le premier objectif de l'enseignement de l'oral est d'initier les apprenants au concept *d'autonomie* et les rendre capables d'interagir dans le

nouvel environnement linguistique. C'est dans cette même logique que l'enseignement de l'oral doit être réfléchi et conçu comme un objet à part entière.

D'une manière plus restreinte et plus précisément en didactique des langues, l'oral pour J-P. Robert est :

Le domaine de l'enseignement de la langue qui comporte l'enseignement de la spécificité de la langue orale et son apprentissage au moyen d'activités d'écoute et de production conduites à partir de textes sonores, si possible authentiques (2002, p. 120)

À travers cette explication, J-P. Robert considère l'oral comme une spécialité indépendante donnant naissance à un objet d'enseignement qui s'approprie des méthodes spécifiques, conjuguant actes et moyens pertinents dans le but de « *munir l'apprenant d'un répertoire verbal oral, structuré, riche et diversifié qui lui permettra par la suite de s'adapter adéquatement aux situations d'interactions qu'il vit quotidiennement.* » (Chtatha, 2008, p. 35)

L. Lafontaine, de sa part, définit la didactique de l'oral comme suit :

La didactique de l'oral est différente de la didactique de l'écrit, de la grammaire ou de la lecture, car elle s'intéresse à la fois au langage spontané de l'élève et au langage soutenu de celui-ci. Il s'ensuit que l'enseignement de l'oral n'a de sens et d'efficacité que s'il est naturellement incorporé dans le milieu de vie et de communication qu'est la classe, s'il est centré sur l'élève et lui offre les connaissances et compétences nécessaires à la compréhension et à l'application d'un oral organisé. (2005, p. 100).

Les situations de communication proposées en classe doivent créer un bain linguistique convenable pour que l'apprenant soit au cœur de son apprentissage et par conséquent être conscient de la pertinence et de l'avantage du langage spontané et soutenu qui constituent les deux points d'appui pour une didactique de l'oral basée sur l'apprenant. Ce dernier, en suscitant son intérêt par des situations de communication à caractère réel, va certainement interagir dans son milieu et par ricochet acquérir les compétences communicatives ciblées par la didactique en question.

Pour la perspective actionnelle l'oral est un moyen mobilisable pour réaliser la tâche qui, à son tour, constitue le pivot de la dite perspective. La principale mission de l'oral consiste à agir et faire agir. Autrement dit, la tâche communicative est réalisée par le biais de cinq activités langagières à savoir la compréhension de l'oral, la production orale, l'interaction orale et écrite, la compréhension de l'écrit et la production écrite.

### 2. L'expression orale

L'expression orale est l'une des compétences les plus marquantes en langue étrangère. Pour P. D'Arcy, « *parler est prendre la parole pour exprimer une intention énonciative* » (1972, p. 172). M. Fortunata ajoute qu'« *en expression orale, la prononciation d'une phrase varie selon les intentions du locuteur* » (2007, p. 9). L'expression orale se définit comme une activité intellectuelle qui crée une liaison interactive entre un émetteur et un récepteur. Elle est difficile à acquérir. Outre les difficultés nouées à la prononciation au rythme et à l'intonation, l'expression orale insiste sur la résolution des problèmes liés à la compréhension, à la grammaire de l'oral et aux savoirs socioculturels. Cette aptitude d'expression s'épanouit grâce à des adjoints comme la fluidité des échanges, la capacité de tenir une conversation sans aucune difficulté apparente dans diverses situations et sans le recours à des formulations élaborées.

Dans une expression orale le discours se singularise par son caractère naturel, interactif et spontané. L'expression orale représente alors une silhouette arborescente.

#### 2.1. Les sous-habilités de l'expression orale

L'expression orale se ramifie en sous-habilités :

##### a) La compréhension orale

La compréhension orale n'est généralement pas une fin en soi. Comprendre est le premier pas vers l'agir, qu'il s'agisse d'une action simple (obéir à un ordre, exécuter une consigne...) ou complexe (débatte, prendre part dans une conversation...). Lorsque la réalisation orale ne coïncide pas à l'intention communicative du locuteur, le malentendu submerge. Selon P. Rivenc (2003, p. 183) la compréhension se donne naissance à partir de la perception. C'est en cela que la compréhension orale est inévitable pour l'expression orale.

##### b) Les habilités communicatives

La situation communicative est le bain congruent pour la production et l'interprétation du discours. Dans ce sens, l'expression orale se compose d'un fond et d'une forme qui dévoile le sens expressif, selon M. Rispaïl (2005, p. 108). Dans le même sillage C. Tagliante (2005, p. 82) ajoute que le fond est caractérisé par :

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

La forme, c'est :

- L'attitude générale, les gestes, les sourires ;
- La voix, son volume, son débit ;
- Les regards, les pauses significatives, les silences voulus.

Ainsi, s'exprimer oralement signifie premièrement, ébaucher le fond en fixant un objectif clair de ce que nous voulons dire. Ensuite, bien orchestrer les idées, les informations, les sentiments en optant pour l'argumentation convenable, au moment opportun, dans le but de s'exprimer clairement sans se soucier de produire des énoncés justes qui ne traduisent pas fidèlement nos idées. Deuxièmement, c'est orner son fond par une forme sophistiquée. Cette dernière est composée des gestes, des attitudes, des sourires qui à leur tour véhiculent un message.

Le regard et le silence sont alors deux facteurs majeurs pour une bonne expression orale : par le biais du regard, le maintien du contact avec le destinataire est assuré, quant au silence et pause explicitent davantage le discours en question.

### c) Les habilités intonatives

L'intonation représente l'ensemble des courbes mélodiques de l'énoncé. Elle dépend des phénomènes prosodiques tels que l'accentuation, le rythme, le débit et la pose. Pour C. Kerbrat Orecchioni et J. Cosnier : « *L'intonation peut avoir plusieurs fonctions selon le contexte ou la situation de la communication. Elle permet au locuteur de dire plus d'une chose à la fois, constituant un message complexe que l'interlocuteur doit traiter* » (1991, p. 226). Selon eux, l'intonation parle : elle dévoile le non-dit de la communication en exprimant des contenus émotionnels, intellectuels et expressifs. L'intonation est importante car elle représente un système communicatif et représentatif qui se réfère à des conventions sociales.

### d) Les habilités de fluidité orale

Pour M. Rispaïl (2005) la fluidité orale se résume à l'aisance tout en s'exprimant en langue étrangère : elle démontre la capacité de l'apprenant à organiser ses idées et dévoile sa maîtrise à réfléchir d'une façon productive. Selon F. Forsberg (2008, p. 59), peaufiner sa fluidité orale c'est développer des automatismes verbo-moteurs tant sur le plan articulatoire que prosodique.

L'orale est la matrice de la communication humaine et, par voie de conséquence, de la didactique des langues étrangères. Ainsi, deux questions se posent et s'imposent : quelle place accorde la perspective actionnelle à cette base ? Comment la dite perspective aborde-t-elle l'oral ? La partie suivante essaie de répondre à ces questions.

### 3. L'oral à travers des tâches actionnelles

Sous le toit actionnel, l'enseignement de l'oral passe obligatoirement par des tâches langagières ou non-langagières proches de la vie réelle, ce qui permet aux apprenants d'effectuer une communication réelle concrétisée par des tâches à caractère quotidien.

L'apprentissage par tâches permet non seulement de dynamiser les cours de langue et de favoriser les échanges en classe, mais aussi de dépasser les facteurs négatifs qui nuisent à la communication orale :

- L'action se balance entre deux dimensions : langagière et non-langagière. Réaliser des tâches actionnelles permet d'amortir l'impact des traits d'oralité, par exemple : hocher la tête pour infirmer ou confirmer.
- L'accomplissement des actions sociales et le travail collaboratif et coopératif impactent positivement la motivation et la confiance en soi chez les apprenants. Les tâches « *développent chez les apprenants la capacité d'une utilisation authentique de la langue dans de vraies situations de communication liées au monde réel* » (Alrabadi, 2011, p. 6).
- L'apprentissage par tâche vaincre l'anxiété langagière chez les apprenants en leur accordant la planification et l'organisation de leur propre travail.

De ce point de vue, l'autonomie est un passage obligatoire dans l'apprentissage.

### 4. L'autonomie : une matrice pour l'apprentissage des langues

#### 4.1. Qu'est-ce que l'autonomie ?

La question de l' « autonomie » occupe une place primordiale en didactique des langues. Elle suscite chez les professeurs et les didacticiens de vives polémiques. En effet, elle rentre au champ de l'apprentissage des langues grâce au projet du Conseil de l'Europe (1971). L'objectif était de revisiter la conception de l'apprentissage : il ne doit plus être considéré comme une contrainte imposée par l'institution mais comme un moyen très efficace d'atteindre une compétence.

Inspirée de son étymologie grecque « *autos nomos* » et qui signifie se comporter selon ses propres lois, l'autonomie consiste à :

Se faire soi-même sa loi et à disposer de soi dans les diverses situations pour une conduite en harmonie avec sa propre échelle de valeurs. Le Moi est un principe d'autonomie et on ne peut pas parler d'autonomie que lorsqu'il y a conscience de soi. Toutefois, l'autonomie n'est jamais complète et doit se reconquérir sans cesse parce que nous resterons toujours dépendants de notre affectivité, de notre tempérament et des exigences sociales. L'autonomie est à entendre comme un des éléments fondateurs et constituants de la responsabilité. (Lafon, 1973)

D'après cette définition, nous pouvons dire que l'autonomie est la mise sur pied de ses propres lois, sa ligne maitresse est la conscience de soi. Noyau de la responsabilité, l'autonomie est conditionnée par différents éléments à savoir l'affectivité, le tempérament et les exigences sociales.

#### 4.2. Autonomie et interdisciplinarité : les formes de l'autonomie

L'autonomie est un terme interdisciplinaire qui peut renvoyer à différents domaines : philosophie, psychologie, sciences sociales et politiques. Pour H. Caudron (2001), l'autonomie peut être déclinée sous huit formes:

- L'autonomie affective : se dégager progressivement de l'aide de l'adulte ;
- L'autonomie corporelle : prendre conscience de ses possibilités physiques, apprendre et contrôler les gestes quotidiens ;
- L'autonomie matérielle : gérer son matériel, le prendre, le ranger, etc.
- L'autonomie spatio-temporelle : se situer dans l'espace et le temps, s'orienter ;
- L'autonomie langagière : oser prendre la parole, savoir s'exprimer ;
- L'autonomie dans l'organisation du travail : anticiper ce qu'on va faire, gérer son temps, modifier une méthode peu efficace ;

- L'autonomie intellectuelle : aimer et savoir se poser des questions, s'informer, mobiliser ses connaissances ;
- L'autonomie morale : se référer à des règles ayant une valeur au lieu de se soumettre simplement à l'adulte ou au groupe.

### 4.3.L'autonomie d'apprentissage : berceau de l'autonomie langagière

Avec l'essor des théories constructivistes et socio-constructivistes, la notion d'autonomie s'impose dans le milieu éducatif. Parmi les didacticiens qui ont défini l'autonomie dans l'apprentissage, nous citons H. Holec (1981) qui est l'un des chercheurs pionniers sur la question de l'autonomie d'apprentissage au C.R.A.P.E.L. (Centre de Recherches et Applications Pédagogiques en Langues) de l'université de Nancy 2. Dans l'une de ses publications pour le Conseil de l'Europe, H. Holec projette le concept d'autonomie au domaine d'apprentissage des langues et le définit comme suit : « *la capacité de gérer soi-même l'apprentissage* » (1981) . Pour atteindre cette capacité « *l'étudiant détient une part de responsabilité dans la méthode* » (1981). Cette responsabilité n'est en rien exclusive de l'apprentissage présentiel en classe. C'est justement entre les quatre murs de la classe, au sein du groupe et avec l'enseignant que celle-ci doit trouver sa place.

Être autonome dans son apprentissage nécessite alors que l'apprenant soit conscient de sa gestion, de son évaluation et surtout de la réalisation de cet apprentissage. Autrement dit, c'est maîtriser son apprentissage tout seul et sur tous les plans ; c'est aussi être capable d'accéder progressivement aux enjeux de ses propres actes. De ce fait, l'apprenant doit montrer une capacité de comprendre et de maîtriser les situations dans lesquelles on est inséré, bref, la capacité de « faire face ». Sur ce sujet, P. Meirieu (s.d.) résume le concept de l'« autonomie » dans quelques points essentiels que nous citons respectivement :

- ✓ Être autonome c'est être capable de lire et de comprendre des consignes ;
- ✓ Être autonome c'est être capable de se fixer un objectif, de prendre les moyens pour y parvenir et d'évaluer le résultat ;
- ✓ Être autonome c'est être capable d'organiser son travail, de réunir tous les instruments nécessaires, de préparer sa table de travail ;
- ✓ Être autonome c'est être capable de surmonter une difficulté et pas seulement par le recours à l'adulte, mais aussi en revenant en arrière, cherchant le renseignement au bon endroit, consultant un document ou un dictionnaire ;

- ✓ Être autonome c'est être capable de mener une recherche, de faire un brouillon, de le relire avec cette distance que permet la critique, de le reprendre, de l'amender, le découper et le recomposer ;
- ✓ Être autonome c'est être capable d'analyser un échec, de chercher pourquoi telle ou telle méthode n'a pas été efficace et de mettre en place de nouveaux moyens ;
- ✓ Être autonome c'est être capable d'apprendre et de savoir quand on sait ;
- ✓ Être autonome c'est être capable de choisir ses partenaires de travail, d'organiser un travail de groupe en fonction des objectifs que l'on vise, de distinguer le groupe de recherche (nécessairement homogène) du groupe de production (dont l'efficacité est liée aux différences de compétences entre les membres) et du monitorat (où l'un des élèves joue le rôle d'enseignant);
- ✓ Être autonome c'est être capable d'écouter, non pour renoncer à être soi-même et se soumettre aveuglément à une autorité extérieure, mais pour se confronter à l'autre et mieux assurer sa propre autorité ;
- ✓ Être autonome c'est être capable de prendre la parole, d'être compris et convaincant;
- ✓ Être autonome c'est être capable de se déplacer dans la classe, chercher un renseignement ou un document sans avoir à demander d'autorisation mais sans déranger le travail de ses camarades ;
- ✓ Être autonome c'est être capable de se mettre au travail en l'absence du professeur.

Partant de cette conception assez claire de l'autonomie, nous disons qu'il s'agit d'une capacité qui s'acquiert à travers des apprentissages que l'école doit mettre en place. Cette acquisition prend du temps, elle nécessite une lente maturation, des expériences multiples et des aides ; c'est une compétence transversale, il n'y a pas d'enseignement spécifique de l'autonomie. Chaque enseignant devra alors mettre en œuvre des situations de classe, des situations d'apprentissage et des outils permettant à l'élève de devenir autonome. Elle suppose la prise en compte des différences de chacun de la part de l'enseignant :

L'autonomie n'est pas un don ! Elle ne survient pas par une sorte de miracle ! Elle se construit dans la rencontre d'éducateurs capables d'articuler, dans leurs préoccupations, une meilleure définition de leur domaine de compétences, une plus grande lucidité sur les valeurs qu'ils veulent promouvoir et un meilleur discernement du niveau de développement de l'enfant et des apprentissages qui peuvent lui permettre de progresser. (Meirieu, s.d.)

#### **4.4. Vers une autonomie langagière**

##### **4.4.1. Définition de l'autonomie langagière**

Par autonomie langagière, C. Germain et J. Netten (2004) entendent « *la capacité de l'apprenant de prendre des initiatives langagières et d'utiliser avec spontanéité des énoncés nouveaux lors d'une situation authentique de communication dans la L2* ». Pour mieux expliquer cette définition, nous faisons recours à l'exemple donné par C. Germain et J. Netten (2004) dans leur article « Facteurs de développement de l'autonomie langagière en FLE/FLS » à titre d'illustration :

<b>Apprenant qui n'a pas développé une autonomie langagière</b>	<b>Apprenant qui a développé une autonomie langagière</b>
Q : - Qu'est-ce que tu as fait hier soir ?	Q : - Qu'est-ce que tu as fait hier soir ?
R : - J'ai regardé la télévision, hier soir.	R : - J'ai regardé la télé.
Q : - Quelle émission as-tu regardée ?	Q : - Quelle émission as-tu regardée ?
R : - J'ai regardé "Star académie"	R : - "Star académie", au canal 42 (42e chaîne).
Q : - Est-ce que tu as aimé cette émission ?	Q : - Est-ce que c'était intéressant ?
R : - Oui (j'ai aimé cette émission).	R : - Oui, j'ai beaucoup aimé ça parce qu'il y avait des artistes de talent.
Q : - Pourquoi ?	
R : - ???	

**Tableau N°01 : Conception de l'autonomie langagière**

Les réponses données dans le deuxième cas sont entachées de marques de l'autonomie langagière : ces réponses dévoilent la capacité de l'apprenant de prendre des initiatives, de prendre des risques avec la langue, de produire des énoncés nouveaux, de s'engager dans une conversation, et de manipuler de manière spontanée la L2. Aussi, le développement de l'autonomie langagière semble être le but ultime de l'apprentissage de la L2 en tant que moyen de communication, par opposition à l'apprentissage de la L2 en tant qu'objet d'étude.

### 4.4.2. La prise de parole et l'implication de l'apprenant

La prise de parole est importante pour le développement d'une autonomie langagière. De nos jours, la capacité de s'exprimer est très nécessaire, elle « *est importante pour chacun, aussi bien dans la scolaire et professionnelle que dans la vie publique* » (Schneuwly, et al., 1996, p. 80). Dans cette optique l'enseignant veille à la valorisation des participations des apprenants et par conséquent à promouvoir l'échange et l'interaction au sein de la classe.

Selon A. Croll et Y. Gormatié (1991, pp. 41-49), il existe trois façons d'accès à la parole dans les échanges : être le preneur, le sollicité ou l'autorisé. Nous les expliquons respectivement dans les points suivants :

- *Le preneur*: l'apprenant prend la parole sans autorisation et sans sollicitation de l'enseignant.
- *Le sollicité*: l'apprenant prend la parole suite à une sollicitation de l'enseignant. Majoritairement, la partie guidante s'adresse à un apprenant en particulier.
- *L'autorisé* : en l'occurrence, la partie guidée demande à prendre la parole à la partie guidante qui la lui donne.

La prise de parole porte dans ses plis une certaine autonomie qui nous guide vers l'implication de l'apprenant. Cette dernière se définit comme un: « [...] *phénomène qui se produit quand le sujet penche vers le pôle de la personne* » (Croll & Gormatié, 1991). Autrement dit, la distance entre le sujet apprenant et le sujet personne se réduit et la personnalité de l'apprenant est dénudée dans ses prises de parole. De plus, les interactions qu'il entame cesse d'être didactiques bien qu'elles ont eu lieu dans un cadre didactique. L'apprenant « utilisateur de la langue » donne lieu à des prises de parole authentiques et dévoile ainsi son autonomie langagière. Ces prises de paroles sont, selon le cadre, des stratégies d'interaction.

La perspective actionnelle prend pour appui l'action et l'usage actif de la langue et c'est dans cette même logique qu'elle accorde une importance capitale à la langue orale dans la communication et l'interaction.

### 4.4.3. L'interaction orale

Toute interaction sociale incarne dans un contexte quelconque, une rencontre des acteurs sociaux, ayant une identité et des savoirs socio-culturels conventionnels. Selon

M. Bromberg (2004) outre sa fonction de dire, la parole est un acte social via lequel les acteurs sociaux interagissent.

Selon le CECR, l'interaction est une compétence pleinement autonome. Pour cela les auteurs du cadre en font une activité langagière à côté des activités classiques, à savoir les activités de réception et celles de production. L'interaction ne se satisfait pas d'un simple voisinage de ces deux activités traditionnelles, elle les englobe et y ajoute les activités d'élaboration d'un discours commun.

Le Cadre de référence accorde à l'interaction les définitions suivantes :

Dans l'interaction, au moins deux acteurs participent à un échange oral et alternent les moments de production et de réception, qui peuvent même se chevaucher dans les échanges oraux. Non seulement deux interlocuteurs sont en mesure de se parler mais ils peuvent simultanément s'écouter... (CECR, 2001, p. 18).

Elle se différencie de plusieurs manières de la simple juxtaposition des activités de parole et d'écoute. Les processus réceptif et productif se chevauchent. Pendant qu'il traite l'énoncé encore inachevé du locuteur, l'interlocuteur planifie sa réponse sur la base d'hypothèses quant à la nature de cet énoncé, de son sens et de son interprétation. Le discours est cumulatif. Au fur et à mesure que l'interaction progresse, les participants convergent dans la lecture de la situation, élaborent des attentes et se concentrent sur les points pertinents. Ces opérations se reflètent dans la forme des énoncés produits. (CECR, 2001, p. 75).

La communication face à face est au cœur de l'interaction: les interactants s'écoutent mutuellement, s'expriment et réagissent spontanément et instantanément dans une situation de communication commune. L'interaction orale se réalise et s'évalue par le biais d'une tâche communicative nettement identifiable et porteuse de sens. À ce propos L. Vygotsky (1997) affirme que les processus stratégiques pour l'accomplissement des tâches sociales jaillissent de l'interaction.

L'activité d'interaction fait, alors, recours à des compétences générales (savoirs-être réceptif et réactif), des compétences linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques (savoir poser des questions, faire répéter, formuler une réponse appropriée).

Dans la perspective actionnelle, outre sa fonction de récepteur, producteur et exécuteur d'activités, l'apprenant accomplit des tâches au sein des communications interactives langagières. Le premier but de la perspective de l'agir social est de forger un individu critique et autonome ainsi qu'un citoyen responsable et solidaire qui agit avec les autres.

Dans cette perspective :

afin de réaliser des tâches de communication, les usagers de la langue doivent s'impliquer dans des activités langagières communicatives. De nombreuses activités communicatives telles que la conversation ou la correspondance, par exemple, sont interactives, c'est-à-dire que les participants sont tour à tour locuteur(s)/scripteur(s) et destinataire(s) (CECR, 2001, p. 48).

Cette interaction doit être finement guidée par l'enseignant pour permettre jaillir une part de spontanéité et de créativité chez l'apprenant.

#### 4.4.4. L'improvisation orale

L'oral improvisé ou l'improvisation orale, une pratique consubstantielle à la langue parlée, se définit comme étant un oral spontané et autonome des échanges libres. Ce type d'oral joue le rôle de compensation : il permet au locuteur de combler les lacunes de la communication orale, de faire face à des imprévus, souvent omniprésents dans les échanges verbaux, pour éviter toute situation de blocage en créant sur terrain et sans préparation préalable des énoncés non automatisés. Toutefois, pour pratiquer l'improvisation orale un bagage linguistique suffisant doit être pré-requis et surtout utilisé à bon escient.

M. Riegel, J-C. Pellat et R. Rioul explicitent que certains obstacles peuvent cicatrifier l'oral spontané :

À l'oral spontané, le locuteur élabore et émet son message presque simultanément; toute erreur, tout raté ou mauvais départ ne peuvent être corrigés à l'oral que par une reprise, une hésitation, voire une rupture de construction, qui laissent des traces dans le message même. » (2009, p. 54).

L'oral se singularise par des phrases inachevés et/ ou contenant un seul mot «Regarde !», il est souvent discontinu et découpé par des « et », « ou », « mais », etc. À l'oral spontané, le locuteur doit à la fois préparer, arranger ses idées et établir un message sonore et correct, ce qui est difficile surtout pour un apprenant débutant. La spontanéité à l'oral ne tolère aucune rectification que par une hésitation, une rupture ou une reprise. Ces emprunts sur le message en question peuvent le modifier comme ils peuvent dévier entièrement du sens.

---

**CHAPITRE III**  
**La perspective actionnelle en vigueur : résultats, analyse et  
interprétation**

---

## 1. Cadre général de l'expérience

À la lumière du précédent chapitre, l'accès à une autonomie langagière est assuré par une prise de parole en continu et une utilisation libre, souple et créative de la langue en transférant ce qui a été appris et extrapolé à des pratiques langagières qui permettent de répondre aux besoins communicatifs d'une situation nouvelle. De ce point de vue, nous avons estimé que l'adaptation d'une perspective actionnelle en classe de langue est en mesure de rendre les étudiants capables de gérer les diverses situations de communication auxquelles ils auront affaire avec leurs interlocuteurs sans aucune difficulté apparente et sans le recours à des constructions langagières prés-élaborées.

À cet égard, nous avons prospecté cette anticipation en mettant en œuvre une expérimentation qui est selon M. Angers « *la méthode qui permet le plus sûrement d'établir un rapport de cause à effet entre deux phénomènes* » (1997, p. 190). Notre expérimentation voit le jour suite à une négociation avec les enseignantes chargées du module Compréhension et Expression Orales pour la promotion de première année licence français à l'université Hamma Lakhdar EL-Oued. Les enseignantes ont fait preuve d'un bon accueil à la recherche scientifique dans leurs salles de classe. De plus, elles nous ont éclaircies le contenu à enseigner au cours du deuxième semestre de l'année universitaire 2018/2019, ainsi que toutes les circonstances du travail. La rencontre s'est clôturée par le choix d'une vingtaine d'étudiants comme un échantillon de la présente recherche.

Le point de départ de l'expérience a été un test initial, mené le mercredi : 30/01/2019 à la salle 08 de département du français à l'université Hamma Lakhdar EL-Oued. Ce pré-test nous a servi, à l'aide d'une grille d'observation conçue au service de nos objectifs de recherche et d'une caméra, à bien mesurer le niveau de l'autonomie langagière des étudiants avant la mise en place de la perspective actionnelle.

Dans une deuxième étape, nous avons passé à l'introduction de la variable indépendante, en mettant à exécution la première tâche intitulée « J'enregistre mon bulletin météo ». Cette dernière a été prévue pour trois heures et s'est étalée sur deux séances hors programme (Le mardi : 05/02/2019 et le jeudi : 07/02/2019) à raison d'une heure et demie par séance.

Pour mesurer l'effet de la tâche actionnelle sur l'autonomie d'expression des étudiants, un post-test a pris place le mercredi : 13/02/2019 au sein de la même salle. Afin de pouvoir

confirmer l'amélioration de l'autonomie langagière des sujets d'expérience, nous avons effectué une deuxième tâche intitulée « Je réalise une enquête autour des activités quotidiennes sur le campus de mon département ». Cette tâche s'est déroulée, à son tour, lors de deux séances hors programme (Le mardi : 19/02/2019 et le jeudi : 21/02/2019)

Pour mener à bien notre expérimentation, le deuxième post-test a eu lieu le mercredi : 27/02/2019. L'emploi de la grille d'observation et de la caméra nous a permis de repérer en profondeur des preuves tangibles et irréfutables après avoir expérimenté la perspective actionnelle.

## **2. Le sujet de l'expérience**

Le public cible étudié est composé d'une vingtaine d'étudiants de première année, ayant en perspective une licence en français au sein du département des lettres et langue française à l'université Hamma Lakhdar El-Oued. Ce groupe est mixte (07 garçons et 13 filles). Ils sont âgés de 19 à 25 ans.

Notre motif du choix de ce sujet se résume au point suivant : la première année consiste à l'étape préliminaire et basique du cursus des étudiants, où ils sont censés avoir une bonne expression. Toutefois, d'après notre constatation que nous avons déjà soulignée, la quasi-totalité des étudiants n'arrivent pas à mener des simples échanges entre eux ou avec leurs enseignants. Ceci représente un dysfonctionnement qui nous pousse à chercher des solutions.

Nous avons donc porté un vif intérêt à rendre ces étudiants capables d'optimiser au mieux leurs expressions dès qu'ils sont au seuil du cursus.

## **3. La grille d'observation**

Notre démarche scientifique est pilotée par une grille d'observation élaborée par nous-mêmes d'une manière à permettre de répondre aux questions de base de notre recherche. Les items de la grille d'observation, qui sont au nombre de quatre, constituent les piliers de notre expérimentation car ils incarnent les principales marques d'une autonomie langagière à savoir la prise de parole, la spontanéité et la capacité à interagir et à produire des énoncés nouveaux indépendamment des situations communicatives stéréotypées.

<b>La prise de parole</b>	<b>Inexistante</b>	<b>Fréquente</b>	<b>Nombreuse</b>

<b>La production des nouveaux énoncés</b>	<b>Inexistante</b>	<b>Fréquente</b>	<b>Nombreuse</b>

<b>La capacité à interagir</b>	<b>Faible</b>	<b>Moyenne</b>	<b>Bonne</b>

<b>La spontanéité</b>	<b>Faible</b>	<b>Moyenne</b>	<b>Bonne</b>

## 4. Le cheminement de l'expérimentation

### 4.1. Le pré-test

Le pré-test est destiné à l'ensemble des participants dans le but d'expertiser le niveau de l'autonomie langagière selon les items de la grille d'observation. Ce test comporte trois tâches au choix (Annexe 01). La séance était animée par nous-mêmes : l'explication des consignes constitue la première étape. Cette dernière est soutenue par quatre cartes de l'Algérie, projetées par un data-show, montrant les prévisions météorologiques pour le prochain week-end : mercredi (carte nocturne), jeudi, vendredi et samedi (cartes diurnes) (Annexe 02).

Ensuite, pour exécuter les tâches proposées, les étudiants se répartissaient en six groupes : deux groupes binômes et quatre groupes quadrinômes. La mise en scène est précédée de trois minutes de préparation.

### 4.2. Le déroulement des tâches

Les tâches actionnelles proposées respectent le contenu enseigné dans le deuxième semestre à savoir les prévisions météorologiques et l'heure. Il s'agit en l'occurrence, d'une contextualisation des orientations pédagogiques du programme par l'implémentation de la perspective actionnelle.

### CHAPITRE III : La perspective actionnelle en vigueur : résultats, analyse et interprétation

La démarche adoptée se caractérise par l'alternance des activités individuelles et des activités coopératives afin de favoriser à la fois la coopération et l'autonomie. Voici le déroulement des tâches qui est scindé en quatre séances.

#### 4.2.1. Tâche N°01 :

Les séances	Le déroulement
Séance N° 01	<p><b>Tâche préliminaire</b></p> <p><b>Amorce :</b> Afin de s'offrir l'opportunité d'introduire le lexique pertinent pour l'exécution de la tâche, l'amorce est une étape inévitable. Nous avons amorcé le travail en demandant aux étudiants de fabriquer des cartes-images :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ils découpent des icônes météorologiques ainsi que des photos des différents paysages, collectées des différents catalogues de voyage.</li> <li>- Ils les associent aux expressions correspondantes.</li> <li>- Ils les collent sur des feuilles de bristol.</li> </ul> <p><b>Jeu de <i>memory</i> collectif :</b> Associer le vocabulaire à l'image pour faciliter la mémorisation. Les apprenants retrouvent les pairs des cartes-images de la météo, puis ils répètent collectivement et individuellement l'expression.</p> <p><b>Jeu de mime :</b> Associer le vocabulaire au geste pour faciliter la mémorisation : l'un choisit une carte et la mime, les autres répondent.</p> <p><b>Jeu de pêche :</b> Réinvestir le vocabulaire déjà appris dans ses propres phrases en pêchant des expressions de la boîte à outils.</p> <p><b>Préparation :</b> Donner le champ libre aux apprenants pour préparer la tâche ciblée chez eux, ce qui leur confère de faire d'éventuelles recherches sur le thème.</p>
	<p><b>Phase de réalisation</b></p> <p><b>Tâche</b> Les étudiants se répartissent en 4 groupes de 4 à 5 selon leurs saisons préférées.</p>

<p><b>Séance N° 02</b></p>	<p>Ils échangent leurs idées pour présenter la carte météo du temps prévalant pendant leur saison préférée.</p> <p><b>Planification - Retour sur la langue (et la grammaire)</b></p> <p>Les étudiants mobilisent leurs acquis afin de s'exprimer dans leur meilleur français devant toute la classe. Dans cette étape l'accent est mis sur l'affinement de la langue : outre la fluidité et la pertinence des choix lexicaux les formes grammaticales, l'orthographe et la prononciation doivent être mis sur les rails.</p> <p>À ce moment, nous avons regardé minutieusement certains éléments de vocabulaire : crachin, tonnerre, pluie verglaçante, etc. et de la grammaire : il faut + infinitif, etc.</p> <p>Nous sommes passées entre les groupes pour dénouer quelques problèmes linguistiques afin de fortifier la confiance en soi des apprenants lors de la présentation.</p> <p><b>Restitution</b></p> <p>La communication orale surplombe le moment de la restitution. Une bonne présentation attire les écoutes et suscite le désir de visiter le pays durant cette saison. Par ricochet, le groupe qui a bien peaufiné sa présentation récolte plus de points et bénéficie d'une série d'ouvrages comme octroi.</p> <p>La rectification des erreurs occupe le deuxième siège, le plus important est que les apprenants soient fiers de leurs produits.</p> <p>Les interlocuteurs pratiquent leurs écoutes actives afin qu'ils puissent choisir la saison et la destination tout en ornant ce choix par des arguments tirés de la présentation en question. Pour cela ils n'hésitent pas à interrompre leurs camarades pour poser des questions ou demander tout simplement de répéter quelques informations.</p> <p>La présentation est pilotée par des commentaires enrichissants et des suggestions d'éventuelles expressions.</p>
----------------------------	---

### CHAPITRE III : La perspective actionnelle en vigueur : résultats, analyse et interprétation

<b>Séance N° 03</b>	<p><b>Retour sur la forme</b></p> <p><b>Pratique</b></p> <p>Jeu de la météo (Classe dédoublée) :</p> <p>Chaque groupe possède une carte muette. Le groupe « A » colle l'icône météo pour chaque ville. Par la suite, il annonce la météo au groupe «B». Ce dernier doit alors produire une carte météo identique à celle du groupe «A».</p> <p>En deuxième lieu, les deux cartes sont comparées, puis les rôles sont alternés.</p> <p>D'une part, cette tâche permet d'ancrer davantage le vocabulaire abordé antérieurement. D'autre part, elle insère du vocabulaire à la fois nouveau et surtout élémentaire pour la compréhension de la tâche suivante.</p> <p><b>Analyse</b></p> <p>L'étape suivante consiste à faire visionner un bulletin météo par l'ensemble des apprenants. Ensuite, le travail par binôme trouve place : en groupes de deux, les apprenants visaient deux objectifs, le premier portant sur le fond, le second sur la forme :</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Consigner les nouvelles expressions météorologiques.</li><li>2. Consigner les expressions indirectement liées au domaine météorologique.</li></ol> <p>La discussion, subséquente au bulletin météo, s'engage et explicite l'utilité de ces expressions et la nécessité de les utiliser ou au moins de les reconnaître et les distinguer des mots clés.</p>
<b>Séance N° 04</b>	<p><b>Évaluation</b> : (en solo)</p> <p>Faites un enregistrement du bulletin météo de la carte construite par ton pair.</p>

4.2.2. Tâche N° 02

Les séances	Le déroulement
Séance N° 01	<p><b>Tâche préliminaire</b></p> <p><b>Amorce</b></p> <p>Nous avons ébauché le travail par un atelier d'imprégnation qui aborde les principales activités quotidiennes. Ce qui permet aux étudiants d'approprier un lexique relatif à la tâche finale.</p> <p>Les étudiants initient le travail par la fabrication des <i>flashcards</i> en combinant des images avec les étiquettes des activités quotidiennes.</p> <p><b>Jeu de Perroquet :</b></p> <p>Ce jeu sert à associer le vocabulaire à l'image pour faciliter la mémorisation.</p> <p>Les <i>flashcards</i> sont posés sur la table dans l'ordre des activités journalières, face cachée. Les étudiants jouent dans le sens des aiguilles d'une montre.</p> <p>L'un retrouve le <i>flashcard</i> et c'est à son voisin d'oser formuler une question pertinente. Ensuite, c'est à lui de tirer le <i>flashcard</i> que verbalisera son collègue voisin.</p> <p>Les cartes sont reposées l'une sur l'autre.</p> <p>Le jeu s'interrompt lorsqu'un partenaire tire une carte Perroquet. À ce moment, il doit réciter toute les formules dans l'ordre.</p> <p><b>Jeu de mime :</b></p> <p>Ce jeu sert à associer le vocabulaire au geste pour faciliter la mémorisation, chaque apprenant mime sa journée-type, les autres détectent ses activités et ses moments de la journée.</p> <p><b>Jeu de mensonge ou vérité sur sa journée :</b></p> <p>Les étudiants réinvestissent leurs acquis par un jeu de mensonge ou vérité sur sa routine, chacun réactive le vocabulaire appris en formulant quatre phrases, dont l'une est fausse, et le rôle de ses collègues consiste à deviner laquelle est un mensonge.</p>

### CHAPITRE III : La perspective actionnelle en vigueur : résultats, analyse et interprétation

	<p><b>Préparation</b></p> <p>Offrir l'occasion aux étudiants pour surfer et préparer leurs semaines idéales chez eux.</p>
<p>Séance N° 02</p>	<p><b>Phase de réalisation</b></p> <p><b>Tâche</b></p> <p>Les étudiants se rejoignent sous forme de petits groupes (de 3 à 4). Nous avons initialement lancé les consignes de la tâche " Notre semaine idéale " :</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Organisez votre semaine idéale selon l'agenda.</li><li>- Présentez oralement votre semaine idéale à la classe.</li><li>- Soyez persuasifs lors de la présentation.</li><li>- Votez sur le bulletin de vote pour choisir la meilleure semaine.</li></ul> <p>Les étudiants mélangent leurs idées dans une controverse pour remplir d'abord l'agenda de la semaine et puis la présenter de façon chronologique.</p> <p><b>Planification - Retour sur la langue (et la grammaire)</b></p> <p>Dans cette étape les étudiants sont cédés à planifier et à parachever leurs travaux pour qu'ils soient présentés dans un langage accessible.</p> <p>Ce moment sert à mettre au point les formules lexicales et les structures grammaticales, à avérer la pertinence orthographique, à choisir ce qui mérite d'être mis en avant, expliqué, enrichi, etc. et à éprouver l'affinement du travail.</p> <p>En tant qu'enseignantes à bord nous avons circulé entre les rangs en vue de dissimuler à chaud les difficultés rencontrées par les étudiants et de leur souffler la confiance en soi à tout bout de champ.</p> <p><b>Restitution</b></p> <p>Le moment de la restitution consiste à la mise en scène des produits devant toute la classe. À tour de rôle, les groupes présentent leurs travaux.</p> <p>Chaque groupe doit vaincre l'ensemble de la classe afin de triompher à juste titre " la meilleure semaine ".</p> <p>La cible majeure de la présentation est qu'elle suscite la curiosité chez les interlocuteurs et qu'elle les pousse à poser des questions en vue d'en</p>

### CHAPITRE III : La perspective actionnelle en vigueur : résultats, analyse et interprétation

	<p>savoir plus sur la semaine disposée.</p> <p>De prime abord, chaque interlocuteur doit désigner quelle semaine lui convient en cochant sur le bulletin de vote.</p> <p>À l'issue de cette phase, la discussion a lieu pour dévoiler le groupe qui se procure le titre de " la meilleure semaine " .</p> <p>Les étudiants déposent les bulletins de vote en justifiant leurs choix. Et cela n'empêche pas d'évoquer d'autres suggestions sur l'organisation de la semaine idéale.</p>
<p><b>Séance N° 03</b></p>	<p><b>Retour sur la forme</b></p> <p><b>Pratique</b></p> <p>Chaque apprenant possède un agenda journalier muet. Il passe entre les membres de son groupe pour faire l'enquête sur leurs activités quotidiennes et il écrit le script sur l'agenda. Après ils discutent et comparent leurs journées-types.</p> <p>Outre la récurrence sur le vocabulaire déjà appris, cette tâche fructifie à nouveau ce vocabulaire. Ce qui prête la main à la tâche suivante.</p> <p><b>Analyse</b></p> <p>Suite à une visualisation d'une enquête réalisée, en binôme les étudiants se penchent sur :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Les nouvelles expressions et questions ;</li> <li>- Les différentes formules de la question.</li> </ul> <p>A posteriori, la négociation par groupes de deux confère l'occasion d'identifier ces questions et ces expressions et d'apprendre à les utiliser et à les envisager efficacement.</p>
<p><b>Séance N° 04</b></p>	<p><b>Évaluation</b> : (en solo)</p> <p>Réalisez une enquête autour des activités quotidiennes sur le campus de votre département.</p>

#### 4.3. Les post-tests

Chaque post-test trouve place après chacune des deux tâches dans le but de réévaluer le niveau de l'autonomie langagière. Les activités des deux post-tests sont à l'instar de celles de pré-test. Mais, vu que les trois tests sont pris à des moments différents, le changement se porte seulement sur les prévisions météorologiques (Annexes 03 et 04).

## 5. Analyse et interprétation des résultats

Dans cet ultime axe, nous procédons à établir des passerelles entre notre problématique de recherche et les répercussions émergées de l'expérience. Nous nous sommes focalisées d'abord sur l'analyse des données recueillies lors du pré-test et du post-test afin de s'assurer de bien apprécier le niveau de l'autonomie langagière avant et après l'introduction de la variable indépendante. Ces données sont représentées statistiquement via des figures tabulaires et graphiques. Pour finir, nous avons passé à une confrontation comparative des résultats qui nous a permis de pointer l'amélioration de l'expression des partenaires.

### 5.1. Les résultats du pré-test

#### Item 01 : la prise de parole

	Inexistante	Rare	Nombreuse
Nombre	04	16	00
Fréquence	20 %	80 %	00 %

Tableau N°02 : La prise de parole

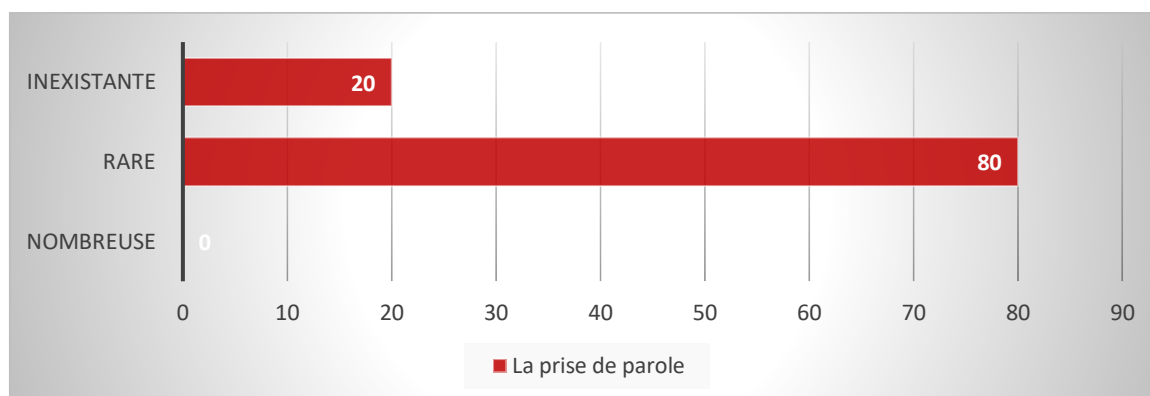


Figure N°03 : La prise de parole

La prise de parole est le premier pas vers une autonomie langagière. Elle est le premier indice illustrant la présence de l'autonomie langagière. La rareté d'existence et encore son inexistence reflètent l'absence de l'autonomie d'expression chez les étudiants.

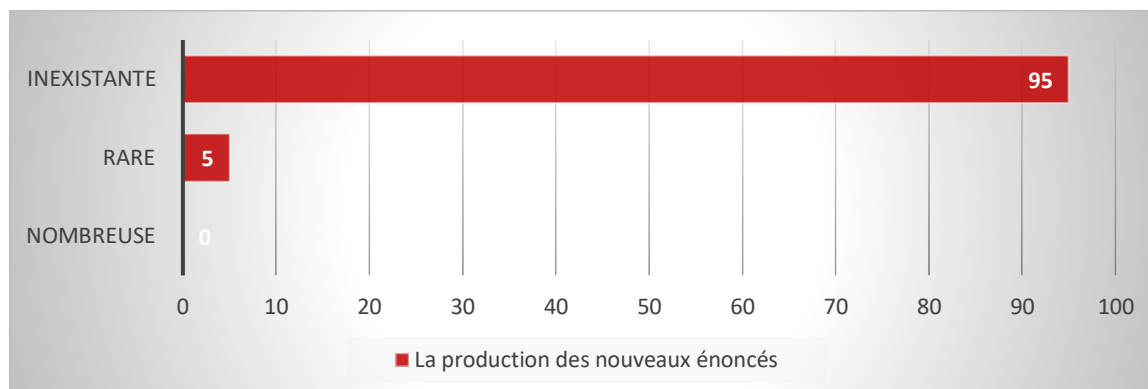
Inexistante	Rare	Nombreuse
-------------	------	-----------

### CHAPITRE III : La perspective actionnelle en vigueur : résultats, analyse et interprétation

Nombre	19	01	00
Fréquence	95 %	05 %	00 %

#### Item 02 : la production des nouveaux énoncés

**Tableau N°03 : La production des nouveaux énoncés**



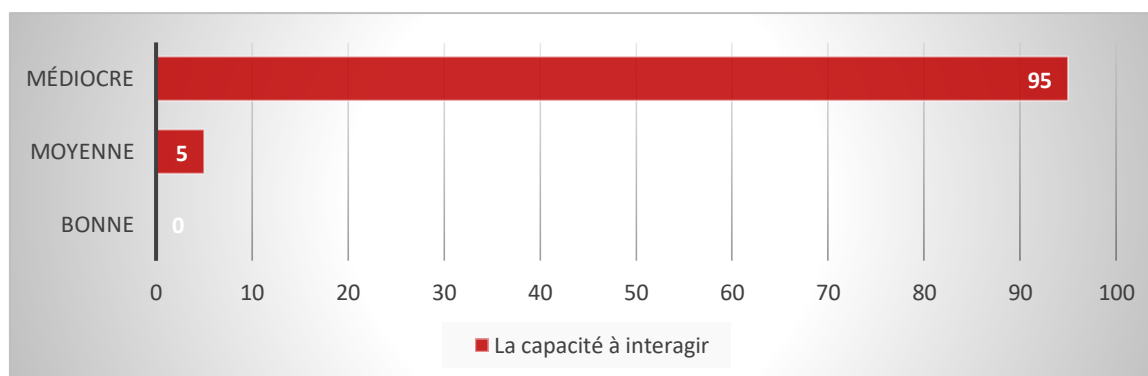
**Figure N°04 : La production des nouveaux énoncés**

La flagrante absence des énoncés nouveaux est un écho fort de ce qui suit : Les apprenants incarcerated leurs capacités dans des énoncés stéréotypés et condamnent ainsi leurs créativité, leurs libertés, et par ricochet leurs autonomies langagières.

#### Item 03 : la capacité à interagir

	Faible	Moyenne	Bonne
Nombre	19	01	00
Fréquence	95 %	05 %	00 %

**Tableau N°04 : La capacité à interagir**



**Figure N°05 : La capacité à interagir**

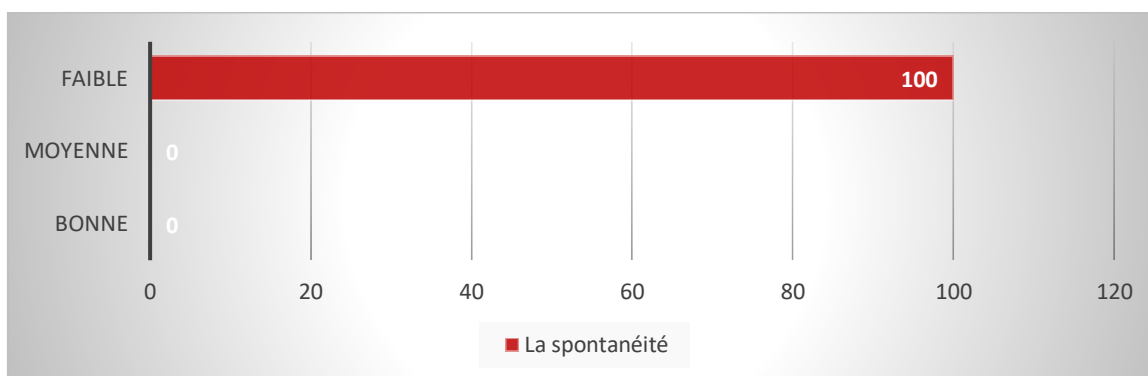
### CHAPITRE III : La perspective actionnelle en vigueur : résultats, analyse et interprétation

L'interaction est la pierre d'angle de l'enseignement-apprentissage des langues. Pour cela, la perspective actionnelle en fait une activité langagière indépendante. Cette opération complexe ne trouve pas sa place dans les échanges des étudiants (95 % des participants sont incapables d'interagir).

#### Item 04 : la spontanéité

	Faible	moyenne	Bonne
Nombre	20	00	00
Fréquence	100 %	00 %	00 %

**Tableau N°05 : La spontanéité**



**Figure N°06 : La spontanéité**

A l'oral spontané, les locuteurs arrivent à réfléchir et à s'exprimer simultanément avec aisance, contrairement à une expression conçue et méditée laborieusement, et minutieusement exécutée. Néanmoins, les propos des étudiants sont marqués par des mauvais départs, des hésitations, voire des reprises. Ceci explique fortement la faiblesse totale de taux d'intervention spontanée.

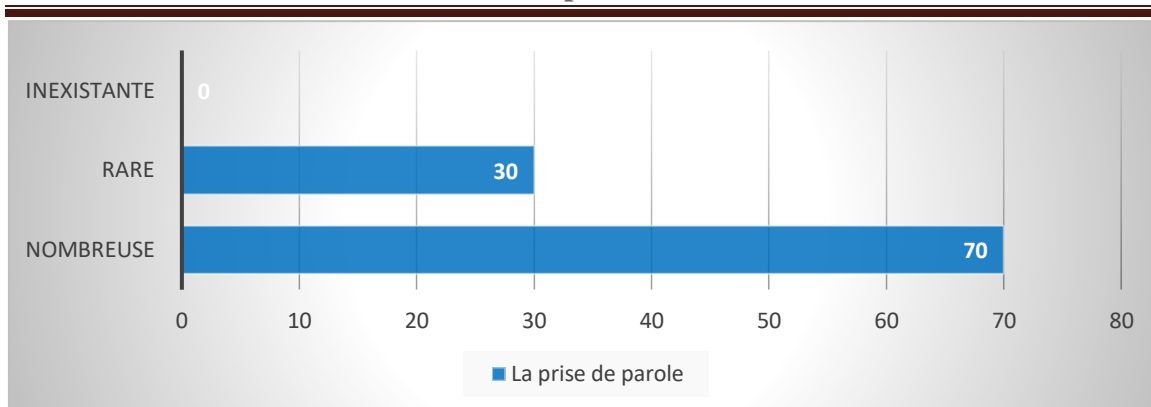
## 5.2. Les résultats du post-test N° 01

#### Item 01 : la prise de parole

	Inexistante	Rare	Nombreuse
Nombre	00	06	14
Fréquence	00 %	30 %	70 %

**Tableau N°06 : La prise de parole**

### CHAPITRE III : La perspective actionnelle en vigueur : résultats, analyse et interprétation



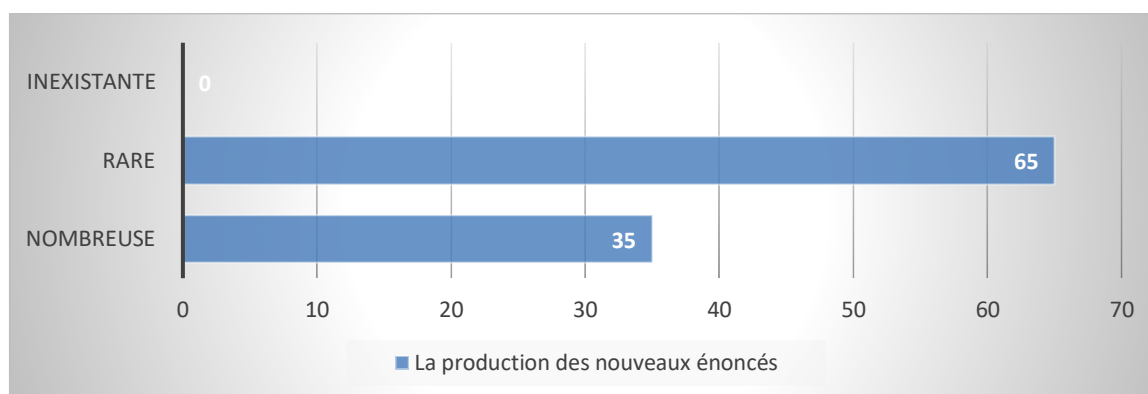
**Figure N°07 : La prise de parole**

Le taux 00 % pour l'inexistence de la prise de parole et l'augmentation des taux pour la fréquence des initiatives langagières témoignent les fruits de la projection des principes actionnels sur l'épanouissement de l'autonomie d'expression chez les étudiants.

#### Item 02 : La production des nouveaux énoncés

	Inexistante	Rare	Nombreuse
Nombre	00	13	07
Fréquence	00 %	65 %	35 %

**Tableau N°07 : La production des nouveaux énoncés**



**Figure N°08 : La production des nouveaux énoncés**

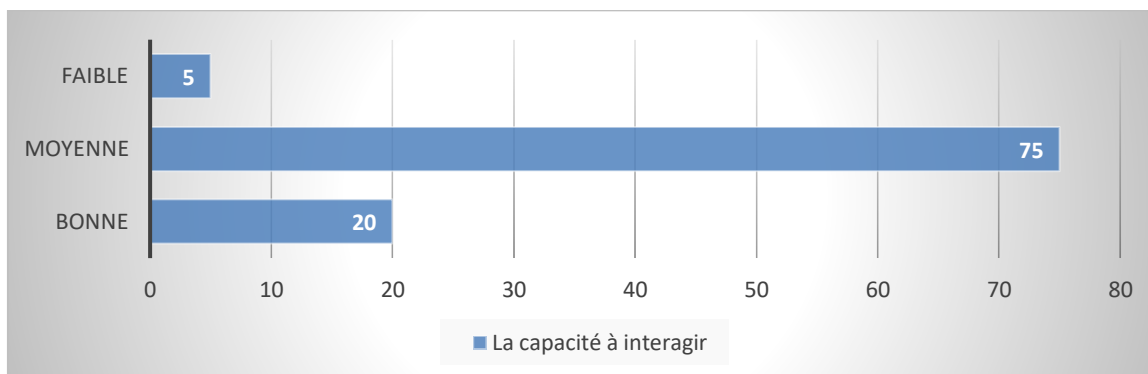
Une nette émergence des nouveaux énoncés dans les discours des apprenants confirme l'effet de la variable indépendante (la perspective actionnelle) sur la variable dépendante (l'autonomie langagière).

## CHAPITRE III : La perspective actionnelle en vigueur : résultats, analyse et interprétation

### Item 03 : la capacité à interagir

	Faible	moyenne	Bonne
Nombre	01	15	04
Fréquence	05 %	75 %	20 %

**Tableau N°08 : La capacité à interagir**



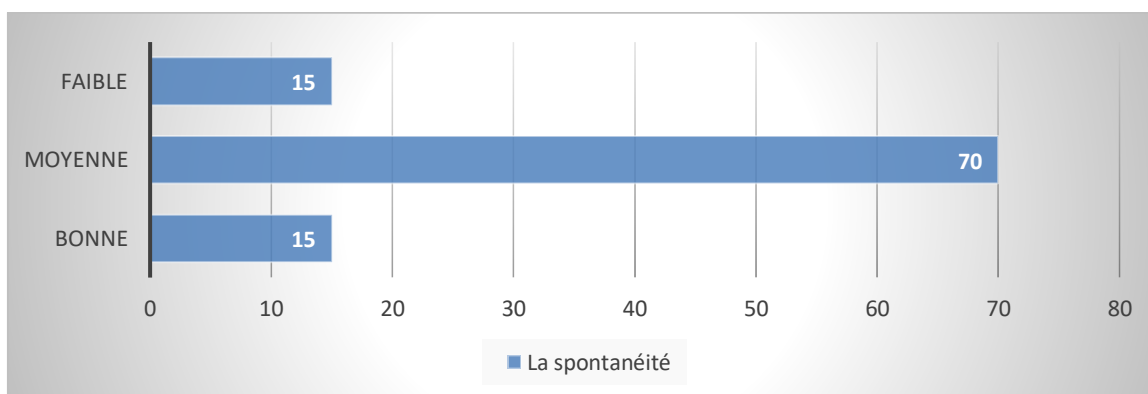
**Figure N°09 : La capacité à interagir**

La mise en valeur d'interaction par la tâche actionnelle procure l'amélioration tangible de la capacité à interagir (75 % des étudiants sont dotés d'une bonne capacité à interagir, alors que 5 % souffre de faiblesse remarquable).

### Item 04 : la spontanéité

	Faible	moyenne	Bonne
Nombre	03	14	03
Fréquence	15%	70%	15%

**Tableau N° 09 : La spontanéité**



**Figure N°10 : La spontanéité**

### CHAPITRE III : La perspective actionnelle en vigueur : résultats, analyse et interprétation

En dépit de quelques tracs constatées sur les propos des étudiants, une amélioration apparente s'aperçoit dans l'arrangement des idées et dans l'établissement du message correct. Le taux élevé de la qualité moyenne (70 %) montre que les étudiants s'approchent de l'aboutissement d'une expression spontanée suite à l'implémentation de la perspective actionnelle.

#### 5.3. Les résultats du post-test N° 02

##### Item 01 : la prise de parole

	Inexistante	Rare	Nombreuse
Nombre	00	01	19
Fréquence	00 %	05 %	95 %

Tableau N°10 : La prise de parole

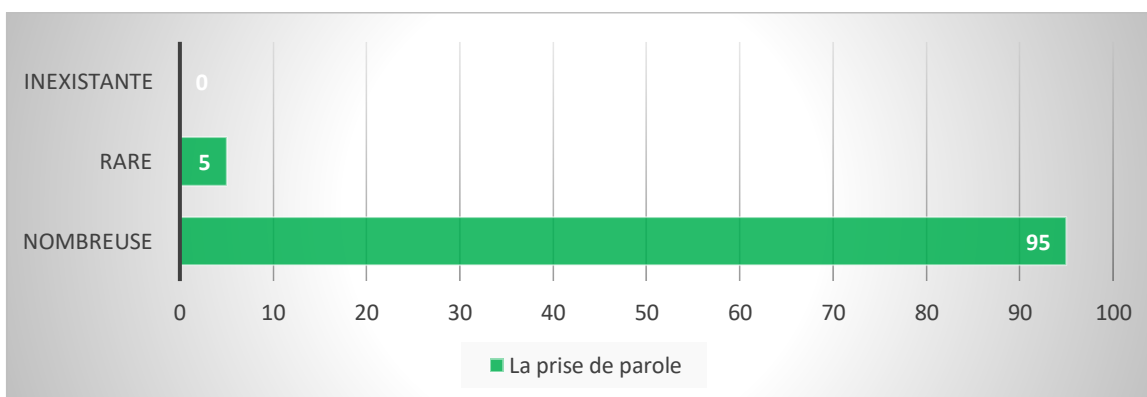


Figure N°11 : La prise de parole

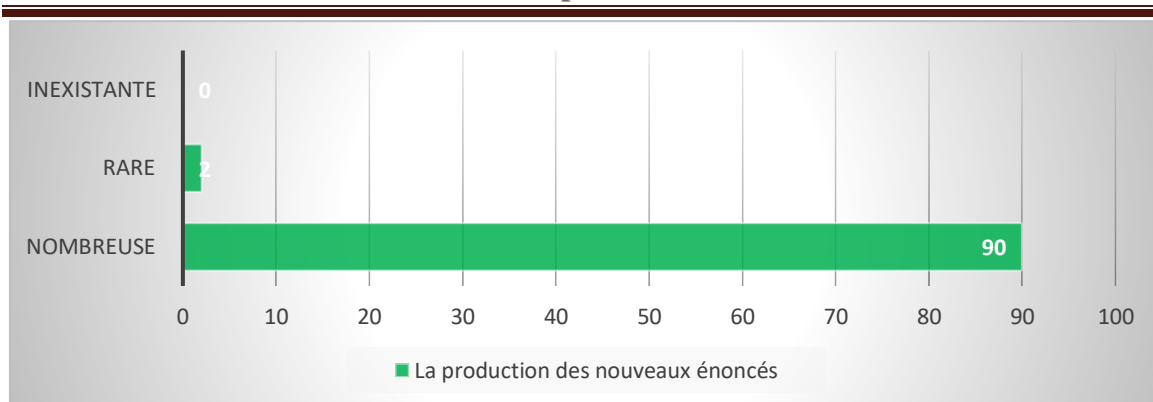
La fréquence de la prise de parole atteint son ampleur avec un pourcentage de 95 %, ceci dit que les étudiants prennent la parole sans hésitation et franchissent souverainement le premier pas vers une autonomie langagière.

##### Item 02 : La production des nouveaux énoncés

	Inexistante	Rare	Nombreuse
Nombre	00	02	18
Fréquence	00 %	10 %	90 %

Tableau N°11 : La production des nouveaux énoncés

### CHAPITRE III : La perspective actionnelle en vigueur : résultats, analyse et interprétation



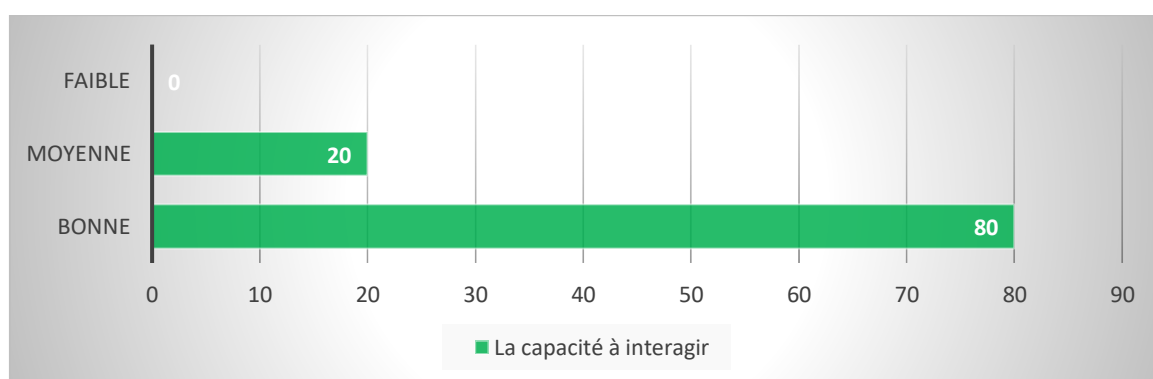
**Figure N°12 : La production des nouveaux énoncés**

La production des nouveaux énoncés embellit d’une manière marquante les discours des étudiants et confirme ainsi l’efficacité de la perspective actionnelle (90 % des étudiants produisent fréquemment des nouveaux énoncés).

#### Item 03 : la capacité à interagir

	Faible	moyenne	Bonne
Nombre	00	04	16
Fréquence	00 %	20 %	80 %

**Tableau N°12 : La capacité à interagir**



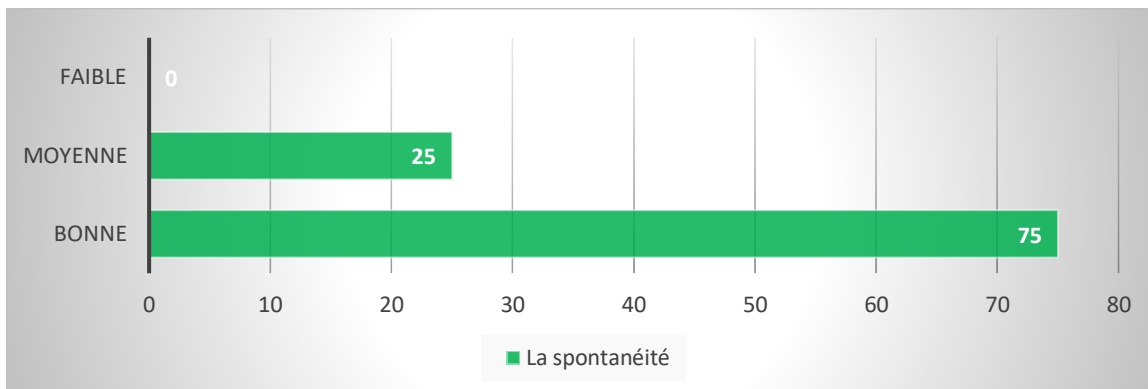
**Figure N°13 : La capacité à interagir**

L’apparence d’un taux de 80 % pour la qualité bonne clarifie nettement la plénitude de la capacité à interagir. Les acteurs sociaux parviennent à recevoir, produisent, et élaborent un discours oral. Alors, la perspective actionnelle esquisse avec grand soin les traits de l’autonomie langagière.

**Item 04 : La spontanéité**

	Faible	Moyenne	Bonne
Nombre	00	05	15
Fréquence	00 %	25 %	75 %

**Tableau N°13 : La spontanéité**

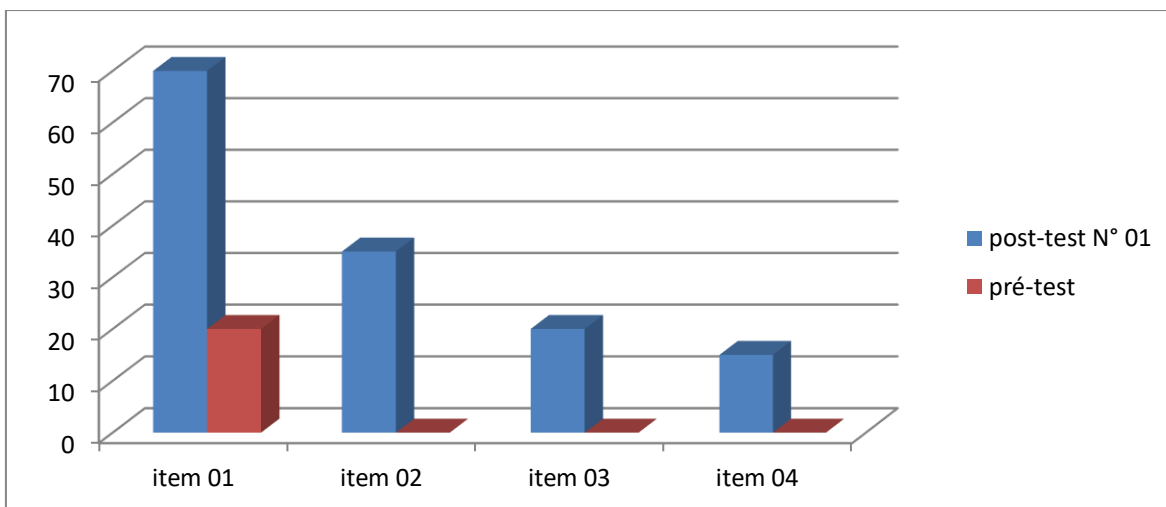


**Figure N°14 : La spontanéité**

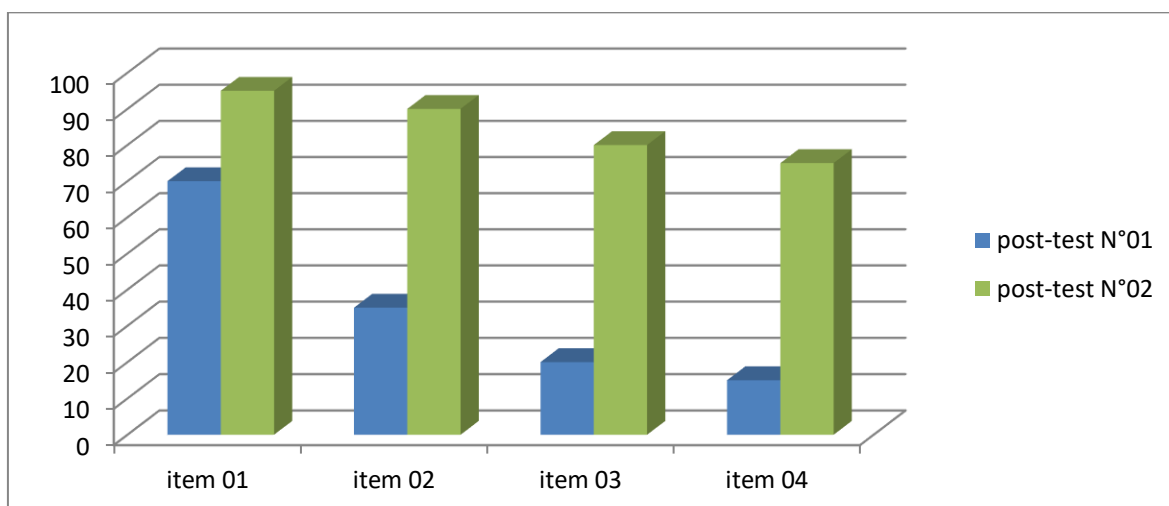
La spontanéité singularise les discours des étudiants, 75 % des étudiants sont doués d'une bonne expressivité dans leurs interventions. Ce pourcentage élevé évoque clairement le développement de l'autonomie langagière sous l'effet de la perspective préconisée.

**6. Confrontation comparative**

En somme, nous arrivons à la mise en confrontation des résultats issus des trois tests (le pré-test, le premier post-test, et le deuxième post-test).



**Figure N°15 : La comparaison entre le pré-test et le premier post-test**



**Figure N°16 : La comparaison entre le premier et le deuxième post-test**

À partir de ces graphies, nous pouvons déduire ce qui suit : dès que les étudiants entreprennent l'apprentissage par les tâches, les principales marques de l'autonomie langagière sont en plein essor.

En faisant des calculs des taux d'amélioration entre l'inexistence et la forte fréquence de la meilleure qualité dans les trois tests, le nombre des prises de parole s'accroît pour un taux de 50 % entre le pré-test et le premier post-test et pour un taux de 25 % entre le premier et le deuxième post-test.

À propos de la production des nouveaux énoncés, nous constatons que l'exécution de la première tâche augmente le taux d'élaboration des nouveaux énoncés par 35 %. Cette augmentation continue atteint le taux de 55 % après l'exécution de la deuxième tâche.

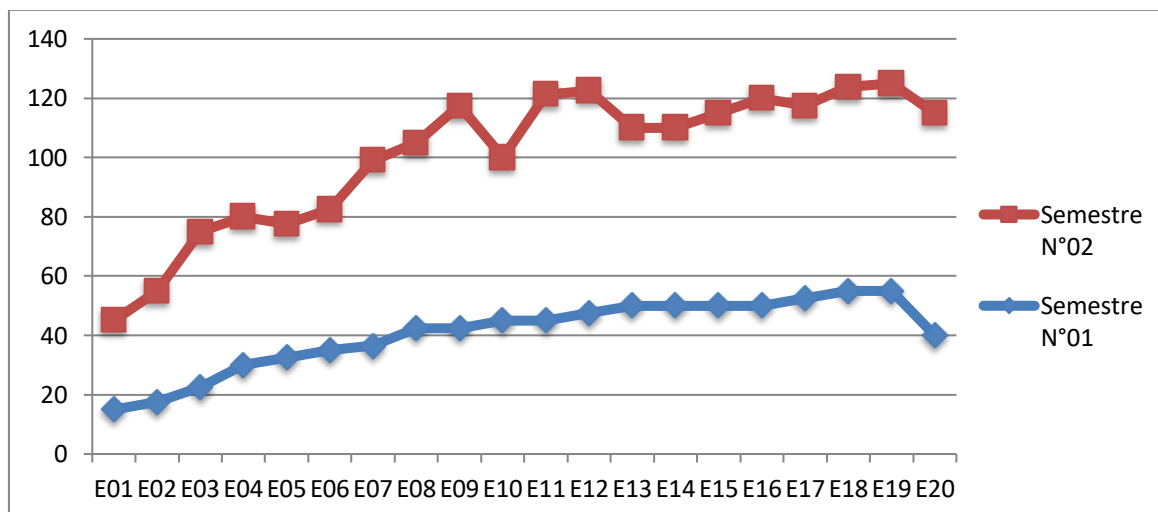
Quant à la capacité à interagir, nous observons un développement net par rapport à la situation de départ justifié par un pourcentage de 20 %. L'accomplissement de la deuxième tâche favorise l'interaction et concède une richesse aux échanges, ceci est représenté par un taux de 60 %.

En ce qui concerne la spontanéité, nous remarquons que les étudiants ont effectué un pas en avant sous l'effet des tâches à deux reprises. L'item en question s'est amélioré d'abord par un taux égale à 15 %, pour arriver ensuite à un taux de 60 %. Les taux élevés sur tous les plans symbolisent l'aboutissement d'une autonomie d'expression par les étudiants.

### CHAPITRE III : La perspective actionnelle en vigueur : résultats, analyse et interprétation

Cette grande amélioration d'une tâche à une autre confirme la réussite de la mise en place de la perspective actionnelle dans le développement de l'autonomie langagière.

Pour confirmer d'avantage l'effet de la perspective actionnelle sur le rendement des étudiants participants à l'expérimentation, nous avons comparé les résultats du contrôle continu de deux semestres obtenus en module de Compréhension et Expression Orales.



**Figure N°17 : La comparaison entre les résultats de deux semestres**

Les résultats de deux semestres sont une épreuve palpable de l'impact direct de la perspective actionnelle sur l'épanouissement de l'autonomie langagière.

---

## **CONCLUSION**

---

La finalité ultime de l'enseignement des langues repose sur un élargissement de l'horizon de communication de l'étudiant. Un élargissement dont la clé de voûte est l'autonomie langagière. Pour cela une importance particulière doit lui être attribuée.

D'après notre constatation au cours de notre cursus à l'université Hamma Lakhdar au département des lettres et langue française nous avons remarqué que l'autonomie langagière ne trouve pas sa place au milieu étudiantin. Une anomalie qui mérite une réflexion profonde. Pour surmonter ces difficultés, le CECR propose d'appliquer les normes actionnelles pendant les cours de Compréhension et Expression Orale. C'est cette piste qui a orienté notre vision vers la perspective de l'agir social dans le but d'examiner son impact sur l'autonomie langagière des étudiants de première année. De ce fait notre travail avait pour point de départ la problématique suivante :

### **Quel effet a la perspective actionnelle sur l'autonomie langagière des étudiants de première année licence français ?**

De cette question nodale découle une autre annexe : Comment l'apprenant s'approprie son apprentissage, ipso facto son autonomie d'expression ?

L'intégration que nous avons menée sur terrain par le biais d'une expérimentation nous a éclairci l'impact de l'application de la perspective actionnelle sur l'autonomie langagière des étudiants. L'intégration des tâches dynamise les cours de l'oral car elle suscite l'intérêt des étudiants. Une ambiance particulière et favorable est créée à partir des interventions, des commentaires et des ajouts faits par les étudiants. Les tâches actionnelles, qui sont à caractère réel, aident les apprenants à être des utilisateurs confiants de la langue en mettant l'accent principalement sur le sens et en jugeant le succès en terme d'objectif.

Les points repères de l'autonomie langagière subissent un changement après l'intégration de la perspective actionnelle :

- La prise de parole, premier pas vers une autonomie langagière, est omniprésente au bout de l'expérimentation.
- La production des nouveaux énoncés singularise les discours des étudiants et confirme encore une fois la fortification de l'autonomie langagière.
- Les interactions orales, qui détiennent la part du lion dans la tâche actionnelle, sont bien présentes en classe de FLE dès l'adaptation de la perspective actionnelle.

## Conclusion

---

- La spontanéité, preuve indiscutable d'une autonomie langagière, progresse d'une manière remarquable.

L'effet positif de l'application de la perspective de l'agir social sur les piliers de l'autonomie d'expression n'est qu'un témoignage fort et clair de l'épanouissement de l'autonomie langagière grâce à la perspective actionnelle. De ce fait, l'appropriation de l'apprentissage se fait à travers des tâches actionnelles tout en responsabilisant l'apprenant à se prendre en charge.

Nous souhaitons que cet écrit scientifique, qui nous a été une expérience bien enrichissante tant sur le plan scientifique que méthodologique, constitue un rajout dans l'étendu champs de la didactique du FLE en apportant de la nouveauté à ce sujet que nous estimons intéressant et peu abordé.

Au bout de ligne, il nous semble pertinent d'orienter cette recherche vers un autre axe de réflexion, inspiré principalement par les lectures et les observations du terrain. La nouvelle piste de réflexion consiste à s'interroger sur le ressenti et la réaction des apprenants lors de l'utilisation des Portfolios européens des langues *via* des tâches actionnelles.

---

## **BIBLIOGRAPHIE**

---

### Ouvrages

1. Angers, M. (1997). *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines*. Alger : Casbah-Editions.
2. Caudron, H. (2001). *Autonomie et apprentissages*. France : Tempes.
3. Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : Apprendre, Enseigner, Evaluer [CECR]*. Strasbourg : Didier.
4. D'arcy, P. (1972). *La réflexion*. Paris : Presses Universitaires de France.
5. Demailly, A. (2004). *Herbert Simon et les sciences de conception*. Paris : L'Harmatte.
6. De Saussure, F. (1972). *Cours de linguistique générale*. Paris : Payot.
7. Forsberg, F. (2008). *Le langage préfabriqué : Formes, fonctions et fréquences en français parlé L2 et L1*. Bern : Peter Lang.
8. Fortunata, M. (2007). *Notions élémentaires sur l'expression orale du français*. Paris : L'Harmattan.
9. Holec, H. (1981). *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Strasbourg : Editions du Conseil de l'Europe
10. Richer, J.-J. (2012). *La didactique des langues interrogée par les compétences*. Bruxelles : E.M.E.
11. Kerbrat Orecchioni, C., & Cosnier, J. (1991). *Décrire la conversation*. Lyon : Presses Universitaire de Lyon.
12. Lafon, R. (1973). *Vocabulaire de psychopédagogie et de psychiatrie de l'enfant*. Paris : PUF.
13. Liria , P., & Lacan, L. (2010). *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues*. Paris: Editions Maison des Langues.
14. N'DA, P. (2016). *Manuel de méthodologie et de rédaction de la thèse de doctorat et du mémoire de master: en lettres, langues et sciences humaines*. Paris :

- L'Harmattan.
15. Piccardo, E., Berchoud, M., Cignatta, T., Mentz, O., & Pamula, M. (2011). *Parcours d'évaluation, d'apprentissage et d'enseignement à travers le CECR*. Strasbourg : Editions du Conseil de l'Europe.
  16. Queffélec, A., Derradji, Y., Debov, V., Smaali-Dekdouk, D., & Cherrad-Benchefra, Y. (2002). *Le français en Algérie. Lexique et dynamique des langues*. Bruxelles : Duculot.
  17. Riegel, M., Pellat, J.-C., & Rioul, R. (2009). *Grammaire méthodique du français*. Paris : PUF.
  18. Rispaïl, M. (2005). *L'oral dans la classe : Compétences, enseignement, activités*. Paris : L'Harmattan.
  19. Rivenc, P. (2003). *Apprentissage d'une langue étrangère-seconde : La méthodologie*. Bruxelles : Éditions De Boeck Université.
  20. Robert, J.-P., Rosen, E., & Reinhardt, C. (2011). *Faire classe en FLE : Une approche actionnelle et pragmatique*. Paris: Hachette Français Langue Etrangère.
  21. Rosen, E. (2006). *Le point sur le cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : CLE international.
  22. Tagliante, C. (2005). *L'évaluation et le cadre européen commun*. Paris : CLE international.
  23. Tardieu, C. (2008). *La didactique des langues en 4 mots-clés, communication, culture, méthodologie, évaluation*. Paris : Ellipses.
  24. Tréville, M.-C. (2000). *Vocabulaire et apprentissage d'une seconde langue*. Paris : Logiques Eds.
  25. Vygotsky, L. (1997). *Pensée et langage*. Paris : Editions La Dispute.
  26. Weiss, F. (2002). *Pratiques de classe : Jouer, Communiquer, Apprendre*. Paris : Hachette Français Langue Etrangère.

### Chapitres dans un ouvrage collectif

1. Bronberg, M. (2004). Contrat de communication et co-construction du sens. Dans, M. Bronberg, & A. Trognon (dir.) *Psychologie sociale et communication*. (pp. 95-108). Paris : Dunod.
2. Croll, A., & Gormati, Y. (1991). La construction du rituel : le jeu de régulation de la parole. Dans, P. Charaudeau (dir.) *La télévision. Les débats culturels « Apostrophes »* (pp. 40-49). Paris : Collection Langages, discours et sociétés.
3. Denyer, M. (2003). La Perspective actionnelle définie par le CECR et ses répercussions dans l'enseignement des langues. Dans, P. Liria , & L. Lacan (dir.) *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues* (pp. 145-151). Paris : Editions Maison des Langues.
4. Peris, E.-M. (2009). L'éducation pour l'autonomie : un nouveau modèle. Dans P. Liria , & L. Lacan (dir.), *L'Approche actionnelle dans l'enseignement des langues* (pp. 101-118). Editions Maison des Langues.
5. Pluskwa , D., Willis , D., & Willis, J. (2003). L'approche actionnelle en pratique : la tâche d'abord, la grammaire ensuite ! Dans P. Liria , & L. Lacan (dir.), *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues* (pp. 205-232). Paris: Editions Maison des Langues.

### Dictionnaires

1. Cuq, J.-P . (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : Clé International.
2. Robert, J.-P. (2002). *Dictionnaire pratique de didactique de FLE*. Paris: Ophry.
3. Robert, J.-P. (2008). *Dictionnaire pratique de didactique de FLE*. Paris: Ophry.

### Articles

1. Alrabadi, E. (2011). Quelle méthodologie faut-il adopter pour l'enseignement/apprentissage de l'oral ? *Didactica Lengua y Literatura*, (23), pp. 15-34. doi : 10.5209/rev\_DIDA.2011.36308
2. Boudjellal, A. (2012). Réflexion sur la didactique de l'oral en milieu universitaire algérien,. *Synergies Algérien*(15), pp. 121-129. Consulté le 02 Février 2019, sur <https://gerflint.fr/Base/Algerie15/boudjella.pdf>
3. Bourguignon, C. (2006). De l'approche communicative à l'« approche communic-actionnelle » : une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures. *Synergies Europe*(01). Consulté le 05 Janvier 2019, sur <https://www.gerflint.fr/Base/Europe1/Claire.pdf>
4. Coletta, J.-M. (2002). L'oral c'est quoi ? *Cahiers pédagogiques , Oser l'oral*(400), p. 38.
5. Ercanlar,M., & Aydoğu , C. (2017). Dynamiser l'oral par la perspective actionnelle : un exemple d'exploitation en classe de FLE. *The Journal of International Social Research*, 10(49), pp. 396-407. doi:10.17719/jisr.2017.1591
6. Germain,C., & Netten , J. (2004). Facteurs de développement de l'autonomielangagière en FLE/FLS. *ALSIC*, 7, pp. 55-69. doi:10.4000/alsic.2280
7. Lafontaine, L. (2005). La place de la didactique de l'oral en formation initiale des enseignants de français langue d'enseignement au secondaire. *Nouveau cahiers de la recherche*, 8(1), pp. 95-109.
8. Maravelaki, A., Moussafir, K., Donckers, J., & Geron, G. (2017). Enseigner/apprendre le français à l'université. Quelles applications pour la perspective actionnelle ? De la construction individuelle à l'action collective. *Le Langage et l'Homme*, (522), pp. 7-211.
9. Puren, C. (2002). Une perspective co-actionnelle, co-culturelle. *L'interculturel, ALPV Les langues modernes*, (3), pp. 55-71. Consulté le 14 Avril 2019, sur <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2002b/>
10. Puren, C. (2011). *Mises au point de/sur la perspective actionnelle*. Consulté le 14 Avril 2019, sur <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2011e/>

11. Rosen, E. (2009). La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue. *Le français dans le monde*, (45), pp. 1-14.
12. Schneuwly, B., De Pietro, J.-F., Dolz-Mestre, J., Dufour, J., Erard, S., Zahnd, G., . . . Kaneman, M. (1996). "L'oral" s'enseigne! Éléments pour une didactique de la production orale. *Enjeux*, (39), pp. 80-99.

### Mémoires et thèses

1. Benamar, R. (2003). *Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives*. (Thèse de doctorat, Université Aboubakr Belkaid Tlemcen). Consulté le 02 Janvier 2019, sur <http://dspace.univ-tlemcen.dz/bitstream/112/2447/1/Valorisation-de-%20l-oral-dans-les-%20nouveaux.pdf>
2. Chtatha, H. (2008). *Le rôle de l'exposé oral dans le développement des compétences communicatives orales cas des étudiants de première année licence de français*. (Mémoire de Magister, Université Mentouri Constantine). Consulté le 10 Mars 2019, sur <https://bu.umc.edu.dz/theses/francais/CHT1085.pdf>
3. Hares, B. (2016). *Développer les sous-habilités de l'expression orale par en FLE par le programme de réflexion « Thinking curriculum »*. (Thèse de doctorat, Université de Sorbonne-Nouvelle Paris 3). Consulté le 22 Février 2019, sur <http://www.theses.fr/2016USPCA013.pdf>

### Pages Web et sites consultés

1. Meirieu, P. (s.d.). *Former les élèves à l'autonomie*. Consulté le 01 Mars 2019, sur <https://www.meirieu.com/CLASSEAUQUOTIDIEN/formationautonomie.htm>
2. Meirieu, P. (s.d.). *L'autonomie*. Consulté le 01 Mars 2019, sur <https://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/autonomie.htm>
3. Primlangues (<https://www.primlangues.education.fr/>)

---

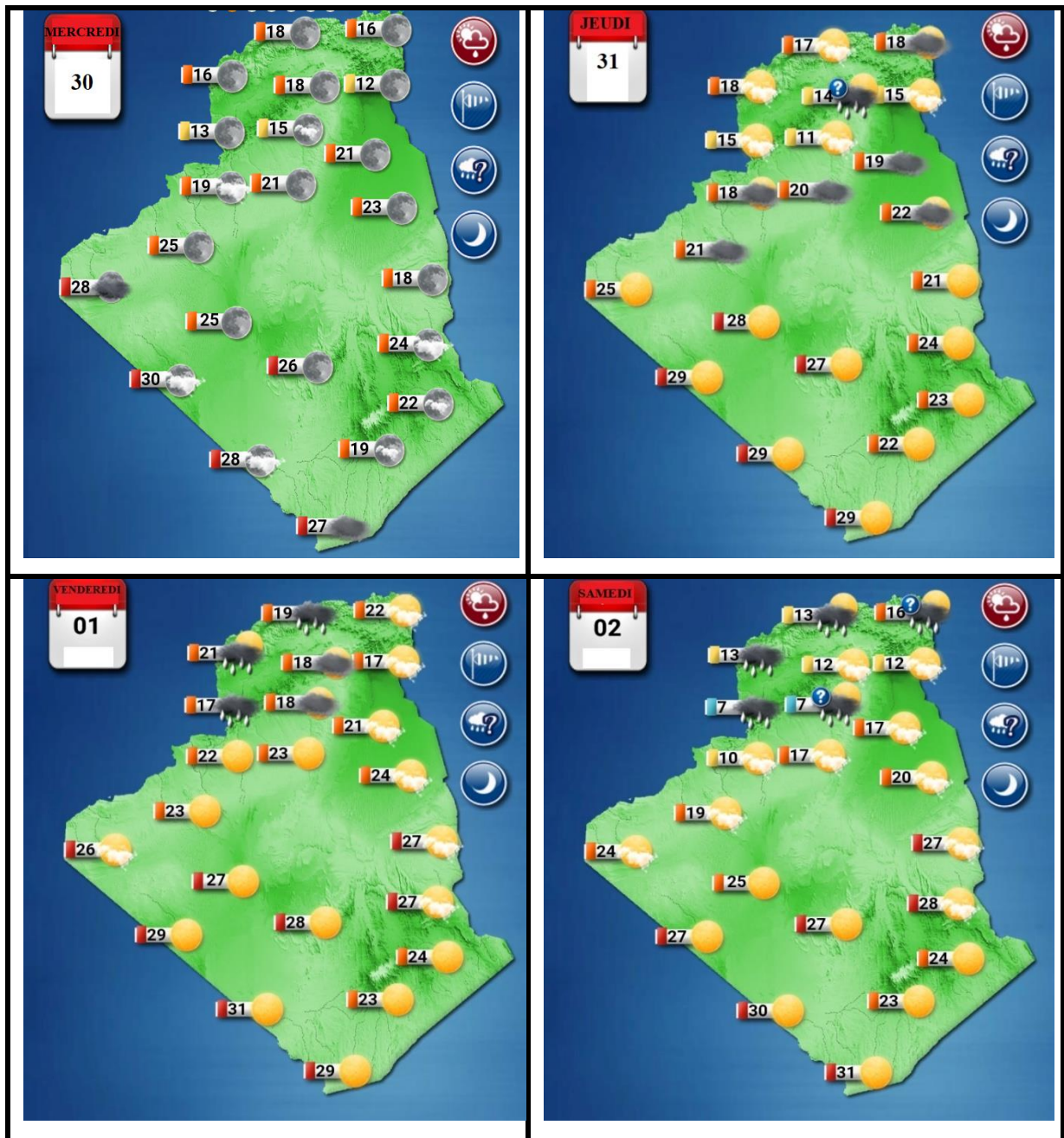
## **ANNEXES**

---

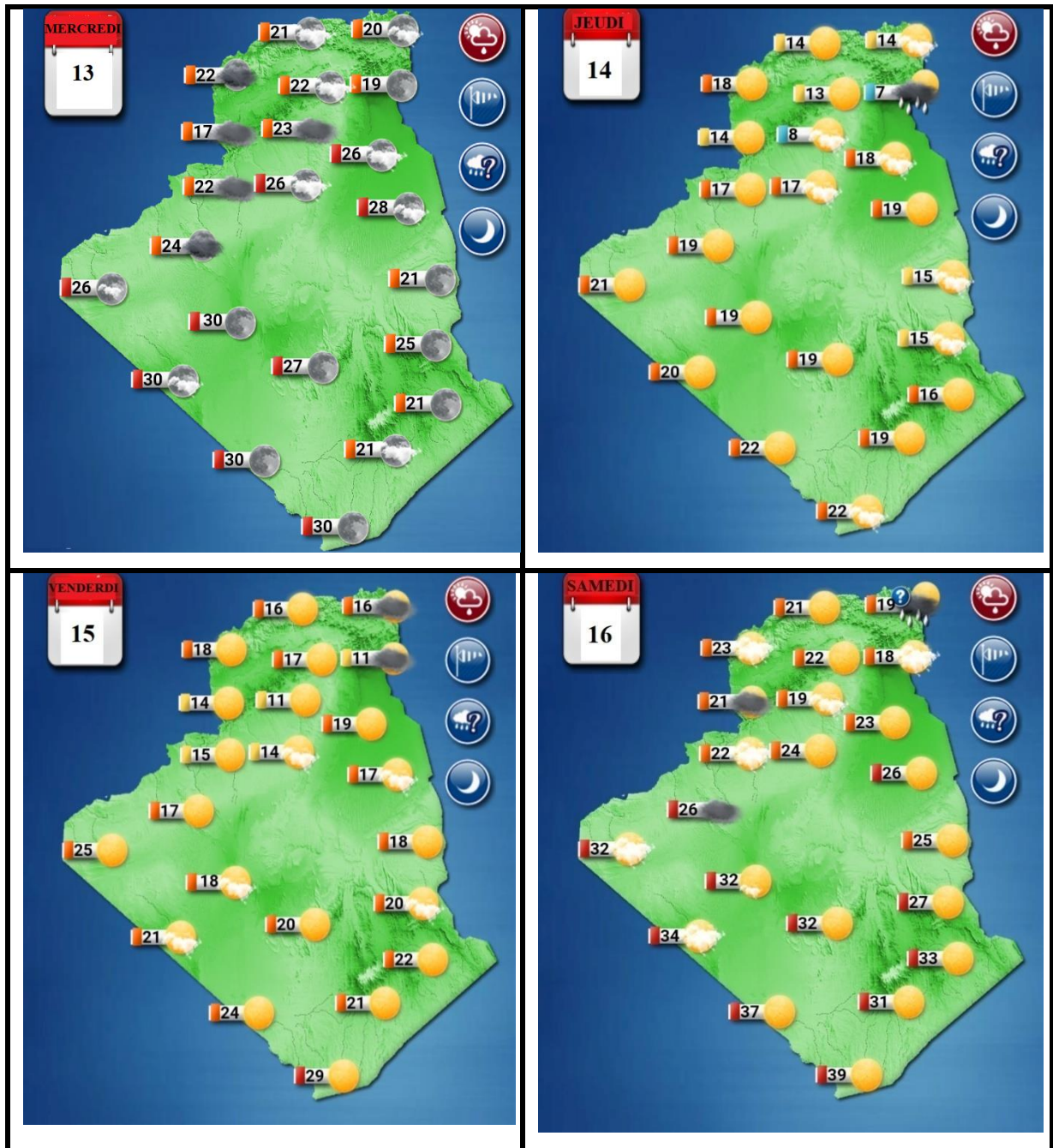
### **Annexe N° 01 : Les activités du pré-test**

- 1) Votre ami vient par route, d'Oran à El-Oued, il n'a pas d'internet chez lui, il vous appelle pour lui décrire la météo de cette nuit selon la carte nocturne. Il vous indique son planning de voyage. Jouez la conversation téléphonique, puis alternez les rôles.
  
- 2) En famille, vous programmez les vacances de la fin de semaine, vous proposez un planning bien précis pour des vacances. Chaque membre de la famille choisit une willaya en fonction du climat dominant pendant le week-end. Pour justifier votre choix vous vous appuyez sur les cartes météorologiques provisoires. Jouez la scène en groupe.
  
- 3) À la fin de la journée, vous avez proposé de partir en pique-nique avec vos amis, vous négociez, du point de vue climatique, la journée qui sera idéal, et vous discutez le moment de départ et celui de retour. Jouez la scène en groupe.

Annexe N° 02 : Les cartes exploitées lors de la séance du pré-test



Annexe N° 03 : Les cartes exploitées lors de la séance du premier post-test



Annexe N° 04 : Les cartes exploitées lors de la séance du deuxième post-test

