

Pour une autonomie langagière chez les étudiants de 1^{ère} année licence français (Cas de l'université Hamma Lakhdar El-Oued)

for language autonomy among 1st year french students
(case of hamma lakhdar el-oued university)

Dr Beyat Asma¹, *, Dhob Ines²

¹ Université Hamma Lakhdar El-Oued, (Algérie) beyat-asma@univ-eloued.dz

² Université Hamma Lakhdar El-Oued, (Algérie) dhob-ines@univ-eloued.dz

Date de soumission: 02/12/2022

Date d'acceptation : 29/01/2023

Date de publication: 31/03/2023

Résumé:

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 article 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, autonomy of expression is the ultimate goal of teaching and learning foreign languages. At Hamma Lakhdar – El Oued University, a malfunction of the situation in question manifests itself in the expression of the students, in the form of hesitations, blockages and even recourse to the mother tongue. However, in Western countries, the new vision of learning through the lens of action can generate positive results in that it promotes the amplification of expressive competence.

Our article is part of the reflection on the links between the development of language autonomy and the application of the shareholder perspective in an Algerian academic context. In order to achieve our objective, we opted for induced experimentation. The results obtained confirm the importance of the operational perspective in terms of the achievement of language autonomy.

Key words: CECR; Functional Perspective; Task; Oral Expression; Language Autonomy.

Introduction

La société humaine, 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. Il faut, donc, 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. Sur ce sujet, nous suivons 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 de 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). Dans ce sens, l'apprenant doit être armé par une autonomie éclectique dont l'autonomie langagière fait partie intégrante. Cependant, certains étudiants, au département du français à l'université d'El-Oued, présentent des difficultés au niveau des compétences langagières qui 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. (Queffélec, Derradji, Debov, Smaali-Dekdouk, & Cherrad-Benchefra, 2002, p. 93)

En effet, la crainte de l'inexactitude freine de nombreux apprenants : ils sont réticents à s'exprimer en classe ou en dehors de la classe, de peur de faire des erreurs. Cette situation alarmante nous interpelle à réagir. De ce fait, nous tentons, dans cette recherche, d'étudier l'impact de l'intégration de la perspective actionnelle sur l'autonomie langagière des étudiants

Dr Bevat AsmalDhob Ines (s Pour une autonomie langagière chez les étudiants de 1^{ère} année licence français

de première année licence français et répondant à la question suivante : **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'approprie 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.

1. Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues

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 que 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.

2. La perspective actionnelle : fondements de l'apprentissage des langues

2.1. Qu'est-ce que la perspective actionnelle ?

La perspective privilégiée dans le cadre est de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur 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 langagièrement. 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'utilisateur 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 particulier d'action : « *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 C. , 2005, p. 36). Toutefois, la perspective actionnelle ne fait pas table rase de l'approche communicative, elle plutôt la rafraîchit en y ajoutant l'idée de tâche. C'est en cela aussi que C Puren ajoute:

Dr Bevat AsmalDhob Ines (s Pour une autonomie langagière chez les étudiants de 1^{ère} année licence français

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. Les fondements de l'apprentissage des langues

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 décloisonner *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. Aydoğru 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).

Dr Bevat AsmalDhob Ines (s Pour une autonomie langagière chez les étudiants de 1^{ère} année licence français

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

3.1. Que 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.

3.2. Vers une autonomie langagière

Par autonomie langagière, C Germain et J Netten (2004) entend « *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 :

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

Q : - Pourquoi ?	avait des artistes de talent.
R : - ???	

Tableau : Conception de l'autonomie langagière

Les réponses données dans le deuxième cas sont entachées des 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. La perspective actionnelle en vigueur : analyse et interprétation

4.1. Cadre général de l'expérimentation

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 très élaborées.

À cet égard, nous avons prospecté ces anticipations en mettant en œuvre une expérimentation qui est selon Maurice 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 la première année universitaire Français LMD 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 et elles nous ont éclaircies le contenu à enseigner.

Le point de départ de l'expérience a été un test initial qui 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 ». Elle a été prévue pour trois heures et s'est étalée sur deux séances hors programme à raison d'une heure et demie par séance.

Pour mesurer l'effet de la tâche actionnelle sur l'autonomie d'expression des étudiants, nous avons fait le post-test. 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.

Pour mener à bien notre expérimentation, nous avons effectué le deuxième post-test en employant la grille d'observation et la caméra qui nous ont permis de repérer encore en profondeur des preuves tangibles et irréfutables après avoir expérimenté la perspective actionnelle.

4.2. Le sujet de l'expérimentation

Le public cible étudié est composé d'une vingtaine d'étudiants de première année, ayant en perspective une licence en français au sein de département des lettres et langue française, 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.

4.3. 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.

4.4. Le cheminement de l'expérimentation

4.4.1. 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. 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).

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.

4.4.2. 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.

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

A. Tâche 01

Les séances	Le déroulement
Séance N° 01	<p>Tâche préliminaire</p> <p>Amorce :</p> <p>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">- Ils découpent des icônes météorologiques ainsi que des photos des différents paysages, collectés des différents catalogues de voyage.- Ils les associent aux expressions correspondantes.- Ils les collent sur des feuilles de bristol. <p>Jeu de memory collectif :</p> <p>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>Jeu de mime :</p> <p>Associer le vocabulaire au geste pour faciliter la mémorisation : l’un choisit une carte et la mime, les autres répondent.</p> <p>Jeu de pêche :</p> <p>Réinvestir le vocabulaire déjà appris dans ses propres phrases en pêchant des expressions de la boîte à outils.</p> <p>Préparation :</p> <p>Donner le champ libre aux apprenants pour préparer la tâche ciblée chez eux, ce qui confère aux apprenants de faire d’éventuelles recherches sur le thème.</p>
	<p>Phase de réalisation</p> <p>Tâche</p> <p>Les étudiants se répartissent en 4 groupes de 5 à 6 selon leurs saisons préférées.</p> <p>Ils échangent leurs idées pour présenter la carte météo du temps prévaut pendant leur saison préférée.</p> <p>Planification - Retour sur la langue (et la grammaire)</p>

Séance N° 02	<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>Restitution</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>
---------------------	--

<p align="center">Séance N° 03</p>	<p>Retour sur la forme</p> <p>Pratique</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 de 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 d'avantage 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>Analyse</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"> 1. Consigner les nouvelles expressions météorologiques. 2. Consigner les expressions indirectement liées au domaine météorologique. <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>
<p align="center">Séance N° 04</p>	<p>Évaluation : (en solo)</p> <p>Faites un enregistrement du bulletin météo de la carte construite par ton pair.</p>

B. Tâche 02

Les séances	Le déroulement
	<p>Tâche préliminaire</p> <p>Amorce</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>Séance N° 01</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>Jeu de Perroquet :</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>flashcards</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. A ce moment, il doit réciter toute les formules dans l'ordre.</p> <p>Jeu de mime :</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>Jeu de mensonge ou vérité sur sa journée :</p> <p>Les étudiants réinvestissent leurs acquis par un jeu de mensonge ou vérité sur sa routine, chacun a réactivé 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> <p>Préparation</p> <p>Offrir l'occasion aux étudiants pour surfer et préparer leurs semaines idéales chez eux.</p>
	<p>Phase de réalisation</p> <p>Tâche</p> <p>Les étudiants se rejoignent sous forme de petits groupes (de 3 à 4).</p> <p>Nous avons initialement lancé les consignes de la tâche " Notre semaine idéale " :</p> <ul style="list-style-type: none">- Organisez votre semaine idéale selon l'agenda.- Présentez oralement votre semaine idéale à la classe.- Soyez persuasifs lors de la présentation.- Votez sur le bulletin de vote pour choisir la meilleure semaine. <p>Les étudiants méritent leurs idées dans une controverse pour remplir d'abord l'agenda de la semaine et puis la présenter de façon</p>

Séance N° 02	<p>chronologique.</p> <p>Planification - Retour sur la langue (et la grammaire)</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>Restitution</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 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>
Séance N° 03	<p>Retour sur la forme</p> <p>Pratique</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>Analyse</p> <p>Suite à une visualisation d'une enquête réalisée, en binôme les étudiants</p>

	se penchent sur : <ul style="list-style-type: none">- Les nouvelles expressions et questions ;- Les différentes formules de la question. 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.
Séance N° 04	Évaluation : (en solo) Réalisez une enquête autour des activités quotidiennes sur le campus de votre département.

4.4.3. 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.

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. Pour finir, nous avons passé à une confrontation comparative des résultats qui nous a permis de pointer l'amélioration de l'expression des partenaires.

1.1. Les résultats du pré-test

Item 01 : la prise de parole

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

Item 02 : 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

L'interaction est la pierre angulaire 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

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.

1.2. Les résultats du post-test N° 01

Item 01 : 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

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).

Item 03 : 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

En dépit de quelques tracs constatés 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.

1.3. Les résultats du post-test N° 02

Item 01 : 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

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

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

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.

Conclusion

Pour conclure, nous disons que 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 termes 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.
- La spontanéité, preuve indiscutable d'une autonomie langagière, progresse d'une manière remarquable.

Ainsi, 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.

Bibliographie

1. Angers, M. (1997). *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines*. Alger : Casbah-Edition
2. Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : Apprendre, Enseigner, Evaluer* [CECR]. Strasbourg : Didier.
3. 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, pp. 7-211.
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. Puren, C. (2002). *Une perspective co-actionnelle, co-culturelle. L'interculturel*, ALPV Les langues modernes, 3, pp. 55-71.

Dr Bevat AsmalDhob Ines (s Pour une autonomie langagière chez les étudiants de 1^{ère} année licence français

6. Queffélec, A., Derradji, Y., Debov, V., Smaali-Dekdouk, D., & Cherrad-7. Benchefra, Y. (2002). *Le français en Algérie. Lexique et dynamique des langues*. Bruxelles : Duculot.
7. Rosen, E. (2006). *Le point sur le cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : CLE international.
8. Tréville, M-C. (2000). *Vocabulaire et apprentissage d'une seconde langue*. Paris : Logiques Eds
9. Tagliante, C. (2005). *L'évaluation et le cadre européen commun*. Paris : CLE international.
10. 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.
11. Demailly, A. (2004). *Herbert Simon et les sciences de conception*. Paris : L'Haramatte.
12. Lafon, R. (1973). *Vocabulaire de psychopédagogie et de psychiatrie del'enfant*. . PUF.
13. Germain,C., & Netten , J. (2004). *Facteurs de développement de l'autonomie langagière en FLE/FLS*. *ALSIC*, 7, pp. 55-69.