

*Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique*

**UNIVERSITE ABOU-BAKR BELKAÏD – TLEMCEM**



*Faculté des Lettres et Langues Etrangères*

*Département de français*

Option didactique du FLE

### **Thème**

« L'approche actionnelle au service de l'autonomie langagière »

Cas d'étude :

Les apprenants de première année secondaire

**Mémoire présenté en vue de l'obtention du diplôme de Master  
en didactique du FLE**

**Présenté par :**

BASSAID Samiya

AROUD Imane

**Dirigé par**

Dr. BENGHABRIT Tewfik

**Membres du jury :**

-Président : .....

-Examineur : .....

-Encadreur : Dr. BENGHABRIT Tewfik

Année universitaire : 2016-2017



## **Remerciements**

*Nous tenons à exprimer nos remerciements et notre profonde gratitude à Dieu le tout puissant pour avoir donné courage et force pour mener ce travail.*

*Nous tenons à remercier tous les enseignants du département de français.*

*Nous tenons à remercier notre directeur de mémoire Monsieur: BENGHABRIT Tewfik qui nous a fait grand honneur de vouloir nous encadrer, et à exprimer nos sentiments de gratitude pour sa bienveillance, son aide, son suivi, ses précieux conseils, ses critiques constructives prodiguées tout le long de ce travail.*

*Nos remerciements vont également à Monsieur Hadj Adda, en appréciant ses qualités humaines, sa patience, la gentillesse de son accueil, l'étendue de sa culture, et sa disponibilité tout au long de nos études.*

*Nous remercions les membres de jury qui ont accepté de lire ce travail et de l'évaluer.*

*Ainsi que tous ceux qui ont participés de près ou de loin à l'élaboration de ce travail.*

## *Dédicace*

*À ceux qui m'ont indiqué la bonne voie, À ceux qui attendent  
patiemment le fruit de leur Éducation...*

*À mes parents, pour leurs encouragements, leurs conseils et  
leurs sacrifices ; Je dédie à vos pleurs, à vos sourires, mes plus belles  
pensées... J'espère que vous trouverez dans ce travail ma profonde  
reconnaissance et mon grand amour pour vous. Leurs prières ont  
sans aucun doute contribué à mes succès.*

*Et que Dieu leur accorde longue vie.*

*Ce travail est dédié aussi À mes grands-parents.*

*A mes chères soeurs, les étoiles sur terre qui illumine ma vie:*

*Hbibba, Fatna, Amina. J'espère qu'ils trouveront dans ce mémoire tout  
l'amour que je leur porte.*

*Aux hommes de ma vie, mes exemples éternels, mes sources de joie et  
de bonheur : Mes chers frères Fethi et Kamal*

*que Dieu vous garde,*

*Sans oublier ma belle sœur Rachida.*

*A mes anges, mes neveux et mes nièces adorables: Fethellah,  
Nourelhouda, Yassine, walid, Alaa, Malak, Islam, Abdel basset.*

*A mes beaux-frères: Rachid, Mostapha, Abderrahmane.*

*A mon autre moitié ma chère copine Samia et sa famille.*

*A tous mes amies :*

*Hanane, Salima, Salima, Kawther, Abir,Shahrazed.*

*A tous qui m'aime.*

***AROUD Imane***

## *Dédicace*

*Je dédie ce mémoire à,*

*A celle qui ma mise au monde ma chère et douce « Maman » qui m'appris d'être courageuse.*

*A toi **papa** tu m'as tendu la main et tu m'as donné la volonté de poursuivre et de résister dans les moments les plus difficiles.*

*A mon frère Ali et ma petite sœur Souad à qui je souhaite tout le succès qu'ils méritent.*

*A toute ma famille paternelle Bassaid et ma famille maternelle kaou.*

*A mon oncle Bassaid zoubir que j'aime beaucoup et sa famille pour leurs encouragements.*

*A la mémoire de mes grands-parents et mon oncle Bassaid Abd al Karim.*

*A ma chère copine qui m'a accompagné durant mon cursus universitaire, AROUD Imane et sa famille.*

*Sans oublier mes amies ; Zahia, Fatima TANI, Fatima BEHRI, Nabila, Hayat, kawther, Abir, Louisa, Halouma, chaimaa, chahrazed.*

*A tous ceux qui se sont proches avec toutes mes affections.*

*Donc, merci à vous !*

*BASSAID SAMIA*

# ***INTRODUCTION GENERALE***

### Introduction générale :

Apprendre et enseigner une langue sont deux démarches complémentaires et interactives.

« 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<sup>1</sup> » (Tréville, 2000 : 9).

Enseigner une langue seconde ou étrangère signifie la nécessité de développer l'habilité à communiquer, mais cette enseignement doit être bien élaboré afin d'avoir des apprenants qui communiquent correctement en français. Car l'apprentissage de cette langue depuis l'enfance c'est le développement de l'imagination, des goûts, de la communication et de la découverte .C'est pour cela, la didactique nouvelle tente de mettre d'avantage l'apprentissage au centre des préoccupations de l'enseignant, dont les activités visent à gérer et à faciliter les tâches d'appropriation de l'apprenant et de le rendre de plus en plus autonome dans sa capacité à produire une langue étrangère.

Nous allons nous interrogeons sur l'approche actionnelle comme un outil qui pourrait stimuler l'autonomie chez les apprenants dans une classe de langue, cela sera notre souci dans ce travail de recherche.

Notre recherche s'inscrit dans la perspective didactique dont l'intitulé est : « l'approche actionnelle au service de l'autonomie langagière » .Cas des apprenants de la première année secondaire.

Ce qui motivé notre choix, c'est de voir certains apprenants qui ont du mal à prendre la parole donc nous pensons qu'un travail d'appropriation et d'acquisition doit se faire en amant (avant d'arriver à l'université).

La problématique qui découle de cette motivation est celle qui consiste à savoir si l'approche actionnelle pourrait nous servir à rendre l'apprenant autonome ? Et comment s'approprier son apprentissage ?

---

<sup>1</sup> FLE : français langue étrangère.

## Introduction générale

---

Pour répondre à cette problématique, nous développerons les hypothèses suivantes :

- ✓ Les interactions verbales dans une classe de langue servent à améliorer les compétences communicatives des apprenants.
- ✓ L'appropriation se fait par les tâches dans une démarche actionnelle en responsabilisant l'apprenant à se prendre en charge par lui-même.

Pour vérifier nos hypothèses, nous nous sommes dirigés vers deux lycées différents dans la région de Tlemcen à Beni Snous et à Sebdou .C'est pour cela que nous avons utilisé une grille d'observation pour pouvoir assister à des cours afin d'observer si l'apprenant pourrait s'approprier son savoir scolaire et s'il pourrait se débrouiller tout seul, ainsi pour mettre en lumière la valeur du rôle de l'enseignant.

Dans le but de renforcer notre étude nous allons utiliser un autre outil d'analyse qui est le questionnaire, c'est juste pour voir les représentations des enseignants.

Notre travail a été conçu élaboré de la manière suivante : une première partie a été réservée aux concepts théoriques, elle contient deux chapitres ; un chapitre a été consacré à l'autonomie langagière et l'autre a été consacré à l'approche actionnelle .Une deuxième partie a été réservée à la description méthodologique de notre travail ainsi des outils méthodologiques que nous allons utiliser.

En fin, la partie la plus importante élaborée est celle qui a consisté à éclairer notre enquête qui a été effectuée dans le lycée 01 à Sebdou et Nahali Mohamed à Beni Snous afin d'obtenir d'une étude comparative selon une démarche qualitative.

A Travers ce travail de recherche nous ne prétendons pas de proposer des résultats représentatifs de toute la wilaya de Tlemcen pour voir qualitativement ce qui est présenté dans notre mémoire.



***PARTIE I : Cadrage théorique***  
***«Approches et conceptualisation »***

## ***CHAPITRE I :***

***« L'autonomie langagière dans  
l'apprentissage »***

# *L'autonomie langagière dans l'apprentissage*

---

## **1 -L'autonomie :**

### **1.1) Qu'est-ce que l'autonomie ?**

Étymologiquement, l'autonomie vient du grec autos qui veut dire soi-même et de nomos, la loi. L'autonomie est donc littéralement se donner à soi-même une loi c'est-à-dire obéir à ses propres lois.

Selon le dictionnaire français Larousse en ligne, l'autonomie est « la capacité de quelqu'un à être autonome, à ne pas être dépendant d'autrui, le droit pour un individu de se déterminer librement.»

Selon Lafond R<sup>1</sup> « 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<sup>2</sup>, de notre tempérament et des exigences sociales. L'autonomie est à entendre comme un des éléments fondateurs et constituants de la responsabilité. »

"L'autonomie de l'apprenant implique qu'il prenne activement en charge tout ce qui constitue un apprentissage, c'est-à-dire aussi bien sa définition, sa gestion et son évaluation que sa réalisation."

Pour Jean Pierre Jolivet, « l'autonomie, c'est le fait de se débrouiller tout seul »

---

<sup>1</sup>Robert Lafont est un [linguiste](#) universitaire de profession et [historien](#) français de la littérature [occitane](#), [poète](#), [romancier](#), et [dramaturge](#) d'expression occitane.

<sup>2</sup>L'affectivité désigne l'ensemble des réactions psychiques de l'individu face au monde Extérieur.

# *L'autonomie langagière dans l'apprentissage*

---

Autrement dit :

L'autonomie est une acquisition fondamentale qui va former la personnalité de l'enfant et du futur adulte.

## **1.2) Sur le plan pédagogique :**

« L'autonomie est la capacité à se conduire soi-même. Être autonome, c'est accéder progressivement aux enjeux de ses propres actes et non agir en fonction des seuls intérêts du moment sans apercevoir le type de société qui se profilerait si ces comportements étaient systématisés » (Philippe MERIEU)<sup>3</sup>

Comme nous pouvons le voir, définir l'autonomie n'est pas chose facile car elle touche de nombreux concepts comme la liberté et la dépendance. En ce qui nous concerne, nous allons penser que l'autonomie comme la capacité de faire les choses par soi-même en fonction de ses compétences.

## **1.3) Qu'est-ce que l'autonomie langagière ?**

Par autonomie langagière, on 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<sup>4</sup> » (Germain et Netten, 2004, p. 57).

Autrement dit, tant qu'un apprenant n'est pas en mesure d'utiliser spontanément la langue apprise dans une situation authentique de communication, il ne saurait être question de parler d'autonomie langagière.

Pour mieux comprendre de quoi il s'agit, prenons le cas d'un apprenant de L2 qui n'aurait pas développé son autonomie langagière. Cet apprenant ne recourrait qu'à des phrases répétées, des formules stéréotypées. Par exemple, imaginons l'échange suivant entre l'enseignant et un apprenant qui n'a pas encore développé d'autonomie langagière :

---

<sup>3</sup> Philippe MERIEU, chercheur et écrivain français, spécialiste des sciences de l'éducation et de la pédagogie.

<sup>4</sup> Langue seconde.

## *L'autonomie langagière dans l'apprentissage*

---

Q : - Qu'est-ce que tu as lu la semaine passée ?

R : - J'ai lu un roman, la semaine passée.

Q : - Quel roman as-tu lu ?

R : - J'ai lu "Le petit prince"

Q : - Est-ce que tu as aimé ce roman ?

R : - Oui (j'ai aimé ce roman).

Q : - Pourquoi ?

R : {∅}

Imaginons un scénario semblable auprès, cette fois, d'un apprenant qui a développé une autonomie langagière :

Q : - Qu'est-ce que tu as lu la semaine passée ?

R : - J'ai lu un roman.

Q : - Quel roman as-tu lu ?

R : - "Le petit prince" de SAINT Exupéry.

Q : - Est-ce que c'était intéressant ?

R : - Oui, j'ai beaucoup aimé ça parce que c'était vraiment une histoire différente.

Dans ce dernier cas, les réponses de l'apprenant montrent la capacité de celui-ci de prendre des initiatives, de prendre des risques avec la langue, de produire des énoncés nouveaux, de soutenir une conversation, et d'utiliser de manière spontanée la L2. Ce sont là, à notre avis, les principaux signes d'une autonomie langagière.

### **1.4) Etre autonome : Un passage obligé dans l'appropriation**

Selon Overmann 2007: Devenir autonome en langue, c'est réduire l'écart entre le vouloir dire et le pouvoir dire, en se passant d'un enseignement-apprentissage axé sur le postulat d'un maître auquel on a confié la tâche de mettre en place l'apprentissage en tant que fournisseur des produits à apprendre. C'est lui qui définit, sélectionne, gère et évalue les supports et les tâches à mettre en œuvre pour un apprentissage par enseignement et l'apprenant est relégué au second plan.

Etre autonome, c'est savoir se fixer des objectifs que l'on peut atteindre et gérer son temps et ses activités en fonction de ces objectifs au sein d'un ensemble plus grand qui détermine ce qui est possible et ce qui ne l'est pas. (Portine 1998: 76)

## *L'autonomie langagière dans l'apprentissage*

---

Philippe Mérieu dit : être autonome est « la capacité à se conduire soi-même, à accéder progressivement aux enjeux de ses propres actes et non agir en fonction des seuls intérêts du moment sans apercevoir le type de société qui se profilerait si ces comportements étaient systématisés. »

Il a dit aussi:« Etre autonome c'est être capable d'intérioriser des règles, des limites, des interdits dans un cadre donné et accepté. C'est connaître son Moi personnel et avoir sa propre pensée sur soi. C'est s'affirmer, agir, créer ; c'est être bien dans sa peau. C'est aussi s'adapter et interagir. C'est être capable d'évoluer librement pour faire ses propres découvertes et ses propres expériences tout en étant soutenu de façon discrète et sécurisante par un adulte. Finalement, ce qui est essentiel dans la notion d'autonomie, c'est l'épanouissement<sup>5</sup> que l'individu en retire.

Autrement dit :

Un enfant autonome est un enfant qui a des capacités qui peuvent lui permettre d'affronter les difficultés qui se présentent sur son chemin, il peut les assumer et rebondir face aux obstacles.

---

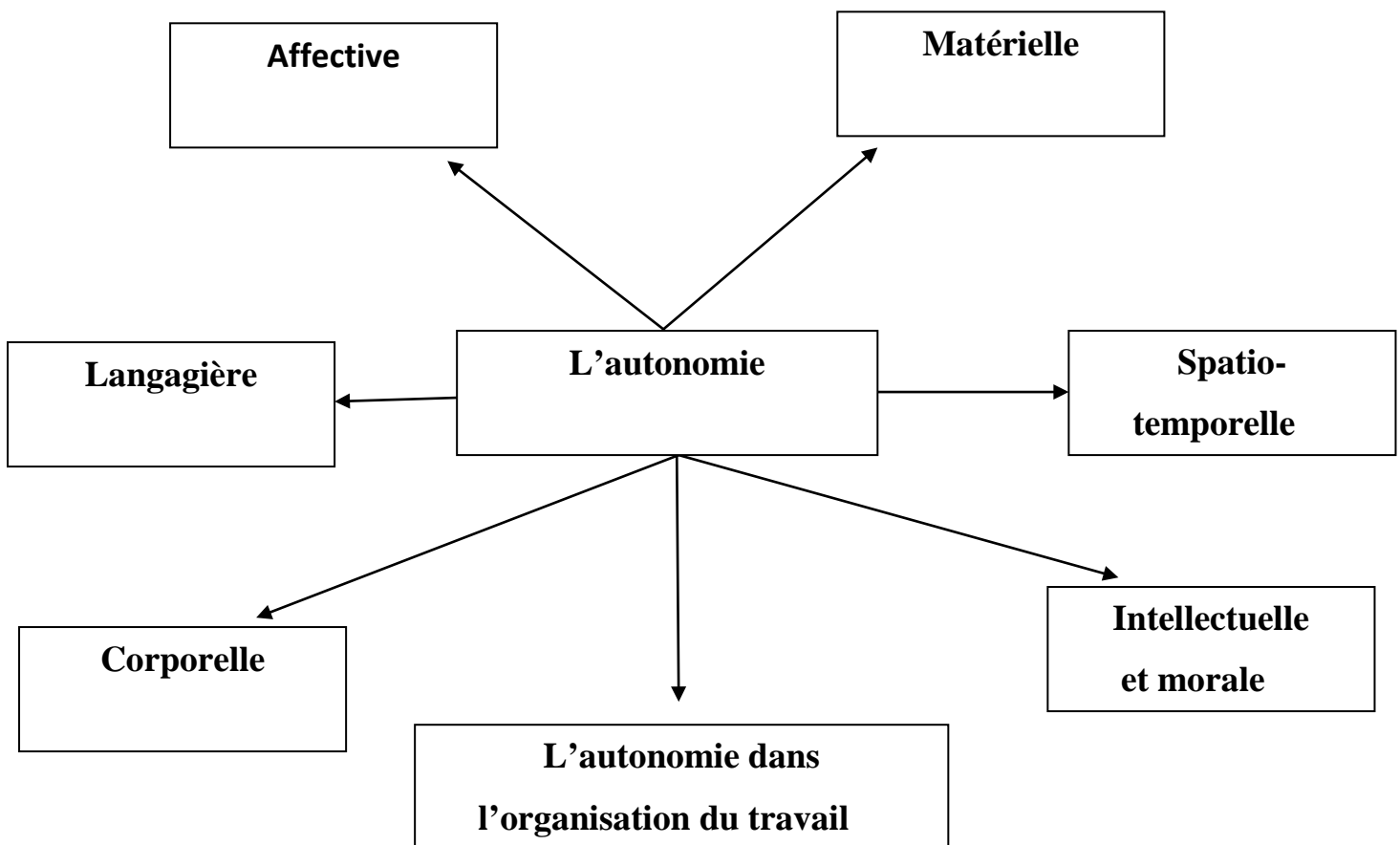
<sup>5</sup>L'épanouissement c'est être capable de fonctionner dans la vie d'une façon optimale caractérisée par la bonté, la croissance, la productivité, la contribution et la résilience.

# *L'autonomie langagière dans l'apprentissage*

---

## 2-Les formes de l'autonomie :

L'autonomie peut se manifester de différentes façons. Hervé Caudron<sup>6</sup> distingue sept formes d'autonomie :



---

<sup>6</sup>Hervé Caudron est professeur de philosophie à l'Université d'Artois et auteur de

"Apprendre à philosopher avec Montaigne" Ellipses, 2013.

## **3- les conditions de l'autonomie :**

### **3.1) Un espace socialisé :**

L'école doit permettre à l'enfant et à sa famille de découvrir un espace nouveau avec ses ressources, ses possibles, ses règles et son cadre institutionnel. Elle stimule la diversité des expériences des enfants, en toute sécurité physique et affective, et leur permet de grandir dans un environnement culturel riche de découvertes et de nouvelles appropriations. L'aménagement de la classe et des différents lieux de l'école doit répondre aux besoins physiques, affectifs et cognitifs des enfants au fur et à mesure de l'année et du cycle, afin de favoriser leur bien-être et leurs apprentissages. L'enseignant conçoit ainsi un aménagement riche et évolutif, disposant d'espaces et d'objets variés. L'organisation de l'espace et du temps respecte en particulier leur désir de jeu, de mouvement et de repos ; elle favorise de multiples formes de vie collective, tout en autorisant des moments de retrait et d'isolement.

La disposition d'une salle structurera la vie de la classe et garantira la prise de repères stables par les apprenants.

### **3.2) Un temps socialisé :**

Construire un emploi du temps est une activité bien précise dont le résultat n'est jamais totalement satisfaisant. Mais le meilleur emploi du temps est, à n'en pas douter, celui que l'enseignant imaginera pour sa classe et saura ajuster au regard des constats opérés lors de sa mise en œuvre. Quelques orientations peuvent être énoncées :

- ❖ L'emploi du temps évolue en se structurant progressivement au cours de l'année, pour offrir de la diversité dans les situations d'apprentissages et répondre à l'échéancier du projet de classe et aux besoins différenciés des élèves.
- ❖ Ponctuer le temps de classe par des rituels pour sécuriser les élèves, garantir de la permanence dans le cadre sans systématiser, ni fossiliser la vie de classe.
- ❖ Aménager les ruptures pour enchaîner les transitions, les passages.



## *L'autonomie langagière dans l'apprentissage*

---

- ❖ Encadrer concrètement par un début et une clôture, une séance, une demi-journée, une journée, une période, une année.
- ❖ Construire des alternances pour rythmer la vie de classe.

### **3.3) Un cadre relationnel sécurisant, guidant et accompagnant :**

L'enseignant devra également se donner des temps d'observation pour chaque enfant afin d'évaluer son degré d'autonomie pour permettre à celui-ci de dépasser ses empêchements, ses inhibitions en le guidant et l'accompagnant vers des comportements où il deviendra acteur de ses apprentissages. Devenir responsable et acteur social favorise :

- L'estime de soi.
- L'indépendance.
- L'autonomie.

### **3.4) La place et le rôle de l'enseignant :**

Le rôle de l'enseignant a évolué : il ne se limite plus à dispenser le savoir, il est devenu un guide, un médiateur, un régulateur. L'enseignant a un rôle déterminant pour l'éveil de la motivation chez l'apprenant et donc pour la construction de l'autonomie.

### **4-Rôle de l'enseignant dans la répartition des tâches:**

Pour Barbot et Gremmo, l'enseignant adopte « une approche centrée sur l'apprenant, qui vise à développer son autonomie d'apprentissage en favorisant dans la méthodologie même sa prise de responsabilité ». Pour se faire, il accompagne l'apprenant dans son autonomisation. Il devient le « Conseiller » qui répond « à la demande de l'apprenant ». Il « est en réaction, et non en prévision ». Il « doit organiser sans véritablement choisir, réagir bien plus que prévoir, et aider sans interférer ».

Il devient un guide pour l'apprenant. Il n'est plus maître des savoirs, mais « un guide stimulant l'autonomie de l'élève pour qu'il soit acteur de ses apprentissages » (Duhamel, 2010 p 4).

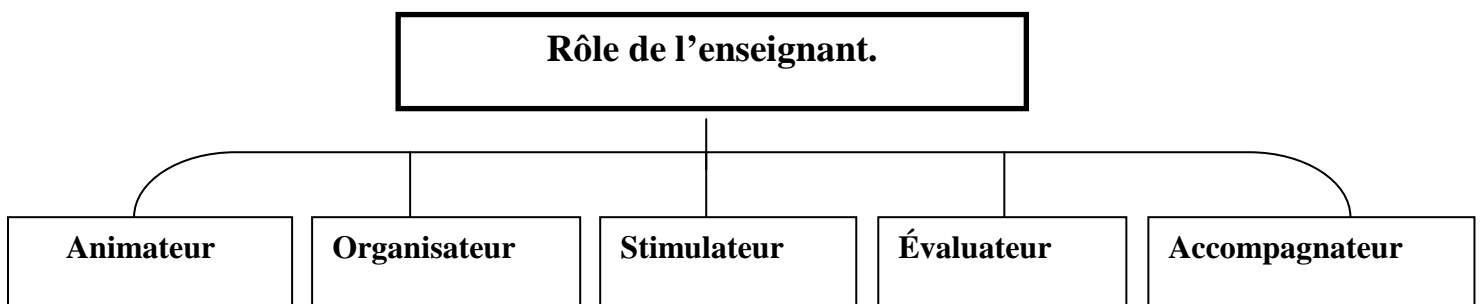
## ***L'autonomie langagière dans l'apprentissage***

---

L'enseignant l'« encourage » et l'« aide » dans son processus de développement, Il accompagne désormais les apprenants dans leur apprentissage, pour les rendre autonomes. C'est un accompagnateur. Il les oriente pour que ceux-ci développent au mieux leurs capacités. L'enseignant doit être tout en finesse et en retenue. Il doit trouver un juste milieu en aidant les apprenants à réaliser le projet, tout en ne faisant pas à leur place. Il doit trouver la sienne et doser ses interventions, en permettant effectivement une liberté aux apprenants.

L'enseignant est alors un « formateur » qui doit « amener les apprenants à gérer et à affirmer leurs connaissances, leurs décisions et leurs activités » (Velázquez Herrera, 2010: 5) Il insuffle l'autonomie dans la classe, tout en revoyant sa position face à la transmission des savoirs et savoir-faire.

Il a donc « multi rôles ». «L'enseignant qui pratique la pédagogie du projet aura plusieurs fonctions» (Mavromara-Lazaridou, 2006 : 79-80).



Pour accompagner la construction de l'autonomie, l'enseignant doit veiller aux points suivants:

- ✓ La dignité de l'enfant (respect de la parole de l'enfant)
- ✓ La justice dans la classe (les mêmes règles s'appliquent à chacun des élèves)
- ✓ L'appréciation de soi (aider l'élève à découvrir ses aptitudes)
- ✓ L'attention portée aux élèves (aider chaque élève à donner son avis en classe)
- ✓ La discipline (règles nécessaires à la vie collective)
- ✓ Les émotions (l'expression de ses sentiments est nécessaire à l'acceptation de soi)

## *L'autonomie langagière dans l'apprentissage*

---

- ✓ L'évaluation (nécessité pour l'élève de mesurer ses progrès).

### **5-Rôle et tâche de l'apprenant :**

Dans une démarche d'autonomisation, l'apprenant doit se préparer à devenir acteur des formations, ce qui ne signifie pas pour autant qu'il soit en mesure de prendre toutes les décisions concernant son apprentissage et ses choix. Si le rôle de l'enseignant change, alors celui de l'apprenant est essentiellement modifié du même coup. En effet, c'est la relation enseignant-apprenant qui change à l'intérieur du système. Le centre de ressources et l'enseignant doivent permettre un déconditionnement pour aider l'apprenant à devenir peu à peu moins dépendant vis-à-vis de l'enseignant.

### **6-Le travail de groupe est un moyen pour accroître l'autonomie :**

D'après Gérard De Vecchi<sup>7</sup>, « le travail de groupe permet aux élèves d'apprendre à définir et à suivre une démarche privilégiant leur questionnement, faire des choix et prendre des responsabilités, se construire des méthodes de travail, développer leurs capacités de langage et de communication, développer la solidarité et l'écoute réciproque. »

L'enseignant n'apporte pas les réponses. Les élèves apprennent de leurs pairs et apportent à leurs pairs les savoirs et savoir-faire qu'ils possèdent. « Les compétences mises en œuvre dépassent très largement le seul apprentissage, elles participent à la valorisation de chacun, et elles promeuvent l'interaction des pairs pour la construction personnelle et collective. »

---

<sup>7</sup>Gérard De Vecchi est agrégé, docteur en didactique des disciplines, maître de conférences en sciences de l'éducation, formateur d'enseignants. Il mène depuis de nombreuses années des recherches sur les pratiques de l'enseignement et la didactique des disciplines.

### **7-La place de la parole, élément qui participe à la construction de l'autonomie :**

Dans ce type de relation pédagogique, la place de la communication doit être considérée comme un élément qui participe à la construction de l'autonomie.

Elle permet la compréhension de la dimension sociale de l'élève, de ce qui l'entoure, de comprendre ses besoins, ses motivations, ses lacunes.

C'est une condition de la mise en place d'une action pédagogique constructive, basée sur le projet personnel de l'élève.

Elle permet d'autre part à l'élève de s'ouvrir à l'échange, de formuler ses idées, d'apprendre à s'exprimer librement.

Il apprend ainsi lui-même à se connaître, il devient alors auteur de ses propres apprentissages, auteur de ses propres exigences.

L'enseignant se basant sur ce que son élève lui dit, peut donc mettre en avant sa responsabilité dans les moyens qu'il aura à mettre en œuvre pour réaliser son projet personnel.

### **8- la motivation : une condition de l'autonomie**

L'un des ingrédients nécessaire à tout apprentissage est la motivation, l'envi d'apprendre. Il peut répondre à un besoin fondamental d'auto –développement et amener l'apprenant à se fixer lui –même des objectifs et les atteindre. En ceci la motivation est le moteur de l'action, elle oriente l'apprentissage.

- Elle va donc interagir avec l'autonomie, car un élève qui devient autonome est en mesure de se donner des conditions qui vont le motiver.

Cécile Delannoy propose dans son livre'' la motivation' 'les conseils suivants :

#### **➤ Il faut proposer des tâches valorisantes et complexes :**

- Dégager le sens profond de ce que l'on enseigne.
- Annoncer l'objectif.
- Ne pas dévaloriser soi-même la tâche proposée.
- Prévoir l'activité de l'élève .

#### **➤ Il faut aider à apprendre, organiser la réussite :**

- Se situer dans la zone proximale de développement.

## *L'autonomie langagière dans l'apprentissage*

---

**-Donner connaissance des contraintes et des enjeux** (il s'agit d'apprendre quelque chose de nouveau, d'automatiser un savoir-faire.)

**-Assurer la réussite dans les apprentissages** (la réussite suscite la motivation de plusieurs manières : elle nous valorise à nos propres yeux et aux yeux d'autrui, l'élève recommence ce qu'il a réussi, et chaque fois, la réussite est plus facile, si l'activité est valorisée par la famille, par le groupe de pairs).

**-Redonner confiance dans l'aptitude à réussir** (rassurer, les mettre en confiance dans leur possibilité de réussir en leur proposant des tâches faciles afin d'encourager et repérer les acquis des apprenants).

### **Conclusion partielle :**

Le concept d'autonomie langagière entre dans le champ de l'apprentissage du français, il devient un véritable souci dans nos écoles algériennes.

Pour pouvoir résoudre ce problème nous avons proposé l'approche actionnelle comme un outil qui peut aider les apprenants à se prendre en charge.

## ***CHAPITRE II :***

***« La perspective actionnelle : un passage  
obligé dans l'appropriation »***

# *La perspective actionnelle : un passage obligé dans l'appropriation*

---

## **1. Définition de l'approche actionnelle dans le CECRL :**

### **1.1) c'est quoi le CECRL ? :**

Le **CECRL** (Cadre Européen Commun de Référence pour les langues) Le CECR est un document élaboré entre 1993 et 2000 par des experts rassemblés et dirigés par le conseil de l'Europe. Il a été adopté officiellement après une très large consultation lors de l'année européenne des langues en 2001.

Le CECR a été publié dans les deux langues officielles du conseil de l'Europe, l'anglais (Cambridge University Press, 2001) et le français (Edition Didier ,2001), puis traduit dans plus de trente langues européennes.

La finalité essentielle du CECR est de favoriser la transparence et la comparabilité des dispositifs d'enseignement des langues et des qualifications en langue.

\*Dans ce but, il propose :

- Une méthodologie commune pour analyser et décrire les situations et les choix effectués pour l'enseignement et l'apprentissage des langues.
- Une terminologie commune à toutes les langues et à tous les contextes éducatifs.
- Une échelle commune de niveaux de compétences en langue pour aider à la fixation des objectifs et à l'évolution des résultats de l'apprentissage.

Le CECR développe une approche actionnelle qui fait reposer l'enseignement et l'apprentissage des langues sur la réalisation de tâches communicatives et sur les activités de communication langagières.

### **1.2) Qu'est-ce que la perspective actionnelle ?**

D'après le CECR :

« La perspective privilégiée ici 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 donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des actions langagières,

## ***La perspective actionnelle : un passage obligé dans l'appropriation***

---

celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. »(CECR, chap. 2.1,p. 15)

A travers cette définition, on remarque que l'approche actionnelle propose de mettre l'accent sur les tâches à réaliser à l'intérieur d'un projet global afin de les utiliser dans notre vie sociale.

### **2) Les grands principes de la perspective actionnelle :**

#### **2.1) L'apprenant est un acteur social :**

L'enseignant doit considérer l'apprenant comme un acteur de ses apprentissages. Il le met en activité et introduit à cette occasion la langue et la culture comme des instruments d'action et non seulement de communication. On ne communique plus seulement pour *parler avec l'autre* mais on communique pour *agir avec l'autre* donc on peut dire que l'approche actionnelle adopte une technique qui oriente l'apprenant à être plutôt un acteur social :l'apprenant est encouragé à utiliser la langue d'apprentissage dans la société même, afin de réaliser une action ou résoudre une situation problématique.

#### **2.2) Qu'est-ce qu'une tâche? Qu'est-ce qu'une action?**

Les auteurs du CECRL définissent la notion de **tâche** :

*Il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet (s) qui y mobilise (nt) stratégiquement les compétences dont ils (s) disposent en vue de parvenir à un résultat déterminé» (2001 :15)*

D'après cette définition nous constatons que la tâche ne peut pas exister que s'il y a une action .Alors nous pouvons dire que ces deux concepts ne sont donc pas équivalents mais complémentaires.

« 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». (CECRL, p. 16)



## *La perspective actionnelle : un passage obligé dans l'appropriation*

---

« 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 » (2001 : 121)

Elle peut avoir des sous-tâches : « La nature des tâches peut être extrêmement variée et exiger plus ou moins d'activités langagières (...). Elles peuvent être tout à fait simples, ou, au contraire, extrêmement complexes (...). Le nombre d'étapes ou de tâches intermédiaires peut être plus ou moins grand (...). » (CECRL, p.121)

Elle peut être de nature « essentiellement langagière », avoir « une composante langagière » ou « être non langagière. » (CECRL, p.19)

Pour David Nunan <sup>1</sup>:

« Tâche : partie du travail de classe qui fait que les apprenants comprennent, manipulent, produisent et communiquent entre eux dans la langue cible en centrant leur attention sur le sens plus que sur la forme.»

Selon B. LALLEMENT et N. PIERRET :

« Une tâche est un fait courant de la vie quotidienne. Son exécution suppose la mise en œuvre stratégique de compétences afin de mener à bien un ensemble d'actions avec un but défini et un produit particulier et observable. »

D'après ces définitions, nous pouvons dire que la tâche peut-être simple ou multiple, langagière ou non langagière. En résumé la tâche est toute activité qui met l'apprenant en action...

---

<sup>1</sup>David Nunan est un linguiste australien qui s'est concentré sur l'enseignement de l'anglais comme langue étrangère.

## *La perspective actionnelle : un passage obligé dans l'appropriation*

---

### **4) Typologie de tâches :**

#### **4.1) Tâches cibles ou proche de la vie réelle, tâche pédagogique :**

La distinction des tâches selon le CECR fait références à la vie réelle. La tâche cible est assez proche de la vie réelle et son choix est influencé par des besoins de l'apprenant dans la société. Par contre la tâche pédagogique est assez éloignée de la vie réelle, créée avec l'intention de développer une compétence communicative.<sup>2</sup>

#### **4.2) Tâches fermées, tâches ouvertes :**

La tâche fermée dispose une solution unique et son résultat est exactement prévisible. Par contre, la tâche ouverte est celle qui a plusieurs solutions possibles et sa réalisation exige plusieurs démarches à faire. Cette distinction entre les tâches fermées et les tâches ouvertes renvoie ainsi à des objectifs d'apprentissage différents.<sup>3</sup>

#### **4.3) Mono-tâche, projets intégrant une ou plusieurs tâches, suite de tâches scénarisées :**

Elke Nissen distingue trois types de tâches qui sont classés en relation avec leur niveau de complexité. D'abord, la mono-tâche est la plus facile et la plus fréquente. Elle est composée des étapes proposées par l'enseignant. Sous ce terme, on peut s'imaginer la production d'un écrit ou d'un oral qui s'ancrent dans le contexte réel. Ensuite, elle distingue un projet intégrant une ou plusieurs tâches. Dans le cas idéal, ce sont les étudiants eux-mêmes qui ont les idées pour le projet.

Par rapport avec des mono-tâches, le projet inclut toutes les étapes, de la planification, jusqu'à la réalisation et la confrontation finale avec le public. Enfin, une suite de tâches scénarisées (on dit aussi curriculum scénarisé) implique plusieurs tâches. Le choix des tâches ainsi que leur ordre dépend de l'enseignant. Il présente à ses élèves tout ce qui est lié à l'exécution du

---

<sup>2</sup>Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer [en ligne]. [Consulté le [21Mars2017]]. Disponible sur :

<[http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework\\_fr.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_fr.pdf)>, p. 121

<sup>3</sup>RAUCENT B., VANDER BORGHT C. *Être enseignant: Magister? Metteur en scène?* Bruxelles: Édition De Boeck Université, 2006, p. 178, 179

## ***La perspective actionnelle : un passage obligé dans l'appropriation***

---

scénario pédagogique : consigne, objectifs, produit attendu, critères d'évaluation, la durée prévue, etc.<sup>4</sup>

### **4.4) Résumé, compte rendu :**

Le résumé et le compte rendu sont les tâches de contraction de texte. L'objectif est de reformuler et de réduire le texte par ses propres mots. Il faut connaître des règles méthodologiques, parce que la longueur réduite est souvent précisée et elle est une des facteurs d'évaluation. Le résumé est plus strict et plus difficile que le compte rendu. Pour saisir l'essentiel, il faut connaître quelques règles à respecter, comme réduire le texte au quart environ, ne pas changer la personne qui parle, c'est-à-dire il faut omettre d'expressions de caractère « selon le texte, l'auteur dit » ou respecter l'enchaînement paragraphe par paragraphe pour garder le sens et la logique de résumé. Par contre, le compte rendu est plus libre.<sup>5</sup>

### **4.5) Jeu de rôle :**

Jeu de rôle est une démarche pédagogique qui place les apprenants au centre de la communication. C'est une simulation orale dans laquelle au minimum deux ou plusieurs participants prennent sa part. Chacun a son rôle par l'intermédiaire duquel il développe sa compétence de communication. Vu qu'il s'agit d'un dialogue improvisé, il s'est aussi développé une habileté de réagir spontanément.

## **5) Définitions des autres concepts relatifs à notre sujet :**

### **5.1) La pédagogie de projet :**

DEWEY <sup>6</sup> décrit la pédagogie du projet d'une façon précise. Il faut :  
« En premier lieu que l'élève se trouve dans une situation authentique d'expérience, qu'il soit engagé dans une activité continue à laquelle il s'intéresse pour elle-même ; en deuxième lieu qu'un problème véritable surgisse dans cette situation comme stimuli de la réflexion ; en troisième lieu qu'il dispose de l'information et fasse les observations nécessaires à la solution ; en quatrième lieu que des solutions provisoires lui apparaissent et qu'il soit

---

<sup>4</sup>*Variations autour de la tâche dans l'enseignement des langues aujourd'hui* [en ligne]. [Consulté le 20 mars 2017]. Disponible sur : <<http://alsic.revues.org/2344>>

<sup>5</sup>CUQ, J.-P., GRUCA, I. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble, 2005, p.450, 451

<sup>6</sup> John Dewey (1859-1952) est un philosophe qui élabore la théorie du « learning by doing » (apprendre dans l'action)

## ***La perspective actionnelle : un passage obligé dans l'appropriation***

---

responsable de leur élaboration ordonnée ; en cinquième lieu que la possibilité et l'occasion lui soient données de soumettre ces idées à l'épreuve de l'application pour déterminer leur portée et découvrir par lui-même leur validité».

### **5.2) L'interaction verbale**

L'interaction verbale est une forme d'expression directe qui permet aux sujets parlants (Locuteur/interlocuteur) de prendre part à un discours construit en coopération. Elle est un exercice de la parole qui implique un échange entre des participants ayant des influences les uns sur les autres. C'est à travers cette relation coordonnée des deux pôles d'une conversation (locuteur/interlocuteur) qu'un sujet parlant met en œuvre, dans le jeu interlocutoire, une procédure interactionnelle déterminée par des rôles préalablement établis et des règles précises dont l'application relève de la compétence communicative des interlocuteurs.

### **5.3) L'appropriation :**

Le terme d'appropriation est employé comme hyperonyme par certains didacticiens qui souhaitent neutraliser la dichotomie acquisition/apprentissage. L'appropriation désigne l'ensemble des conduites de l'apprenant, des plus conscientes et volontaires (ce que d'autres appelleraient apprentissage) aux moins conscientes (ce que d'autres appelleraient acquisition).<sup>7</sup>

### **6) L'appropriation du savoir avec l'utilisation de l'approche actionnelle :**

Il est centré sur l'apprenant, il est également acteur et sujet de son apprentissage et non l'objet ou simple récepteur d'une méthode (contrairement à la méthodologie traditionnelle), c'est l'apprenant qui est là pour apprendre à communiquer en français c'est pourquoi il n'ouvre plus droits à des phrases grammaticales gratuites mais des énoncés en situation de communication dont il sera l'acteur qui produit le sens et un destinataire réel d'un énoncé communicatif.

---

<sup>7</sup>Jean-Pierre Cuq .Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde .Paris. Clé internationale 2003.

## *La perspective actionnelle : un passage obligé dans l'appropriation*

---

### **7) Le scénario apprentissage-action semble donner du sens à l'apprentissage :**

L'apprenant doit se représenter la tâche à accomplir et repérer ses besoins, c'est-à-dire, faire le lien entre ce qu'il sait et sait faire et ce qu'il a besoin d'apprendre avant de s'engager. Il est donc appelé à se responsabiliser face à ses connaissances (savoirs), ses capacités (savoir-faire) et ses compétences (savoir-agir)<sup>8</sup>.

---

<sup>8</sup> Christian Olivier (2003) reprend le terme de « co-action » de Puren et parle dans une perspective interactionnelle. Pour lui : toute co-action (de même que toute action) s'inscrit, potentiellement à plusieurs niveaux, dans un jeu d'interactions sociales déterminantes.

***PARTIE II : enquête de terrain***  
***« Outils méthodologique et analyse des  
données »***

***CHAPITRE I :***  
***« Description du corpus et méthodologie  
du travail »***

# ***Description du corpus et méthodologie du travail***

---

## **1) Présentation de notre corpus :**

Dans ce travail de recherche nous proposons d'étudier l'approche actionnelle au service de l'autonomie langagière.

Pour réaliser notre travail, nous avons effectué des recherches sur le terrain où nous avons recueilli nos données au niveau du lycée 01 à SEBDOU et lycée NAHALI Mohammed à Beni Snous auprès des enseignants et des apprenants de la première année secondaire.

Nous avons réalisé l'enquête au mois de Mars 2017, au début du troisième trimestre.

Pour les besoins de notre recherche nous avons opté pour une approche mixte (approche qualitative et approche quantitative).

Mais nous avons centré beaucoup plus sur l'approche qualitative que la quantitative parce que nous avons choisi juste deux échantillons (deux classes de langues) une à Sebdo et l'autre à Beni Snous donc nous avons favorisé la qualité par rapport à la quantité.

Pour cela nous avons utilisé deux outils méthodologiques, un questionnaire destiné aux enseignants de français et une grille d'observation afin de confirmer ou infirmer nos hypothèses.

## **2) Nos outils méthodologiques :**

### **2.1) Questionnaire :**

#### **2.1.1) Définition du questionnaire :**

Selon Allaire \* le questionnaire est « sensible à la désirabilité sociale des répondants. Le chercheur veillera à ce que les répondants comprennent que l'exactitude est l'exigence principale et qu'une réponse négative est aussi valable qu'une réponse positive »

D'après Knippenier \* et Clément \* « l'enquête par questionnaire n'est significative que quand les répondants livrent au chercheur des réponses précises et aussi franches que possibles ».

En résumé nous pouvons constater que le questionnaire est un outil méthodologique comportant un ensemble de questions qui s'enchaînent d'une manière structurée.



### **2.1.2) Présentation du questionnaire :**

Dans notre enquête de terrain nous avons préparé un questionnaire qui contient dix questions, il a été distribué aux enseignants de première année secondaire,

Dans ce questionnaire nous avons opté pour des questions fermées (mode Q.C.M) qui acceptent une réponse soit affirmative soit négative, mais comme il s'agit d'un moyen pédagogique dont l'usage est laissé au choix des enseignants.

D'autres questions sont à choix multiples, nous avons opté aussi pour des questions ouvertes.

Notre questionnaire a les visées suivantes :

- Voir si la perspective actionnelle est appliquée dans une classe de la langue.
- Découvrir quelques actions et outils proposées pour développer l'autonomie langagière des apprenants.
- Connaitre quels sont les obstacles langagiers que rencontrent leurs apprenants.

A travers cet outil méthodologique, (questionnaire) nous cherchons à connaître si l'approche actionnelle est efficace pour rendre les apprenants autonomes ?

### **3.2) la grille d'observation :**

#### **3.2.1) Définition d'observation :**

Technique consistant à porter une attention systématique sans jugement, sans interprétation sur un objet (personne ou groupe, activité, lieux, événement ou situation, par exemples) avec une prise de notes organisée en vue d'une restitution méthodique de l'observation.

#### **3.2.2) présentation du grille d'observation :**

Notre grille d'observation comporte deux grandes parties qui vont servir de base à notre travail d'observation et nous permettre de collecter un maximum d'information à différents niveaux.

## ***Description du corpus et méthodologie du travail***

---

Notre observation va porter essentiellement sur :

a) Modalités d'organisation de la classe :

Nous avons décrit l'organisation matérielle de la classe observée, l'environnement général, l'affichage s'il existe, le nombre des apprenants et la place et le déplacement de l'enseignant. Ces éléments fournissent des informations susceptibles de contribuer à expliquer des phénomènes concernant la motivation, l'importance accordée aux travaux des apprenants et la gestion du classe.

b) Dans l'observation de la séance nous avons divisé notre observation en trois phases : début de la séance, déroulement de la séance et la clôture. Nous avons essayé avec cette grille de collecter les données en relation avec l'enseignant et l'apprenant, leurs rôles et les attitudes qu'ils adoptent à l'intérieur de la classe. Nous avons insisté sur l'enseignant car nous estimons qu'il tient entre ses mains le fil conducteur de tout le processus d'enseignement /apprentissage.

### **4) Exemples de nos outils méthodologiques :**

#### **4.1) Questionnaire :**

#### **Questionnaire destiné aux enseignants**

Ce questionnaire est destiné aux enseignants de Français dans le cycle secondaire et le traitement des réponses obtenues contribuera à la réflexion pédagogique dans le cadre de l'élaboration d'un mémoire de master.

Il s'agit de questions concernant les pratiques pédagogiques dans une classe de Français langue étrangère.

#### **1- Informations générales :**

Sexe : F  M

Expérience professionnelle : -5ans  +5ans  +10ans

Profil professionnel : Licence  Master  Magister

## ***Description du corpus et méthodologie du travail***

---

### **2-Questions :**

1-D'après vous, à quel niveau les apprenants souffrent-ils le plus ?

a -au niveau de l'oral

b- au niveau de l'écrit

- Quelles sont les raisons d'après vous ?.....  
.....  
.....

2-Quel est votre point de vue sur la pratique de l'approche actionnelle dans les classes de langue ?

a- Méconnue de la part des enseignants ?      Oui       Non

b- Peu efficace pour installer des compétences ?      Oui       Non

c- Efficace et donne des résultats ?      Oui       Non

d- Elle doit être remplacée par une autre approche ?      Oui       Non

e- Autre à préciser.....

3 - Préférez-vous faire travailler vos élèves en groupes ?

a -oui

b -non

4-Si oui, comment vous trouvez vos apprenants ?

Actifs ?

Passifs ?

Motivés ?

Interactifs ?

5-Si non, qu'est-ce qui les empêche à être interactifs ?

.....  
.....

## ***Description du corpus et méthodologie du travail***

---

6-Est-ce que vous donnez des tâches à vos apprenants à réaliser?

a –oui

b –non

7-En réalisant toutes ces tâches, constatez-vous que vos élèves acquièrent de nouvelles compétences ?

a –oui

b –non

8-Citez 3 actions que vous jugez utiles pour que vos apprenants deviennent autonomes ?

a- .....

b- .....

c- .....

9-Quels outils vous proposez pour développer l'autonomie langagière des apprenants ?

.....  
.....

10 -Certains enseignants se cachent derrière le niveau est faible, quel est votre avis ?

.....  
.....

### **4.2) La grille d'observation :**

#### **GRILLE D'OBSERVATION DE LA SEANCE**

-Date:.....

-Heure:.....

-Etablissement .....

-Classe :.....

-Projet : .....

-Séquence :.....

-Séance:.....

Place de la séance dans la séquence:.....

# *Description du corpus et méthodologie du travail*

---

## **A/ Modalités d'organisation de la classe**

- Le cadre général :
  - affichage :
- esthétique:
- travaux d'élèves :
- Nombre des élèves
    - Fille :
    - Garçons :
  - Position de l'enseignant:
- Place :
- Déplacement :

## ***B/ Observation de la séance :***

### **Mes objectifs :**

1-Qu'est-ce qui se fait pour mettre en place cette autonomie lors des pratiques pédagogiques dans une classe de langues ?

2-Quelles sont les aptitudes observables qui dénotent une autonomie en cours d'acquisition ?

- Durée de la séance :
- Matériel didactique :
- Contenu du cours:

Compréhension orale  production orale  Grammaire

Vocabulaire  production écrite

## *Description du corpus et méthodologie du travail*

---

### 1) Début de la séance :

#### ❖ Disposition de la classe :

| <b>L'enseignant</b>                          | <b>Oui</b> | <b>Non</b> | <b>Parfois</b> | <b>Non observé</b> |
|--|------------|------------|----------------|--------------------|
| Aménage son cours en groupe.                 |            |            |                |                    |
| Organise sa classe en disposition classique. |            |            |                |                    |
| Bouge entre les rangers.                     |            |            |                |                    |

#### ❖ Attitude de l'enseignant :

| <b>L'enseignant</b>  | <b>oui</b> | <b>non</b> | <b>parfois</b> | <b>Non observé</b> |
|--|------------|------------|----------------|--------------------|
| Rentre avec un sourire et salue les apprenants.                            |            |            |                |                    |
| Crée une occasion pour motiver ses apprenants avant de commencer le cours. |            |            |                |                    |
| Annonce les objectifs visés à installer chez les apprenants.               |            |            |                |                    |

## *Description du corpus et méthodologie du travail*

---

### 2) Déroulement de la séance :

#### ❖ L'intérêt de l'enseignant :

| <b>L'enseignant</b>                       | <b>Oui</b> | <b>Non</b> | <b>Parfois</b> | <b>Non observé</b> |
|---|------------|------------|----------------|--------------------|
| Utilise un français compréhensible.       |            |            |                |                    |
| Fait preuve d'humour.                     |            |            |                |                    |
| Cherche à donner l'envie d'apprentissage. |            |            |                |                    |
| Sollicite l'attention des apprenants.     |            |            |                |                    |
| Donne son point de vue personnel.         |            |            |                |                    |

#### ❖ La gestion des interactions verbales :

| <b>L'enseignant</b>  | <b>Oui</b> | <b>Non</b> | <b>Parfois</b> | <b>Non observé</b> |
|--|------------|------------|----------------|--------------------|
| Fait parler les apprenants.  |            |            |                |                    |
| illustre par des exemples pour clarifier le sens des mots.                             |            |            |                |                    |
| Provoque des échanges oraux sur différents sujet entre l'enseignant et ses apprenants. |            |            |                |                    |
| Utilise la gestuelle pour faciliter la compréhension du sens des mots.                 |            |            |                |                    |

## *Description du corpus et méthodologie du travail*

---

|  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|
| Met l'apprenant dans une situation de communication pour arriver à réaliser une tâche. |  |  |  |  |
| Favorise les interactions entre les apprenants eux même.                               |  |  |  |  |

### ❖ Attitude des apprenants :

| <b>L'apprenant</b>            | <b>Oui</b> | <b>Non</b> | <b>Parfois</b> | <b>Non observé</b> |
|-------------------------------|------------|------------|----------------|--------------------|
| Est actif                     |            |            |                |                    |
| Est passif                    |            |            |                |                    |
| Prend l'initiative de parler. |            |            |                |                    |

### ❖ La proximité :

| <b>L'enseignant</b>                               | <b>Oui</b> | <b>Non</b> | <b>Parfois</b> | <b>Non observé</b> |
|---|------------|------------|----------------|--------------------|
| Accepte l'erreur dans le discours de l'apprenant. |            |            |                |                    |
| Se rapproche à ses apprenants pendant le cours.   |            |            |                |                    |
| Appelle ses apprenants par ses prénoms.           |            |            |                |                    |



## *Description du corpus et méthodologie du travail*

---

### 2) clôture de la séance :

| <b>L'enseignant</b>   | <b>Oui</b> | <b>Non</b> | <b>Parfois</b> | <b>Non observé</b> |
|---|------------|------------|----------------|--------------------|
| Synthétise la leçon.  |            |            |                |                    |
| Evalue les compétences des apprenants à travers des tâches. |            |            |                |                    |

***CHAPITRE II :***  
***«Analyse et interprétation des***  
***données de l'enquête »***

# *Analyse et interprétation des données de l'enquête*

---

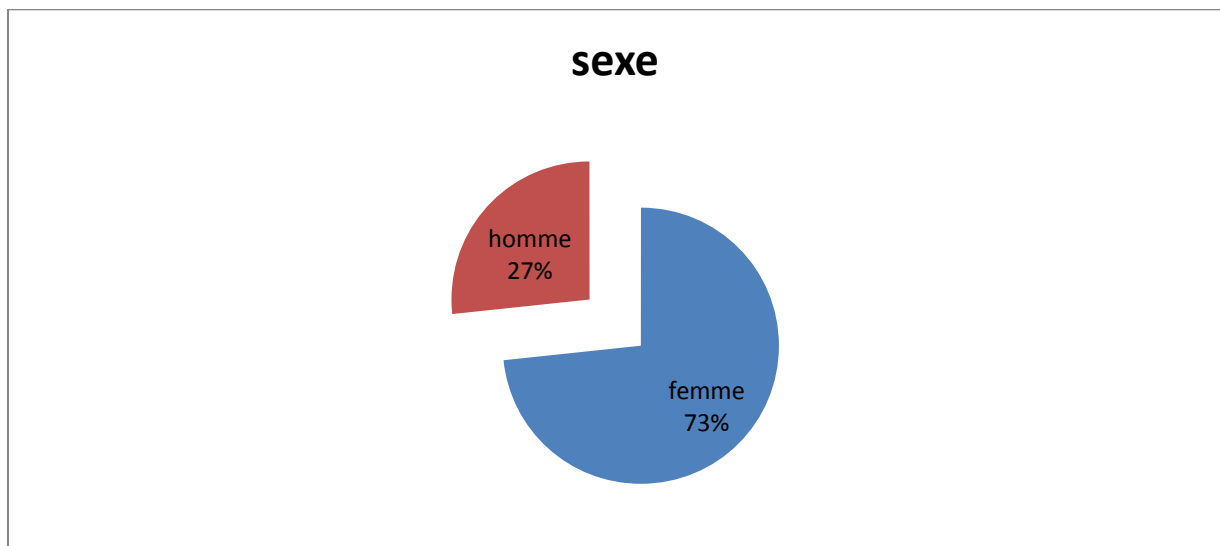
## **1)Analyse et interprétation du questionnaire :**

### **Information générales :**

#### **Sexe :**

| Sexe  | effectifs | Pourcentage |
|-------|-----------|-------------|
| femme | 22        | 73.3        |
| homme | 8         | 26.7        |
| total | 30        | 100         |

**Tableau 01**



**Figure 01**

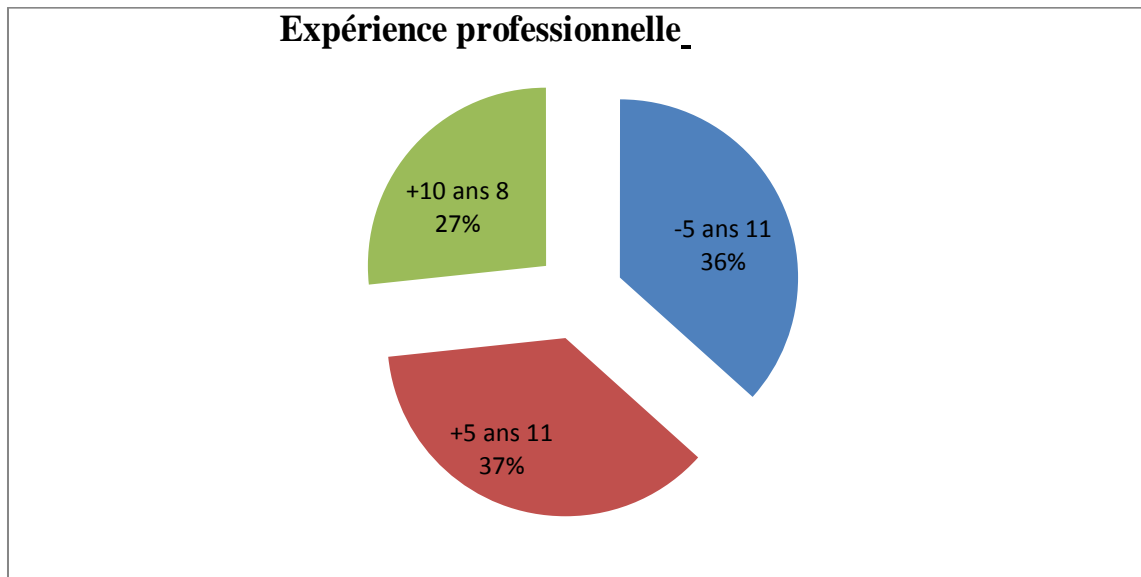
D'après ce que nous avons vu dans le graphique, nous constatons que la majorité des enseignants du français (73, 3%) sont des femmes. (26.7%) sont des hommes.

Ce qui nous conduit à conclure que dans notre pays l'enseignement est un métier qui arrange beaucoup plus la catégorie des femmes par rapport aux hommes.

## **Expérience professionnelle :**

| Expérience professionnelle | effectifs | Pourcentage |
|----------------------------|-----------|-------------|
| -5 ans                     | 11        | 36.7        |
| +5 ans                     | 11        | 36.7        |
| +10 ans                    | 8         | 26.7        |
| total                      | 30        | 100         |

**Tableau 02**



**Figure 02**

Les résultats ont démontrés que (36.7%) des enseignants ont une expérience de +5 ans. (36.7%) sont des stagiaires. (26.7%) sont des anciens enseignants ; ils ont une expérience de +10 ans.

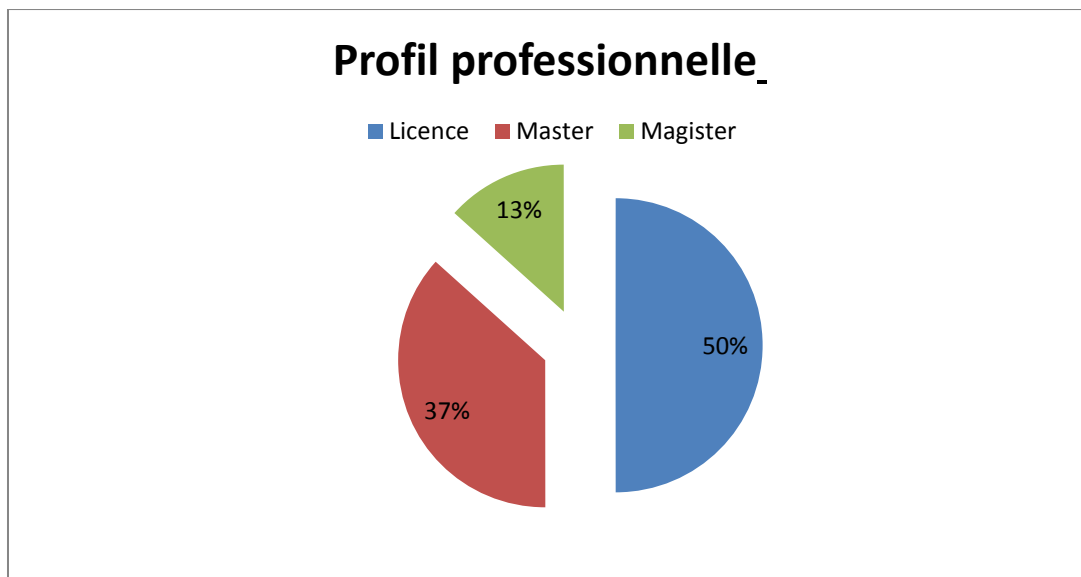
## *Analyse et interprétation des données de l'enquête*

---

### **Profil professionnelle :**

| Profil professionnelle | effectifs | Pourcentage |
|------------------------|-----------|-------------|
| Licence                | 15        | 50          |
| Master                 | 11        | 36.7        |
| Magister               | 4         | 13.3        |
| total                  | 30        | 100         |

**Tableau 03**



**Figure 03**

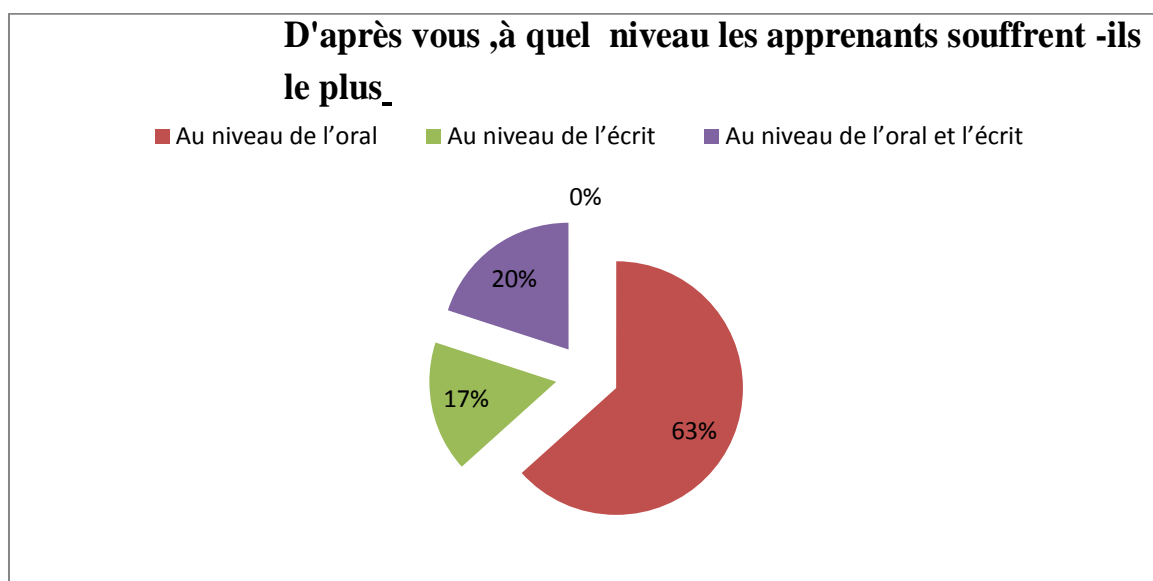
Parmi tous les enseignants enquêtés, nous avons trouvé que la moitié des enseignants ont la licence. (36.7%) ont le diplôme du master et (13.3%) ont le magister.

### **Questions :**

### 1) D'après vous ,à quel niveau les apprenants souffrent -ils le plus ?

| d'après vous, à quel niveau les apprenants souffrent-ils le plus ? | effectifs | Pourcentage |
|--|-----------|-------------|
| Au niveau de l'oral  | 19        | 63.3        |
| Au niveau de l'écrit   | 5         | 16.7        |
| Au niveau de l'oral et l'écrit                                     | 6         | 20          |
| Total  | 30        | 100         |

**Tableau 04**



**Figure 04**

A travers les statistiques, nous avons constaté qu'une grande majorité (63.6%) des enseignants disent que les apprenants ont des difficultés au niveau de l'oral. (16.7%) affirment que les apprenants souffrent plus au niveau de l'écrit. (20%) confirment que ses apprenants rencontrent des obstacles au niveau des deux compétences orale et écrite.

## ***Analyse et interprétation des données de l'enquête***

---

Cela nous permet d'affirmer que les apprenants ont des contraintes qui peuvent les empêcher à exprimer oralement tel : le stress, la timidité et surtout la peur d'être corrigé devant les autres .A l'écrit, nous pouvons dire que l'insécurité linguistique pose un véritable problème chez les apprenants.

- **Quelles sont les raisons d'après vous ?**

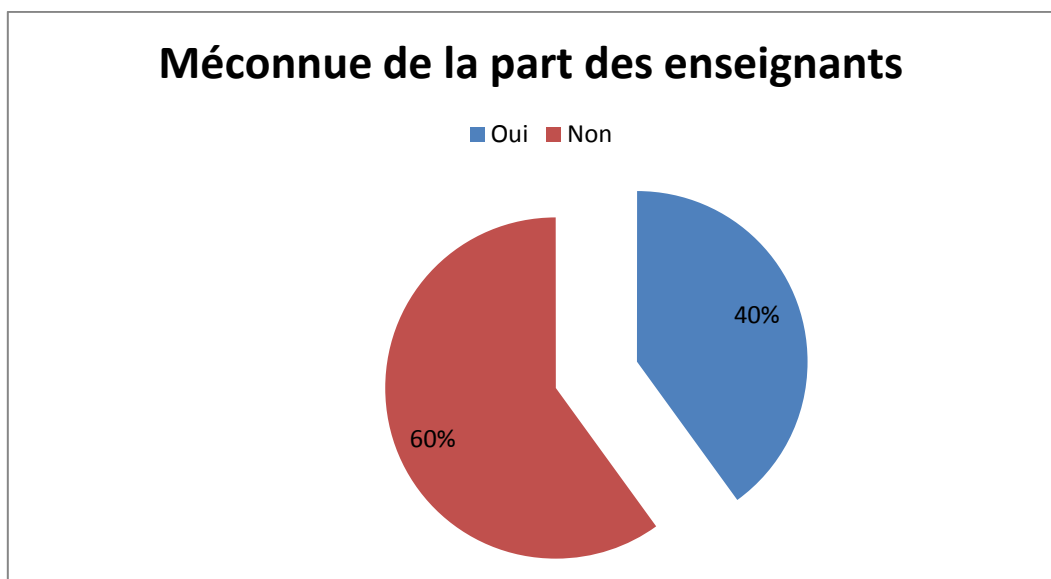
Selon les réponses des enseignants, nous avons constaté que les apprenants souffrent au niveau de l'oral et de l'écrit à cause de plusieurs raisons parmi les : le manque de pratique de la langue en dehors de la classe, le non maîtrise du code écrit, l'influence du milieu socio – culturel, le manque de bagage linguistique et le recourt vers l'interférence Français /Arabe.

### **2) Quel est votre point de vue sur la pratique de l'approche actionnelle dans les classes de langue ?**

- **Méconnue de la part des enseignants ?**

| Méconnue de la part des enseignants ? | effectifs | Pourcentage |
|---------------------------------------|-----------|-------------|
| Oui                                   | 12        | 40          |
| Non                                   | 18        | 60          |
| total                                 | 30        | 100         |

**Tableau 05**



**Figure 05**

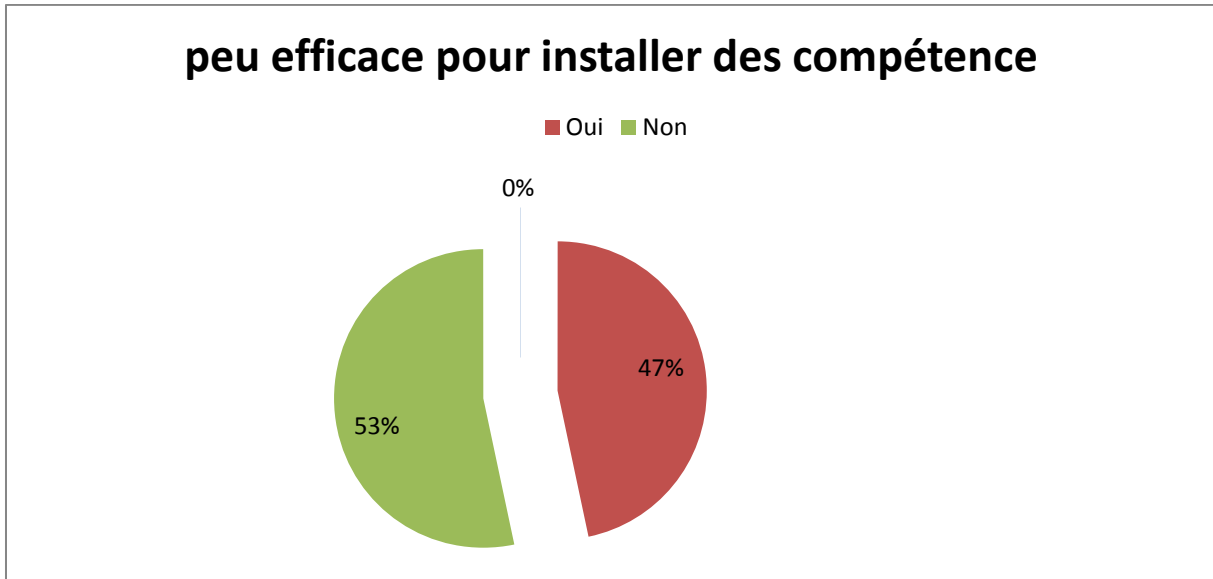
Nous constatons clairement à travers les données qui figurent dans le tableau et qui sont traduites par une représentation graphique que 60% des enseignants connaissent l'approche actionnelle mais 40% ne la connaissent pas, cela nous permet de dire que la majorité des anciens enseignants ont une idée sur cette approche méthodologique, par contre elle est vraiment méconnue de la plupart des nouveaux enseignants.

- **Peu efficace pour installer des compétence ?**

| peu efficace pour installer des compétences ? | effectifs | Pourcentage |
|---|-----------|-------------|
| Oui   | 14        | 46.7        |
| Non   | 16        | 53.3        |
| Total   | 30        | 100         |

**Tableau 06**



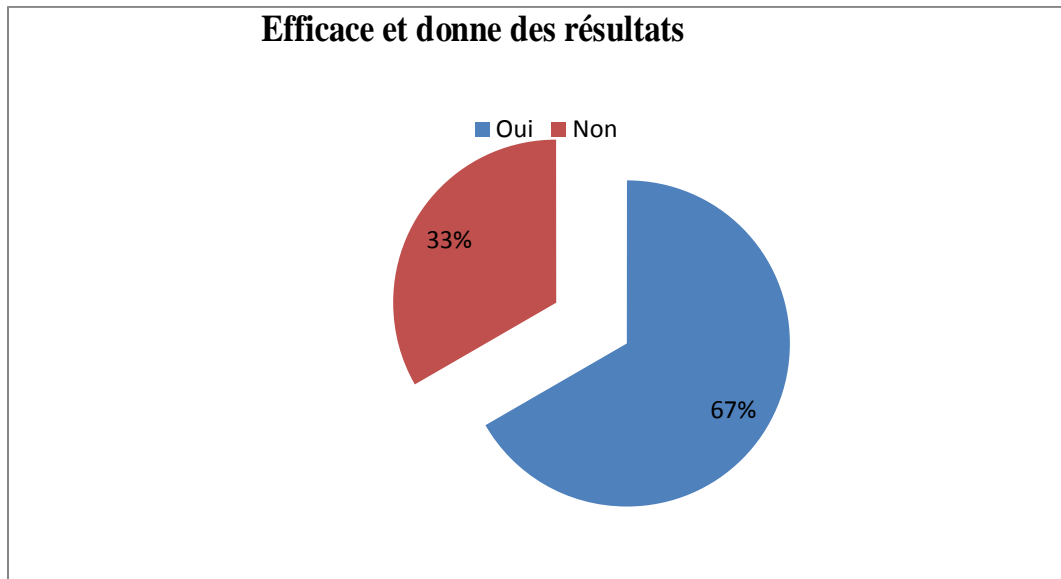


**Figure 06**

• **Efficace et donne des résultats ?**

| efficace et donne des résultats | effectifs | Pourcentage |
|---------------------------------|-----------|-------------|
| Oui                             | 20        | 66.7        |
| Non                             | 10        | 33.3        |
| total                           | 30        | 100         |

**Tableau 07**



**Figure 08**

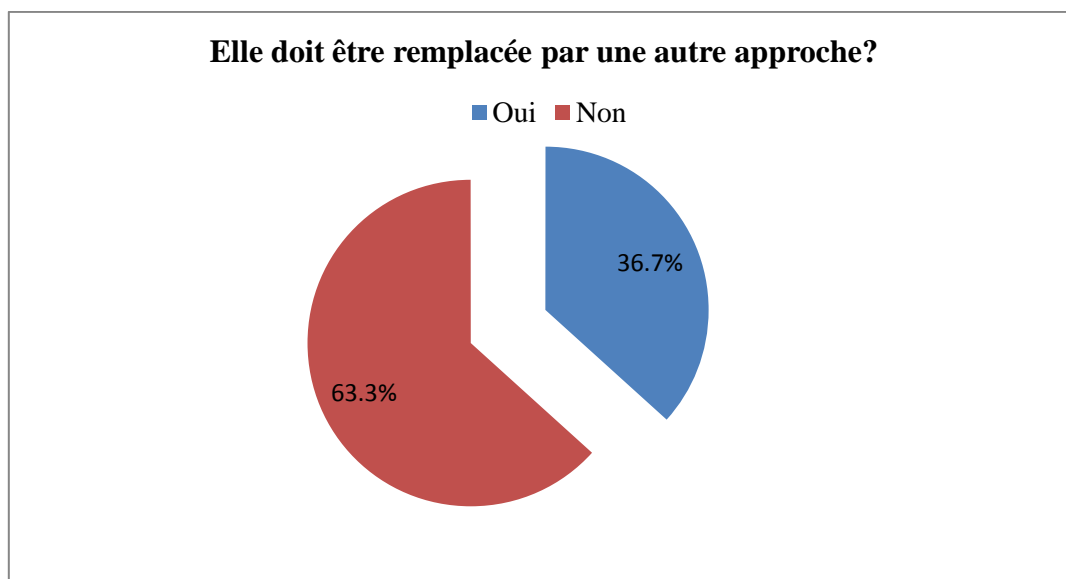
(66.7%) des enseignants qui ont participé dans ce questionnaire confirment que cette méthode est efficace pour installer des compétences or (33.3%) l'infirmement.

(46.7%) d'enseignants concluent qu'elle ne peut pas installer des compétences chez les apprenants par contre (53.3%) d'enseignants la trouve efficace.

- **Elle doit être remplacée par une autre approche ?**

| Elle doit être remplacée par une autre approche ? | effectifs | Pourcentage |
|---|-----------|-------------|
| Oui   | 11        | 36.7        |
| Non   | 19        | 63.3        |
| total   | 30        | 100         |

**Tableau 09**



**Figure 09**

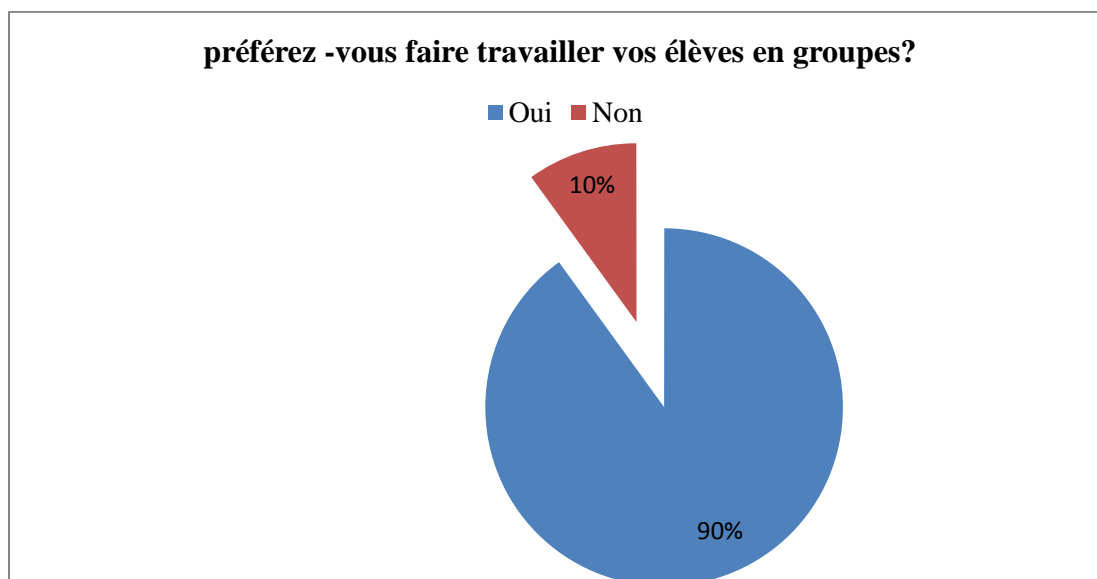
En observant notre corpus, nous avons déduit que (63.3%) sont pour son utilisation, par ailleurs (36.7%) proposent d'autres approches.

D'après les enseignants qui sont avec la perspective actionnelle, ils ont confirmé qu'à travers cette méthodologie l'apprenant peut exploiter dans les deux compétences (orale et écrite).

### **3)Préférez -vous faire travailler vos élèves en groupes ?**

| préférez-vous faire travailler vos élèves en groupes | Effectifs | Pourcentage |
|--|-----------|-------------|
| Oui  | 27        | 90          |
| Non  | 03        | 10          |
| Total  | 30        | 100         |

**Tableau 10**



**Figure 10**

#### **4) Si oui comment vous avez trouvé vos apprenants ?**

Les résultats ont démontré que 90% des enseignants privilégient le travail de groupe et 10% ne le favorise pas, étant donné que les réponses de la 4<sup>ème</sup> question, les enseignants trouvent ses apprenants actifs et interactifs.

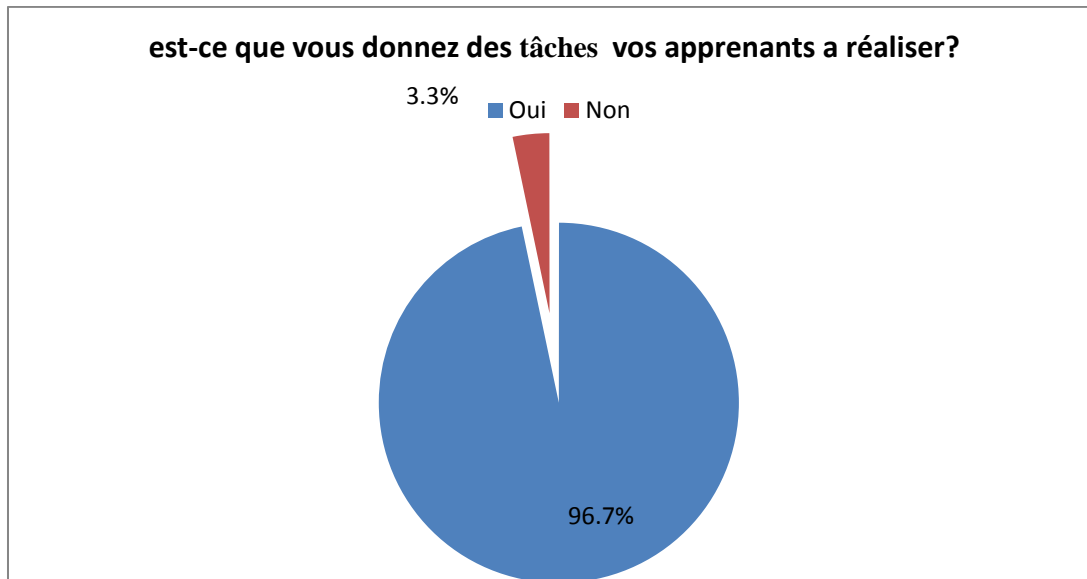
#### **5) Si non, qu'est ce qui les empêche à être interactifs ?**

Il est clair d'après les réponses des enseignants qui défavorisent le travail de groupe que ce dernier rend les apprenants passifs parce que l'élément moteur prend tout le travail tandis que les autres comptent sur lui.

#### **6) Est-ce que vous donnez des tâches à vos apprenants à réaliser ?**

| est-ce que vous donnez des tâches à vos apprenants à réaliser ? | effectifs | Pourcentage |
|---|-----------|-------------|
| Oui   | 29        | 96.7        |
| Non   | 01        | 3.3         |
| Total   | 30        | 100         |

**Tableau 11**

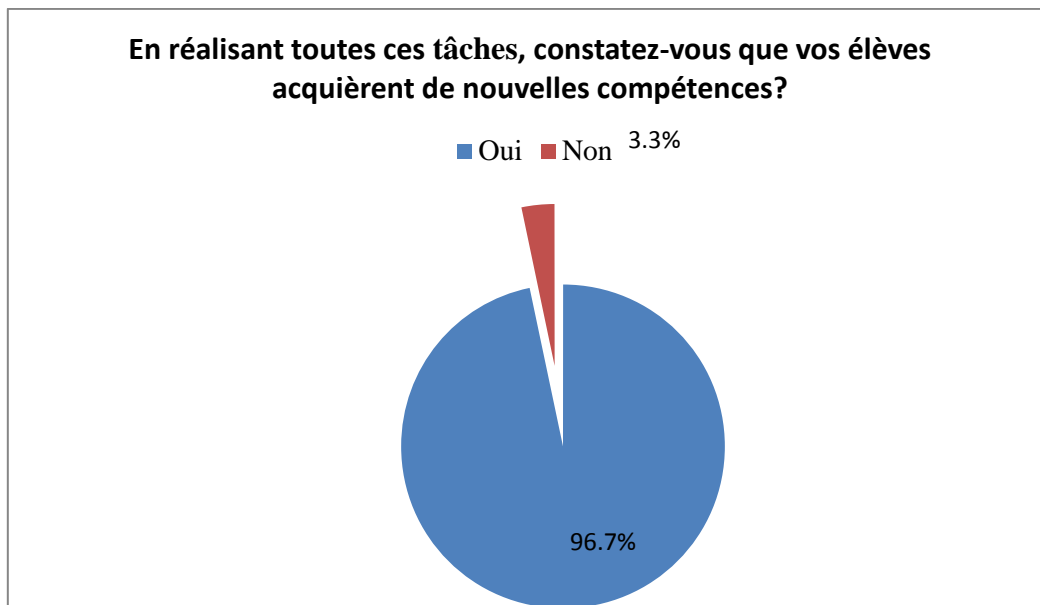


**Figure 11**

**7) En réalisant toutes ces taches, constatez-vous que vos élèves acquièrent de nouvelles compétences ?**

| en réalisant toutes ces tâches, constatez-vous que vos élèves acquièrent de nouvelles compétences ? | effectifs | Pourcentage |
|---|-----------|-------------|
| Oui   | 29        | 96.7        |
| Non   | 01        | 3.3         |
| total   | 30        | 100         |

**Tableau 12**



**Figure12**

Nous relevons de ces données que (96.6%) des enseignants donnent des tâches aux apprenants afin d'acquérir des nouvelles compétences parce que la tâche est l'outil le plus adapté au vécu de l'apprenant.

### **8) Citez 3 actions que vous jugez utiles pour que vos apprenants deviennent autonomes ?**

La plupart des enseignants proposent ; la lecture, la production écrite, l'expression orale, le travail de groupe et l'interaction, comme des actions qui peuvent aider l'apprenant à être autonome.

### **9) Quel outils vous proposez pour développer l'autonomie langagière des apprenants ?**

Parmi les outils proposés par la majorité des enseignants pour développer l'autonomie langagière, nous pouvons évoquer ; les activités ludiques, les voyages, les débats, les dialogues et la consultation des dictionnaires.

## ***Analyse et interprétation des données de l'enquête***

---

### **10) Certains enseignants se cachent derrière le niveau faible quel est votre avis ?**

Nous avons constaté d'après les réponses que la plupart des enseignants affirment qu'il n'y a pas un niveau faible ou un apprenant faible, il y a un enseignant qui a raté son enseignement/ apprentissage.

#### **1.1) Synthèse du questionnaire :**

Sous la base de l'ensemble des données collectés à travers ce questionnaire, notre constat s'articule sous les points suivants :

D'une part, nous avons confirmé que la plupart des enseignants favorisent l'utilisation de l'approche actionnelle mais ils ne l'appliquent pas à cause de plusieurs raisons tel que le volume horaire, le nombre des apprenants et le manque d'acquisition préalable de certaines compétences...

D'autre part, concernant le noyau de notre recherche qui est « l'autonomie langagière », nous avons trouvé qu'elle pose un véritable problème chez les apprenants ; ils n'arrivent pas à s'exprimer, à réagir, à se débrouiller tout seuls.

Enfin, nous avons remarqué aussi que certains enseignants se cachent derrière « le niveau est faible » et ils n'assument pas leur responsabilité par contre d'autres enseignants déclarent qu'ils sont concernés et responsables en premier degré de cette faiblesse.

# ***Analyse et interprétation des données de l'enquête***

## **2)Analyse et interprétation de la grille d'observation :**

Nous allons analyser les données recueillies lors de notre travail d'observation. A ce niveau, nous envisageons de procéder par une analyse comparative entre deux classes une à « Sebdu » et l'autre à « Beni Snous » afin d'observer si l'approche actionnelle est appliquée dans une classe de langue et si elle sert à rendre les apprenants autonomes.

### **1-Modalités d'organisation de la classe :**

#### **1-1Le cadre générale .**

-classe « A » Beni Snous.

-classe « B » de Sebdu.

| Classe « A »                                  | Classe »B »                                   |
|---|---|
| -classe éclairée.                             | -classe, moins éclairée.                      |
| -classe aérée.                                | -classe aérée                                 |
| -Absence d'affichage didactique et esthétique | -Absence d'affichage didactique et esthétique |

Dans le tableau ci-dessus, nous avons regroupé les principaux éléments qui concernent l'environnement général de chaque classe.

Nous avons remarqué que la classe « A » présente la particularité d'être accueillante. Son climat donne envie de travailler, contrairement à celui de la classe « B » dont l'environnement général n'est pas vraiment motivant. L'écart noté ente ces deux classes revient aux comportements des enseignants avec ses apprenants.

#### **1-2-Affichage des travaux :**

| Classe « A »               | Classe »B »                |
|----------------------------|----------------------------|
| Absence des Traces écrites | Absence des Traces écrites |



## ***Analyse et interprétation des données de l'enquête***

---

Les deux classes observées ne contenaient aucun type d'affichage didactique ou de travaux des apprenants.

L'absence d'affichage des travaux d'apprenant dans les deux classes indiquent, soit qu'il n'ya pas eu de réalisation intérieure de projets .soit que les enseignants n'accordent pas d'importance à ce que leurs apprenants produisent, et dans ce cas-là, ils négligent un excellent moyen de motivation et d'émulation.

### **L'enseignant :place et déplacement :**

|                             | Classe « A »      | Classe « B »      |
|-----------------------------|-------------------|-------------------|
| Place de l'enseignant       | Position frontale | Position frontale |
| Déplacement de l'enseignant | Souvent           | De temps en temps |

Durant toute la période d'observation les deux enseignants se sont tenu devant leurs apprenants qui étaient disposés sur trois rangers de tables .Mais concernant le déplacement, nous avons remarqué que l'enseignant de la classe (A) bouge souvent contrairement à l'enseignant de la classe (B) qui se déplace de temps en temps.

### **Le matériel didactique :**

Nous avons remarqué que l'enseignant de la classe « A » se contentait exclusivement des questions et exercices qui figuraient sur le manuel des apprenants .et cela revient à la pauvreté en matière du support didactique contrairement à celui de la classe (B) qui trouvaient toujours le moyen d'attirer l'attention de ses apprenants ,de les motiver à travers l'utilisation des documents authentiques , consultation de dictionnaires, de revus ,de magazines ...etc.

### **Modalité de Travail :**

Signalons que les paramètres qui figurent sur la grille d'observation ne seront pas abordés, séparément dans l'analyse mais seront regroupés en fonction de la question soulevée.

### **Disposition de la classe :**

| L'enseignant | Classe « A » | Classe « B » |
|--------------|--------------|--------------|
|--------------|--------------|--------------|

## Analyse et interprétation des données de l'enquête

|                                   |     |     |
|-----------------------------------|-----|-----|
| Aménage son cours en groupe       | Non | Non |
| Organise sa classe en disposition | Oui | Oui |

D'après ce que nous avons observé, les enseignants des classes ciblées (A/B) négligent le travail de groupe car ils ne les arrangent pas surtout que le nombre des apprenants empêche cette modalité de travail. Ainsi que le volume d'horaire. Les deux enseignants affirment que tout le travail est pris par l'élément moteur et que les autres comptent toujours sur lui.

C'est pour cela ils recourent vers la disposition classique.

### **La relation pédagogique :**

Dans cette partie de l'analyse, nous allons voir les attitudes des apprenants et les rôles adoptés par chacun des deux protagonistes de la scène didactique.

### **L'intérêt de l'enseignant :**

| L'enseignant   | Classe «A » | Classe «B » |
|--|-------------|-------------|
| Utilise un français compréhensible.  | Oui         | Oui         |
| Crée une occasion pour motiver ses apprenants avant de commencer le cours. | Oui         | Non         |
| Sollicite l'attention des apprenants.                                      | Oui         | Oui         |

Les enseignants des deux classes, grâce à leur expérience dans le domaine de l'enseignement adoptaient un langage simplifié clair et adapté et ils trouvaient toujours le moyen de faire passer le message sans faire appel à la langue maternelle.

L'enseignant de la classe « A » a réussi à créer un climat de confiance dans la classe, ce qui a permis à ses apprenants d'être plus motivés. Contrairement à l'enseignant de la classe « B » qui manifestait un manque de volonté apparente à vouloir changer ces pratiques ou la nature de ses relations avec ses apprenants.

## ***Analyse et interprétation des données de l'enquête***

### **Attitudes des apprenants :**

| L'apprenant        | Classe « A » | Classe « B » |
|--------------------|--------------|--------------|
| Est actif          | Parfois      | Parfois      |
| Prend l'incitative | Non          | Non          |

D'après notre observation, nous avons remarqué que la plupart du temps les apprenants étaient passifs et ne prenaient pas l'initiative, cela revient aux enseignants qui travaillaient toujours avec les mêmes éléments qui étaient d'ailleurs d'un nombre très limité dans chaque classe (en moyenne 6/26 apprenants dans la classe « A » et 8/36 dans la classe « B » )

### **La gestion des interactions verbales :**

| L'enseignant   | Classe « A » | Classe « B » |
|--|--------------|--------------|
| Fait parler l'apprenant  | Oui          | Oui          |
| Met l'apprenant dans une situation de communication pour arriver à réaliser une tâche  | Parfois      | Parfois      |
| Provoque des échanges oraux sur différents sujets entre l'enseignant et ses apprenants | Non          | Non          |

D'après ce que nous avons constaté, nous pouvons dire que les échanges entre l'enseignant et ses apprenants étaient à sens unique : l'enseignant questionnait et certains apprenants répondaient pendant que d'autres se limitaient à des bavardages.

Concernant la tâche nous avons remarqué que la majorité des enseignants considèrent la tâche comme un exercice, ils ne mettaient pas l'apprenant dans une situation de communication.

### **La proximité :**

| L'enseignant             | Classe « A » | Classe « B » |
|--------------------------|--------------|--------------|
| Accepte l'erreur dans le | Oui          | Oui          |

## *Analyse et interprétation des données de l'enquête*

|   |     |     |
|---|-----|-----|
| discours de l'apprenant                         |     |     |
| Se rapproche de ses apprenants pendant le cours | Oui | Oui |

Nous avons noté dans notre observation que les deux enseignants affichaient une attitude positive vis-à-vis des fautes commises par leurs apprenants quel que soit leur type et qu'il les donnait une importance afin de les exploiter à bon sens ainsi nous avons vu que les deux enseignants essayaient d'être plus proche aux apprenants afin de créer un certain degré de confiance entre ces deux pôles didactique.

### **2.2) Synthèse de la grille d'observation :**

D'après l'analyse de la grille, nous avons constaté que :

- ✓ L'apprenant n'est pas vraiment un acteur social ; il ne réagit pas, il ne prend pas l'initiative, il ne cherche pas à être créatif, à relier le savoir scolaire avec son vécu et il attend toujours le soutien de son enseignant.
- ✓ Les deux enseignants monopolisent la parole, ils ne font pas travailler ses apprenants en groupe, et ils se comportent avec les tâches comme si des exercices dont ils ne mettent pas ses apprenants en situation de communication.
- ✓ Les deux enseignants utilisent un français compréhensible et ils acceptent l'erreur dans le discours des apprenants mais ils n'arrivent pas à appliquer la perspective actionnelle avec tous ces principes dans leurs classes.

Pour conclure, nous pouvons dire que l'apprenant du lycée n'est qu'un fruit de plusieurs années d'apprentissage du français, il souffre de ce handicap langagier depuis les premières années de base.

# ***CONCLUSION GENERALE***

# Conclusion générale

---

## Conclusion générale :

Envisager l'autonomie comme un objectif pédagogique demande de repenser mais aussi de remettre en question un certain nombre de choses.

Avec l'arrivée de l'approche actionnelle, l'enseignant devient un guide, animateur et accompagnateur de l'apprenant dans la démarche d'autonomisation mais il ne peut pas en aucun cas la lui imposer, il ne peut que le mettre en situation de communication pour lui rendre responsable, créateur, autonome et acteur social.

Nous sommes partis dans cette étude qui s'intitule : « l'approche actionnelle au service de l'autonomie langagière » d'une idée préconçue que nous avons explicitée dans nos hypothèses de départ à savoir qu'il existerait un écart entre les pratiques de classe telles qu'elles existent réellement sur le terrain , et celles qui devraient exister .

D'après notre enquête, nous avons trouvé que les deux enseignants n'appliquent pas l'approche actionnelle dans leurs classes, cela revient aux raisons suivantes :

La surcharge des classes et le volume d'horaire qui empêchent la pratique de l'approche actionnelle (qui implique le travail par groupe).

Concernant nos hypothèses, nous avons déduit que :

- ✓ Les enseignants monopolisent la parole, ainsi les apprenants rencontrent des lacunes à s'exprimer oralement donc une absence totale des interactions verbales.
- ✓ Les enseignants se comportent avec la tâche comme si un exercice, ils ne mettaient pas l'apprenant en situation de communication.

Même si nous n'avons pas trouvé ce que nous avons cherché chez les enseignants, il reste à avérer qu'ils ne sont pas conscients de l'importance des approches.

Nous avons constaté qu'il faudrait installer des traditions de travail pour mettre en place l'approche actionnelle et l'autonomie langagière, tout cela devrait se faire en amant.

Lors de notre visite dans ces classes, nous avons remarqué un vide dans ce sens, il n'y avait pas d'interaction réelle.

## Conclusion générale

---

Les remédiations seraient que les enseignants soit conscients du travail important qui doit se faire pendant des mois et là, nous soulevons le problème de la formation des formateurs aux approches nouvelles car nous avons trouvé que théoriquement, dans les réponses des questionnaires, les enseignants connaissaient bien cette perspective mais dans la pratique il ya beaucoup de travail à faire dans la formation.

Dans notre vision des choses, nous souhaiterions que les enseignants agissent en professionnels et non en spectateurs passifs qu'ils ne font que constater ce qu'ils appellent traditionnellement « des élèves faibles »

Enfin, nous voulons signaler avec insistance que ce modeste travail ne prétend pas guère être complet. Bien au contraire, il ne constitue qu'une petite tentative pour ouvrir une petite brèche sur l'handicap d'autonomie langagière et l'approche actionnelle comme un moyen pour le traiter, et peut être pourrait-il contribuer à enclencher une réflexion plus approfondie et plus soutenue pour suggérer des solutions.

# ***BIBLIOGRAPHIE***



## **Sources bibliographiques :**

### **Dictionnaires :**

- Dictionnaire, le petit Robert, Paris, 1993.
- J.P.Cuq. Dictionnaire de didactique du Français langue étrangère et seconde.Paris.Clé internationale 2003.

### **Mémoires et thèses :**

- Anne Laure Bertrand, Qui dyspraxie, dit autonomie ? mémoire de master, didactique, Académie de Lyon ,2013/2014.
- BESSAIH Sida, l'autonomie outil d'apprentissage, mémoire de magistère, Didactique ,2005/2006.
- M.DAHAH Ahmed, l'approche par les compétences en contexte scolaire algérien, mémoire de master, didactique, Université Abdelhamid Ibn Badis Mostaganem, 2013/2014.

### **Ouvrages :**

- BOUHADIBA F. Cahier de langue et de littérature, numéro spécial, université de Mostaganem, 2004.
- CAUDRON, Hervé Autonomie apprentissages. Les questions clés. Temples, 2001.
- DELANNOY Cécile, La motivation, désir de savoir, décision d'apprendre, Editions Hachette éducation, 1997.
- ROBERT Lafont (1973) Vocabulaire de psychopédagogie et de psychiatrie de l'enfant. PUF. , Autonomie de l'apprenant et rôle de l'enseignant, 3è édition, 1973.
- Velázquez Herrera, A. La pédagogie de projet : une alternative en didactique des Novembre 2010.

### **Reuves et articles :**

- BLANCHARD- LAVILLE, Claudine. De la co-disciplinarité en sciences de l'éducation. *Revue française de pédagogie*, juillet-août-septembre 2000, n°132, p. 55-56.

- Germain et Netten, 2004, p. 57. ©Revue japonaise de didactique du français, Vol. 2, n. 1, Études didactiques-octobre 2007.
- L'approche actionnelle : une démarche motivante en didactique des langues-cultures au service de l'insertion de l'étudiant étranger dans la ville. Jocelyne Sourisseau, Université Toulouse1 Capitole, Laboratoire LAIRDIL, France ,2013 p .15-30.
- L'enseignement /apprentissage du FLE en Algérie : une nouvelle méthodologie pour quelles pratiques de classe ? Habib El Mistari .Doctorant, Université de Sidi Bel Abbés, 2013 p .39-51.
- MÉRIEUX, Régine et LOISEAU, Yves. Les enjeux de l'autonomisation, Article pour les éditions, Didier/Edelsa [http://www.edelsa.es/FLE/ENJEUX\\_AUTONOMISATION.pdf](http://www.edelsa.es/FLE/ENJEUX_AUTONOMISATION.pdf) consulté le 21-01-2017.

### **Sites internet :**

- CUQ, J.-P., GRUCA, I. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble, 2005, p.450, 451
- <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/autonomie/6779>
- Portine, Henri. 1998. «L'autonomie' de l'apprenant en questions.» *ALSIC* n° 1, vol. 1, 73-77.[http://alsic.u-strasbg.fr/Num1/portine/alsic\\_n01-poi1.pdf](http://alsic.u-strasbg.fr/Num1/portine/alsic_n01-poi1.pdf).
- RAUCENT B., VANDER BORGHT C. *Être enseignant: Magister? Metteur en scène?* Bruxelles: Édition De Boeck Université, 2006, p. 178, 179
- ROBERT, J.-P. *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Lassay-les-Châteaux.
- *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner,*  
<[http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework\\_fr.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_fr.pdf)>, p. 121
- *Variations autour de la tâche dans l'enseignement des langues aujourd'hui* [en ligne].  
[Consulté le 20 mars 2017]. Disponible sur : <<http://alsic.revues.org/2344>>

- Velázquez Herrera, A. (2010). La pédagogie de projet : une alternative en didactique des langues. In *Relinguistica*, n°7, Juin-Novembre 2010. Pp. 1-13. En ligne : <http://relinguistica.azc.uam.mx/no007/no07art10.htm>

# *ANNEXES*

# *Tables des matières*

|                             |    |
|-----------------------------|----|
| Introduction générale ..... | 02 |
|-----------------------------|----|

## **PARTIE I : Cadrage théorique**

### **«Approches et conceptualisation »**

#### **CHAPITRE I : « L'autonomie langagière dans l'apprentissage ».**

|  |     |
|--|-----|
| 1 -L'autonomie .....   | 06  |
| 1.1) Qu'est-ce que l'autonomie ?.....  | 06  |
| 1.2) Sur le plan pédagogique .....   | 07  |
| 1.3) Qu'est-ce que l'autonomie langagière ?.....                                     | 07  |
| 1.4) Etre autonome : Un passage obligé dans l'appropriation.....                     | 08  |
| 2-Les formes de l'autonomie.....   | 10  |
| 3- les conditions de l'autonomie.....  | 11. |
| 3.1) Un espace socialisé.....  | 11  |
| 3.2) Un temps socialisé.....   | 11. |
| 3.3) Un cadre relationnel sécurisant, guidant et accompagnant.....                   | 12  |
| 3.4) La place et le rôle de l'enseignant.....  | 12  |
| 4-Rôle de l'enseignant dans la répartition des tâches.....                           | 12  |
| 5-Rôle et tâche de l'apprenant.....  | 14  |
| 6-Le travail de groupe est un moyen pour accroître l'autonomie.....                  | 14. |
| 7-La place de la parole, élément qui participe à la construction de l'autonomie..... | 15. |
| 8- la motivation : une condition de l'autonomie.....                                 | 15. |

#### **CHAPITRE II : « La perspective actionnelle : un passage obligé dans l'appropriation »**

|   |     |
|---|-----|
| 1-Définition de l'approche actionnelle dans le CECRL..... | 18. |
| 1.1) C'est quoi le CECRL ? .....                          | 18  |

|  |     |
|--|-----|
| 1.2) Qu'est-ce que la perspective actionnelle ?.....                             | 19  |
| 2- Les grands principes de la perspective actionnelle.....                       | 19  |
| ..   |     |
| 2.1) L'apprenant est un acteur social.....                                       | 19  |
| 2.2) Qu'est-ce qu'une tâche? Qu'est-ce qu'une action?.....                       | 19  |
| 4- Typologie de tâches.....  | 21. |
| 4.1) Tâches cibles ou proche de la vie réelle, tâche pédagogique.....            | 21  |
| 4.2) Tâches fermées, tâches ouvertes.....  | 21  |
| 4.3) Mono-tâche, projets intégrant une ou plusieurs tâches, suite de tâches..... |     |
| scénarisées.....   | 21  |
| 4.4) Résumé, compte rendu.....   | 22  |
| 4.5) Jeu de rôle.....  | 22  |
| 5) Définitions de d'autres concepts relatifs à notre sujet.....                  | 22  |
| 5.1) La pédagogie de projet.....   | 23  |
| 5.2) L'interaction verbale.....  | 23  |
| 5.3) L'appropriation.....  | 23  |
| 6) L'appropriation du savoir avec l'utilisation de l'approche actionnelle.....   | 23  |
| 7) Le scénario apprentissage-action semble donner du sens à l'apprentissage..... | 24  |

## **LA PARTIE II : enquête de terrain**

### **« Outils méthodologique et analyse des données »**

#### **CHAPITRE I : « Description du corpus et méthodologie du travail »**

|   |    |
|---|----|
| 1) Présentation de notre corpus.....    | 27 |
| 2) Nos outils méthodologiques.....      | 27 |
| 2.1) Questionnaire.....                 | 27 |
| 2.1.1) Définition du questionnaire..... | 27 |

|  |    |
|--|----|
| 2.1.2) Présentation du questionnaire.....        | 28 |
| 3.2) la grille d'observation.....                | 28 |
| 3.2.1) Définition d'observation.....             | 28 |
| 3.2.2) présentation du grille d'observation..... | 29 |
| 4) Exemples de nos outils méthodologiques.....   | 29 |
| 4.1) Questionnaire.....                          | 29 |
| 4.2) La grille d'observation.....                | 31 |

CHAPITRE II : «Analyse et interprétation données  
de l'enquête »

|  |     |
|--|-----|
| 1) Analyse et interprétation du questionnaire.....           | 38  |
| 1.1) Synthèse du questionnaire.....                          | 50. |
| 2) Analyse et interprétation de la grille d'observation..... | 51. |
| 2.2) Synthèse de la grille d'observation.....                | 55  |
| Conclusion générale .....                                    | 57  |

Référence bibliographique

Annexes.