RÉPUBLIQUE ALGÉRIENNE DÉMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE
UNIVERSITÉ MOHAMED BOUDIAF - M'SILA

FACULTÉ DES LETTRES ET DES LANGUES
DÉPARTEMENT DES LETTRES ET LANGUE FRANÇAISE

N° : ……

DOMAINE : LETTRES ET LANGUES ETRANGERES
FILIERE : LANGUE FRANÇAISE
SPÉCIALITÉ : DIDACTIQUE DU FLE

Mémoire présenté pour l'obtention
Du diplôme de Master Académique
Par : **Henni Soumia & Khatim Hiba**

Intitulé :

Apport de l'approche actionnelle au développement des compétences orales. Cas des étudiants de la 1ère année licence Université de M'sila

Soutenu devant le jury composé de :

Nom et Prénom	Grade	Qualité	Établissement
BENTOUNSI M. Yasmine	MCA	Président	Université Mohamed Boudiaf - M'sila
BOUKHALET Djamel	MCA	Rapporteur	Université Mohamed Boudiaf - M'sila
ROUABEH F. Zahra	MCA	Examinateur	Université Mohamed Boudiaf - M'sila

Année universitaire : 2025/2026

Remerciements

L'aboutissement de ce mémoire de master n'aurait jamais été possible sans l'appui précieux de nombreuses personnes, auxquelles nous souhaitons exprimer notre plus profonde gratitude.

Nous tenons tout d'abord à adresser nos remerciements les plus sincères au Dr. Dj. Boukhalet, qui a accepté avec générosité d'encadrer ce travail de recherche. Sa disponibilité infaillible, ses orientations éclairées et ses conseils ont constitué des atouts majeurs tout au long de cette aventure académique.

Nous adressons également nos vifs remerciements aux membres du jury, qui ont accepté la mission importante d'évaluer ce mémoire. Leur intérêt pour cette étude et leurs avis constructifs témoignent de leur attachement à valoriser le travail accompli au cours de cette recherche.

Nos pensées et notre gratitude vont aussi à nos enseignants du département, dont l'excellence dans l'enseignement et l'apport intellectuel continu ont marqué et enrichi notre formation avec un impact durable.

À toutes les personnes citées, nous adressons nos remerciements les plus sincères. Nous assumons toute éventuelle anomalie ou erreur qui aurait pu se glisser dans ce document, en tant qu'auteures de ce travail.

Hiba & Soumia

Dédicace

C'est avec une immense émotion que nous dédions ce travail à nos chères familles, amies et enseignantes pour leur amour et soutien qu'ils nous ont accordés tout au long de notre parcours.

En première place, à nos parents : Nos pères Azzouz et Thameur, nos mères Noura et Fatiha qui ont été toujours notre source de motivation, de courage et de soutien, leur amour inconditionnel et leur confiance nous ont aidé à atteindre cette étape de notre vie.

À nos frères et sœurs : Heythem, Nouha, Zakaria, Yasmine, Lilia, Fadoua, et Brahim Qui nous ont toujours soutenu et encouragé.

À nos amis et collègues,

Chacun par son nom, qui sont là pour nous, et qui nous ont accompagné tout au long de ce parcours, grâce à eux, notre chemin a été plus agréable.

À nos enseignants,

Pour prendre part à notre formation et pour leurs précieux conseils et leur dévouement sans faille.

À notre chère encadrant Mr Boukhalet Djamel, Pour son accompagnement précieux et ses orientations tout au long de la réalisation de ce mémoire.

À mon binôme,

Pour son soutien, sa patience, et son encouragement au cours de ce travail.

Enfin, Nous aimerons exprimer notre gratitude à tous les personnes qui, de près ou de loin, nous ont soutenus et venu ici pour nous encourager, nous vous apprécions pour votre présence.

Hiba & Soumia

Sommaire

Chapitre I: Notions et contexte didactique

Introduction

1. Langue étrangère et didactique des langues
2. L'approche actionnelle : fondements et principes
3. L'approche actionnelle au service de l'oral

Chapitre II: L'approche actionnelle en action

Introduction

1. Section 01 : Profils enseignants et le rapport à la didactique du FLE
2. Section 2 : Fréquence des difficultés orales chez les étudiants de L1
3. Section 3 : Fréquence d'utilisation des activités orales
4. Section 4 : Connaissance et application de l'approche actionnelle
5. Section 5 : Synthèse des causes, pratiques, obstacles et suggestions
6. Autour des résultats de la recherche
7. Propositions de solutions pour améliorer l'oral en L1

Conclusion

Introduction

Introduction

L'enseignement du français langue étrangère (FLE) donne une grande importance au développement des compétences orales, surtout à l'amélioration de la compréhension et la production orales. Cependant, de nombreux étudiants de 1ère année universitaire (étudiants du département des lettres et langue française de l'université de M'sila), sujets de cette étude, trouvent encore des difficultés récurrentes à s'exprimer en français, malgré un long parcours scolaire francophone. Ces difficultés qui varient d'une personne à une autre, sont dû parfois au manque de confiance en soi ou à une crainte de commettre des erreurs, encore plus à cause d'obstacles psychologiques (timidité) ou à une pauvreté en bagage lexical. C'est à partir de ces difficultés que les enseignants cherchent à intégrer des méthodes pédagogiques et des approches scientifiques plus appropriées pour encourager les étudiants à surmonter toute sorte de difficulté en expression orale.

Parmi les méthodes innovantes adoptées par les enseignants pour l'enseignement des langues, l'approche actionnelle occupe une place centrale dans l'amélioration de l'expression orale. Cette approche considère l'apprenant comme un acteur actif, utilisant la langue pour accomplir des tâches dans des contextes concrets. Elle met également l'accent sur le travail collaboratif et les interactions entre apprenants, ce qui contribue à renforcer leurs compétences en communication orale.

Nous avons retenu ce thème car -comme nous le pensons- l'expression orale occupe une place essentielle dans l'apprentissage des langues à l'université. En effet, une bonne maîtrise du français permet aux étudiants d'interagir et de communiquer avec aisance, sans appréhension.

De plus, les approches traditionnelles accordent généralement moins d'importance à la pratique de l'oral qu'à l'apprentissage des règles linguistiques. Par conséquent, les étudiants disposent de peu d'occasions pour pratiquer la langue de manière active. C'est dans cette optique que nous avons orienté notre recherche vers l'approche actionnelle, qui encourage les apprenants à s'exprimer tout en favorisant le travail collaboratif et les interactions.

Introduction

Cette recherche a pour objectif d'examiner l'influence de l'approche actionnelle sur le développement des compétences orales. Elle cherche à identifier les difficultés auxquelles font face les étudiants de première année à l'oral et à déterminer quelles tâches actionnelles peuvent les aider à surmonter ces obstacles. La problématique qui en découle est donc la suivante : en quoi l'intégration de l'approche actionnelle dans l'enseignement du français langue étrangère (FLE) peut-elle contribuer à améliorer les compétences orales des étudiants de première année universitaire ?

Pour répondre à cette question, nous avançons l'hypothèse suivante : intégrer l'approche actionnelle dans l'enseignement du FLE pourrait contribuer au développement des compétences orales chez les étudiants de première année universitaire. Cette méthode favoriserait le travail en groupe, l'interaction et la réalisation de tâches dans des contextes réels, permettant ainsi aux apprenants de surmonter les difficultés auxquelles ils sont confrontés.

Dans le cadre de notre recherche, nous avons adopté une méthode à la fois descriptive et analytique, visant à examiner comment l'approche actionnelle contribue au développement des compétences orales chez les étudiants de première année universitaire en FLE. Cette méthode permet non seulement de décrire les différentes tâches pédagogiques employées par les enseignants, mais également d'analyser leur rôle dans l'amélioration des aptitudes à l'oral chez ces apprenants.

Dans le cadre de cette recherche, nous avons décidé d'élaborer un questionnaire destiné aux enseignants du département des lettres et langue étrangère de l'université Med Boudiaf à M'sila. Ce questionnaire a pour objectif principal de collecter des informations sur les obstacles rencontrés par les apprenants dans l'expression orale, obstacles qui freinent leur progression dans ce domaine. Par ailleurs, ce questionnaire vise également à recenser les différentes tâches actionnelles que les enseignants mettent en œuvre pour accompagner les étudiants dans le dépassement de ces difficultés et favoriser ainsi une meilleure maîtrise de l'expression orale.

Introduction

Cette étude combine une analyse quantitative et qualitative. La partie quantitative nous permettra de présenter les résultats à travers des pourcentages et des statistiques, tandis que l'analyse qualitative nous aidera à interpréter les opinions des enseignants sur les tâches actionnelles et leur efficacité dans le développement des compétences orales des étudiants. En utilisant cette méthodologie, nous pourrons évaluer notre hypothèse initiale et expliquerons le rôle de l'approche actionnelle dans l'amélioration des compétences orales des étudiants.

Notre mémoire se structure en deux chapitres distincts, chacun jouant un rôle essentiel dans le développement de notre recherche.

Tout d'abord, la partie théorique, élaborée dans le premier chapitre intitulé « Notions et contexte didactique », offre une exploration approfondie des concepts fondamentaux liés à notre sujet d'étude. Dans cette section, nous avons pris soin de définir avec précision et d'expliquer en détail les notions clés qui servent de base à notre réflexion. Cet éclairage théorique vise à fournir un cadre intellectuel solide qui contextualise notre travail au sein du domaine de la didactique.

Ensuite, la partie pratique, que nous avons développée dans le deuxième chapitre intitulé « L'approche actionnelle en action », met en lumière les résultats concrets de notre recherche. Nous y proposons une analyse structurée et détaillée des données recueillies. Ce chapitre s'inscrit dans une démarche visant à comprendre comment l'approche actionnelle est mise en œuvre dans la réalité du terrain, tout en offrant une réflexion critique sur les pratiques observées.

Ainsi, l'alliance de ces deux volets – théorique et pratique – permet de donner une vision nuancée de notre problématique, tout en établissant un lien étroit entre théorie et application concrète.

Chapitre 1 :

Notions et contexte didactique

Chapitre I : Notions et contexte didactique

1. Langue étrangère et didactique des langues

Une langue étrangère est une langue que l'on ne parle pas au quotidien dans son environnement habituel. Par exemple, le français est une langue étrangère pour un apprenant algérien ou chinois, tout comme l'arabe l'est pour un apprenant français. Son apprentissage va bien au-delà du vocabulaire et des règles de grammaire, impliquant des compétences linguistiques, cognitives, sociales et culturelles.

La didactique des langues étudie et optimise ce processus. Elle explore comment motiver les apprenants, choisir les meilleures méthodes (comme l'approche communicative ou actionnelle), évaluer les progrès, ou adapter l'enseignement à des publics variés (enfants, adultes). Autrement dit, si la langue étrangère est ce qui s'apprend, la didactique des langues fournit les outils et réflexions nécessaires pour l'enseigner efficacement. Ces concepts sont clés dans un monde où les échanges culturels n'ont jamais été aussi essentiels.

a. Parcours et histoire des langues en Algérie

Depuis l'obtention de son indépendance en 1962, le système éducatif algérien a connu une évolution significative au sein d'un cadre marqué par le plurilinguisme, reflet des héritages historiques, culturels et sociaux du pays. Ce dernier intègre les traces persistantes de la période coloniale française (1830-1962), les dynamiques identitaires liées aux héritages arabes et berbères, ainsi que les exigences imposées par les impératifs économiques contemporains. Ce phénomène de "plurilinguisme " n'est pas le résultat d'une politique linguistique, mais constitue une adaptation à la réalité sociolinguistique du pays. En effet, les Algériens évoluent quotidiennement dans un environnement où diverses langues coexistent, que ce soit dans les interactions sociales, au milieu scolaire ou au sein des domaines professionnels. Une analyse approfondie sur cette thématique peut être structurée en fonction des langues utilisées et des contextes dans lesquels elles opèrent.

Chapitre I : Notions et contexte didactique

i. Le Darija (Arabe algérien) : La langue maternelle

Le Darija est la variété dialectale arabe parlée par la grande majorité des algériens dès la naissance. C'est la langue de la vie familiale, des marchés, des interactions sociales et des médias populaires (comme les chansons raï ou les séries TV). Non enseigné formellement à l'école, mais omniprésent dans l'apprentissage informel. Il sert de base pour acquérir l'arabe classique. Après 1962, l'arabisation a visé à renforcer l'identité arabe, mais le Darija reste dominant oralement.

ii. L'arabe classique : langue officielle et éducative

Dès l'école primaire, l'arabe classique est la langue principale d'enseignement (maths, sciences, histoire). C'est la langue du Coran, des médias officiels et des documents administratifs. Le Fus'ha est appris à l'école, mais peu pratiqué oralement hors contextes formels. Réformes comme le programme de 2003[1] ont renforcé son usage pour contrer l'influence française.

iii. d. Le français : Héritage colonial persistant

Le français en Algérie constitue de nos jours un héritage colonial profond qui influence encore les usages linguistiques et sociaux du pays. Introduite durant la période coloniale, cette langue s'est affirmée comme le principal vecteur de l'administration, de l'éducation et de la gestion, laissant une marque profonde qui subsiste bien après l'indépendance.

Après son indépendance en 1962, l'Algérie a cherché à consolider son identité arabe en favorisant l'usage de la langue arabe, dans cette perspective, une loi adoptée en 1991 a rendu l'arabe obligatoire dans les institutions officielles. Cependant, le français reste bien présent. Il demeure largement employé, notamment dans l'enseignement supérieur, en particulier pour les disciplines scientifiques et techniques. On le retrouve également dans divers secteurs professionnels tels que les affaires, la médecine et certaines administrations.

Le français en Algérie représente aujourd'hui un héritage colonial qui continue d'influencer profondément les pratiques linguistiques et sociales du pays. Introduite durant la période de colonisation, cette langue s'est imposée comme celle de l'administration, de l'éducation et de la gestion, et a laissé une empreinte durable même après l'indépendance.

Suite à 1962, les autorités algériennes ont mis en place une politique d'arabisation visant à renforcer l'identité nationale, notamment avec la loi de 1991, qui généralise l'usage de l'arabe dans les institutions officielles. Cependant, malgré ce cadre légal, le français n'a jamais entièrement disparu de la sphère publique. Il reste particulièrement présent dans les universités, où il demeure la langue principale d'enseignement pour les sciences et les techniques, ainsi que dans des domaines professionnels tels que les affaires, la médecine ou certaines administrations.

Dans le domaine éducatif, le français est enseigné en tant que langue étrangère dès le cycle primaire et continue d'être une composante importante tout au long du parcours scolaire. Dans certains cas, il joue même un rôle de passerelle linguistique pour mieux accéder aux savoirs, notamment dans l'enseignement secondaire et supérieur. Cette place institutionnelle consolide son rôle central dans la formation des élites et dans la transmission des connaissances.

Enfin, dans la vie quotidienne, le français est largement utilisé, en particulier dans les grandes villes et les zones urbaines. Il coexiste avec l'arabe et le tamazight dans un contexte de plurilinguisme qui caractérise la société algérienne. Ainsi, bien plus qu'une simple langue étrangère, le français demeure un outil clé de communication, de travail et d'expression, reflétant la persistance de l'héritage colonial dans les pratiques linguistiques actuelles.

iv. L’anglais : Langue de modernisation et d’internationalisation

L'anglais en Algérie se développe progressivement comme une langue essentielle pour accompagner la modernisation et l’ouverture sur le monde du pays, un phénomène étroitement lié aux évolutions économiques, technologiques et éducatives qui marquent cette nation en transformation. Longtemps considéré comme une langue secondaire dans le contexte linguistique national, il bénéficie aujourd’hui d’un intérêt croissant, notamment grâce à son statut indispensable dans la communication mondiale, la production scientifique et les interactions internationales.

Dans le domaine de l'éducation, l'anglais est introduit dès le cycle moyen et voit son importance renforcée par des réformes éducatives récentes, qui ont pour objectif de répondre aux impératifs d'un monde de plus en plus globalisé. Ces efforts visent à mieux

préparer les apprenants pour qu'ils puissent évoluer dans un contexte où la maîtrise de cette langue devient un vecteur stratégique. Parallèlement, une part significative d'étudiants choisit d'approfondir ses compétences linguistiques en suivant des cours privés ou en exploitant les nombreuses ressources accessibles via des moyens numériques tels que les plateformes d'apprentissage en ligne, les réseaux sociaux ou les contenus audiovisuels disponibles sur Internet.

Cette pratique favorise une exposition croissante à l'anglais, plaçant ainsi cette langue au cœur de nouvelles dynamiques d'apprentissage. Malgré tout, l'usage de l'anglais reste relativement limité dans la vie quotidienne de nombreux Algériens, où l'arabe et le français continuent de prédominer en raison de leurs fondements historiques, culturels et institutionnels. Toutefois, parmi les jeunes générations notamment, l'anglais gagne progressivement du terrain. Cette dernière génération perçoit cette langue non seulement comme un outil linguistique mais aussi comme un passeport vers le savoir universel, les avancées technologiques et les opportunités professionnelles sur la scène internationale. L'anglais y est davantage valorisé comme une compétence essentielle pour accéder aux cercles du progrès et de la compétitivité.[1]

v. Autres langues

Le contexte linguistique algérien se caractérise par une grande diversité, au-delà des langues principales comme l'arabe, le français et l'anglais. Le tamazight, joue un rôle clé dans l'identité culturelle du pays avec ses variantes régionales comme le kabyle et le chaoui[2]. Son enseignement dans certaines écoles et sa diffusion dans les médias traduisent une volonté de valorisation et de préservation. D'autres langues étrangères, bien que moins présentes, demeurent présentes : l'espagnol à l'ouest en raison de liens historiques, l'italien et le turc issus d'échanges passés, et le chinois en lien avec des coopérations économiques récents, bien qu'elles soient peu pratiquées au quotidien.

[1] Haddam, F. (2022). The Linguistic Situation vs Education in Post-colonial Algeria. *Revue plurilingue : Études des langues, littératures et cultures*

[2] Korangy, A., & Bensoukas, K. (Eds.). (2024). *The Handbook of Berber Linguistics*. Springer Nature.

b. Le français langue étrangère

En Algérie, le français joue un rôle clé dans l'éducation, en raison de son héritage historique et de son importance actuelle pour l'accès aux savoirs scientifiques, universitaires et professionnels. Première langue étrangère enseignée dès la troisième année primaire, son introduction vise à doter les élèves de bases linguistiques facilitant l'apprentissage dans les cycles supérieur et universitaire, où elle reste un vecteur essentiel de connaissances.

L'enseignement du français dépasse l'acquisition linguistique et s'inscrit dans une démarche globale visant à développer les compétences communicatives, culturelles et méthodologiques des apprenants. Il sert aussi d'outil d'ouverture sur le monde, favorisant l'accès à d'autres cultures, à la recherche scientifique et aux échanges internationaux.

Pour situer cette recherche, il est crucial de définir le concept de langue étrangère, surtout dans le contexte plurilingue de l'Algérie, où plusieurs langues cohabitent avec des rôles distincts. Cette clarification permettra de mieux comprendre la place du français dans le système éducatif algérien et d'analyser les pratiques pédagogiques qui en découlent. D'après J. P. Cuq, une langue étrangère se définit comme suit : « Le français langue étrangère (FLE) est l'enseignement du français à des personnes dont la langue maternelle n'est pas le français, dans un contexte où cette langue n'est pas la langue officielle ou la langue d'usage de la société d'accueil. »[3]

c. La notion de l'orale et ses composantes

i. Notion de l'oral

La maîtrise de la faculté d'expression orale constitue une compétence indispensable dans le processus d'apprentissage, particulièrement dans le domaine des langues étrangères, en l'occurrence le français langue étrangère (FLE). Elle ne se limite pas à la simple capacité de parler, mais repose avant tout sur une grande capacité à communiquer efficacement dans des contextes variés de la vie quotidienne. L'oral pousse l'apprenant à développer simultanément sa compréhension des messages entendus (compréhension orale) et sa capacité à formuler des discours clairs (expression orale). Cette double

[3] Cuq, JP, (2003). Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde. Paris. CLE International.p31

compétence lui offre la possibilité de participer à des interactions, de poser des questions, d'exprimer ses opinions ou encore de réagir de manière appropriée au cours d'une conversation.

Comme le souligne Sophie Moirand dans son ouvrage « *Enseigner à communiquer en langue étrangère* » paru en 1982 chez Hachette, communiquer oralement, c'est être capable d'agir et d'interagir dans des situations diverses, en mobilisant des compétences linguistiques, discursives et socioculturelles [4] cela signifie que communiquer à l'oral implique une aptitude à agir et interagir avec autrui en mettant en œuvre (mobilisant) diverses compétences complémentaires, notamment linguistiques (maîtrise du vocabulaire et des structures grammaticales), discursives (organisation des idées et construction d'un message cohérent), et socioculturelles (adaptation du langage en fonction du contexte et des spécificités culturelles). Par conséquent, parler une langue ne revient pas uniquement à connaître ses règles, mais également à être en mesure de les appliquer de façon pertinente dans des situations réelles.

Cette conception s'inscrit pleinement dans le cadre de l'approche actionnelle, qui positionne l'apprenant en tant qu'acteur social. Selon cette perspective, apprendre une langue ne consiste pas seulement à acquérir des connaissances abstraites, mais également à la mettre en œuvre dans l'accomplissement de tâches concrètes telles que mener un dialogue, solliciter des informations ou collaborer à un travail de groupe. L'enseignant est ainsi amené à concevoir des activités ancrées dans une réalité pratique afin de rendre l'apprentissage plus pertinent et stimulant pour les apprenants.

d. L'importance de l'oral

L'expression orale occupe une place centrale dans l'enseignement et l'apprentissage du français en tant que langue étrangère, car elle constitue le moyen primordial de communication et d'interaction entre les apprenants. Elle ne se limite pas à la simple transmission d'idées, mais permet également d'exprimer des besoins, des sentiments et des opinions, tout en favorisant une participation active dans une diversité de situations communicatives. Par la pratique orale, les apprenants développent leurs capacités à

[4] Moirand, S. (1982), *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Hachette, p.20

comprendre et à se faire comprendre, ce qui est essentiel pour une maîtrise réelle et efficace de la langue.

Dans le cadre de l'approche actionnelle, cette importance est encore renforcée. L'apprenant y est perçu comme un acteur social engagé, capable de réaliser des tâches significatives et d'interagir dans des contextes proches de la réalité[5]. Dès lors, l'oral devient un outil privilégié qui permet non seulement de communiquer, mais aussi d'agir, de négocier des significations et de collaborer avec autrui, que ce soit au travers de situations réelles ou simulées.

La pratique orale joue également un rôle crucial dans le développement de compétences variées et complémentaires. Elle contribue au renforcement des compétences linguistiques, incluant l'acquisition du vocabulaire, la maîtrise de la grammaire et la qualité de la prononciation. En outre, elle développe les compétences sociolinguistiques, qui permettent d'adapter son discours au contexte et à son interlocuteur. Elle encourage aussi l'autonomie des apprenants en les incitants à s'engager activement dans leur apprentissage.

e. Les composantes de l'orale en langue étrangère

La compétence orale en langue étrangère dépasse le simple fait de savoir écouter ou parler. Elle repose sur la capacité à interagir efficacement dans diverses situations de communication. Pour parvenir à ce résultat, il est essentiel de maîtriser un ensemble de composantes complémentaires, telles que décrites dans le Cadre européen commun de référence pour les langues[6]:

i. **La composante linguistique** : englobe les savoirs et savoir-faire liés au lexique, à la syntaxe et à la phonologie.

ii. **La composante sociolinguistique** : quant à elle, intègre les aspects relatifs à l'usage social de la langue, comprenant les marqueurs des relations sociales, les normes de politesse, ainsi que les variations dialectales et d'accent.

[5] Selon le Conseil de l'Europe (2001, p. 15), l'apprenant est considéré comme un acteur social amené à accomplir des tâches dans des situations de communication variées.

[6] Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Didier.

iii. **La composante pragmatique** : renvoie à l'utilisation fonctionnelle de la langue pour organiser, structurer et adapter son discours en fonction d'un objectif précis au sein d'une approche actionnelle.

Ces différentes composantes sont intrinsèquement liées et complémentaires. Un apprenant peut disposer d'un vocabulaire étendu (composante linguistique), mais ne pas être en mesure d'ajuster son registre à une situation formelle (composante sociolinguistique) ou encore d'exprimer ses idées de manière structurée et cohérente (composante pragmatique). En conséquence, c'est leur maîtrise conjointe qui garantit une communication orale véritablement efficace.

Ainsi, la compétence orale en langue étrangère repose sur l'intégration harmonieuse de ces éléments, permettant à l'apprenant de s'exprimer avec clarté, pertinence et adaptabilité dans des contextes variés.

f. Difficultés d'apprentissage de l'oral en contexte universitaire

Les obstacles rencontrés par les étudiants dans l'expression orale constituent un véritable défi au sein de l'enseignement universitaire. Bien que la communication orale soit essentielle dans l'apprentissage linguistique, cette compétence demeure difficile à maîtriser pour les apprenants de cette langue en raison de nombreux facteurs.[7]

En premier lieu, la peur de commettre des erreurs, où les étudiants ont peur de l'idée de se tromper, d'être corrigés ou bien jugés par leurs collègues, par conséquent cette peur empêche les étudiants de prendre la parole en classe ce qui réduise la pratique de la langue et ralentit leur progression.[8]

Ensuite, le manque de confiance en soi constitue un élément déterminant dans les défis liés à l'expression orale. Lorsqu'un étudiant doute de ses capacités, il privilégie souvent le

[7] Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Didier.

[8] Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125–132.

silence, même si ses idées sont pertinentes et correctes. Cela peut découler d'expériences vécus ou simplement du fait qu'il ne maîtrise pas encore bien la langue.[9]

Un autre facteur, le manque de pratique. Dans de nombreux systèmes éducatifs, l'oral est insuffisamment exploité que l'écrit, en conséquence, les étudiants disposent de peu d'occasions pour s'exprimer, ce qui empêche le développement de leur compétence et de leur fluidité dans la langue cible.[10]

Par ailleurs, l'influence de la langue maternelle joue également un rôle perturbateur. Les apprenants tendent naturellement à imiter les structures grammaticales ou les spécificités phonétiques de leur langue d'origine (langue maternelle). Ces interférences peuvent provoquer des erreurs de prononciation ou de construction des phrases, ces derniers peuvent mettre les apprenants mal à l'aise lorsqu'ils parlent ce qui réduit leur production et progression.

Pour surmonter ces obstacles, il est essentiel d'intégrer des méthodes pédagogiques plus efficaces et adaptées, telles que l'approche actionnelle. Cette dernière encourage les apprenants à utiliser la langue dans des situations de communication proches de la réalité quotidienne. En plus elle favorise l'interaction avec les autres, donc elle les aide à renforcer leur confiance et à participer davantage.

g. Évaluation de la compétence orale

L'évaluation de la compétence orale en Français Langue Étrangère (FLE), loin d'être une simple tâche, est un processus organisé et bien structuré qui cherche à mesurer la capacité de l'apprenant à comprendre, parler et communiquer à l'oral dans des situations différentes, qu'elles soient réelles ou créées en classe. Ce processus repose sur plusieurs critères liés entre eux qui permettent d'évaluer de façon claire et équilibrée la performance des apprenants.

Le premier critère est la prononciation. Elle comprend la bonne articulation des sons, la maîtrise de l'accent et de la mélodie de la voix, ainsi que la capacité à se faire comprendre

[9] Krashen, S. D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford : Pergame Pressa.

[10] Cuq, J.-P., & Graca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.

facilement par l'interlocuteur sans difficulté de compréhension. Ensuite vient la fluidité, qui concerne la continuité du discours, son rythme et la capacité à parler avec peu d'hésitations, de longues pauses ou de blocages. La correction linguistique est aussi un critère important : elle évalue la maîtrise des règles de grammaire, des structures de phrases et des conjugaisons. Même si certaines petites erreurs peuvent être acceptées selon le niveau de l'apprenant, les erreurs importantes peuvent rendre le message moins clair.

Un autre élément important est la richesse du vocabulaire, qui montre la quantité et la variété des mots utilisés ainsi que leur adaptation au sujet ou à la situation. En plus, la cohérence et la cohésion du discours sont essentielles : elles permettent d'évaluer l'organisation logique des idées et la capacité à utiliser correctement les mots de liaison pour rendre le discours clair et bien organisé. Enfin, la compétence interactionnelle est très importante. Elle désigne la capacité de l'apprenant à répondre dans une conversation, à prendre la parole au bon moment, à maintenir un échange fluide et à adapter son langage selon la personne et la situation.

Pour garantir une évaluation juste et fiable, les enseignants utilisent souvent des grilles d'évaluation détaillées appelées rubriques. Ces outils indiquent les critères à prendre en compte et les présentent sous différents niveaux de réussite, allant généralement de débutant à avancé ou de faible à excellent. Ces grilles existent en deux types : les grilles analytiques et les grilles globales. Les premières évaluent chaque critère séparément pour donner une image complète des points forts et des difficultés de l'apprenant. Les secondes donnent une note générale sans entrer dans les détails, ce qui est plus rapide mais parfois moins précis.[11]

Ces outils ne servent pas seulement à donner une note ; ils aident aussi à l'apprentissage. Ils permettent aux apprenants de recevoir des commentaires clairs et utiles sur leurs performances, et aident les enseignants à repérer les difficultés et à adapter leurs cours. Ainsi, l'évaluation n'est pas seulement un moyen de noter, mais aussi un outil important pour aider les apprenants à progresser et à mieux parler en langue étrangère.

[11] Kuiper, F., & Vedder, I. (2020). Scoring approaches. In *Scales/Rubrics* (Chapitre 14). Taylor & Francis.

2. L'approche actionnelle : fondements et principes

a. Origines et émergence

Aujourd'hui l'approche actionnelle représente un cadre de référence essentiel dans l'enseignement du français langue étrangère (FLE). Son développement prend place dans un changement progressive des méthodologies éducatives, marquée par le passage d'une conception de la langue comme simple système structurel et un ensemble de règles grammaticales à apprendre, à une vision qui sert à communiquer et à agir avec les autres et qui est centrée sur son utilisation sociale et pratique.

L'approche actionnelle s'inspire de plusieurs courants méthodologique qui ont apparue avant elle qui sont l'approche communicative qui met l'accent sur la capacité de l'apprenant à interagir d'une manière efficace dans des situations réelles, cette approche était souvent limitée à des exercices simulant des échanges communicatifs, et les théories constructivistes qui insistent sur l'importance de l'interaction sociale dans le processus d'apprentissage, et La pédagogie par objectifs et la pédagogie de projet qui favorisent l'apprentissage par l'action et la réalisation de tâches concrètes.

Ces diverses influences ont conduit à l'évolution du rôle de l'apprenant à un acteur social et actif dans son apprentissage.

L'approche actionnelle connaît un essor significatif avec la publication du Cadre européen commun de référence pour les langues par le Conseil de l'Europe. En 2001, Cette approche propose une nouvelle perspective sur l'apprentissage des langues où l'apprenant n'est plus qu'un étudiant, il est considéré comme un acteur social qui parle la langue pour agir dans des situations concrètes de la vie réelle et dans cette perspective, la langue devient un moyen d'accomplir des actions réelles.[12]

[12] Conseil de l'Europe. (2001). Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Didier.

b. L'approche communicative et l'approche actionnelle

L'approche actionnelle est une manière moderne d'enseigner les langues. Elle vient des réflexions du Conseil de l'Europe[13], qui a voulu améliorer la façon d'apprendre les langues étrangères. L'idée principale est simple : apprendre une langue ne sert pas seulement à connaître des règles ou à parler, mais surtout à agir dans la vie réelle.[14]

Avant, on apprenait surtout la grammaire et le vocabulaire. Ensuite, on a commencé à apprendre à communiquer dans des situations simples. Mais avec l'approche actionnelle, on va encore plus loin : on apprend la langue pour faire des actions concrètes comme organiser un projet, résoudre un problème, écrire un message utile ou travailler avec d'autres personnes.[15]

Dans cette approche, l'apprenant est très important. Il n'est plus seulement un élève qui écoute et répète. Il devient une personne active dans l'apprentissage. On dit qu'il est un acteur social, c'est-à-dire quelqu'un qui utilise la langue dans la vie réelle avec d'autres personnes.[16]

Le cœur de cette approche, c'est la tâche. Une tâche, c'est une activité avec un objectif précis. Par exemple : préparer une affiche, faire un dialogue, organiser un voyage, résoudre une situation, faire un petit projet en groupe...

Donc, on n'apprend pas la langue pour elle-même, mais pour réussir quelque chose avec la langue, et la langue reste ainsi un moyen pour atteindre des fins scientifiques et pédagogiques.

Dans un milieu scolaire, et pour un travail de groupe, l'approche actionnelle est efficace, d'une part, les élèves parlent entre eux, échangent des idées et apprennent ensemble. Cela aide à mieux comprendre et à prendre confiance ; d'autre part, ils utilisent

---

[13] - *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, In, https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages. P.15

[14] Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, p. 15. Didier.

[15] Puren, C. (2008). De l'approche communicative à la perspective actionnelle. *Recherches et applications*, (44), 37-48.

[16] Conseil de l'Europe. (2020). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer – Volume complémentaire*. Conseil de l'Europe.

la langue pour faire des choses utiles et proches de la vie réelle. Cela rend l'apprentissage plus intéressant et plus motivant.

L'enseignant change aussi de rôle. Il n'est plus seulement celui qui explique les règles. Il devient une personne qui aide les élèves, qui les guide et qui organise des activités où ils peuvent apprendre en faisant.

Enfin, l'évaluation ne sert pas seulement à vérifier les fautes ou la grammaire. Elle sert aussi à voir si l'élève peut utiliser la langue pour réussir une tâche, parler avec les autres et s'exprimer clairement.

c. L'apprenant : acteur social ; l'enseignant : concepteur de tâches

Dans l'approche actionnelle, les rôles de l'apprenant et de l'enseignant subissent une transformation notable, plaçant l'accent sur l'action, l'interaction et la réalisation de tâches concrètes au cœur de l'apprentissage des langues.[17]

L'apprenant est perçu comme un acteur social à part entière, impliqué dans des situations de communication qui s'étendent au-delà du cadre classique de la classe. Ces situations reproduisent ou simulent des contextes quotidiens, professionnels ou scolaires. L'apprenant n'est plus un simple récepteur passif de connaissances linguistiques, mais une personne active qui apprend en agissant.[18]

Il collabore avec ses pairs et met en pratique ses capacités linguistiques, culturelles et intellectuelles pour atteindre des objectifs précis. Cette approche favorise le développement d'une compétence communicationnelle globale, allant au-delà de la maîtrise linguistique pure. Elle inclut la capacité à communiquer efficacement, à s'adapter à diverses situations et à résoudre les problèmes de communication. Ainsi, l'apprentissage devient un processus dynamique, soutenu par la participation active, la coopération et la construction progressive des savoirs à travers des tâches utiles et significatives.[19]

---

[17] Rosen, É. (2009). Perspective actionnelle et approche par les tâches en classe de langue. *Le Français dans le Monde. Recherches et Applications*, (45), 8-9.

[18] Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, p. 15. Didier.

[19] Piccardo, E. (2014). L'approche actionnelle : un changement de paradigme ? p. 12-15. Université de Toronto.

Dans ce cadre renouvelé, le rôle de l'enseignant évolue lui aussi de manière substantielle. Il ne se limite plus à transmettre des connaissances ou incarner l'autorité linguistique ; il devient créateur d'activités et accompagnateur pédagogique. Sa mission consiste à mettre en place des situations d'apprentissage réalistes et motivantes, adaptées au niveau des apprenants, tout en garantissant que chaque activité vise un objectif de communication clair et s'inscrit dans une progression logique. En tant que guide, il assiste les apprenants dans la réalisation des tâches, facilite les échanges et stimule l'autonomie en encourageant l'initiative et la réflexion. Plutôt que de fournir directement les réponses, il soutient les apprenants pour qu'ils dégagent eux-mêmes le sens de leurs apprentissages. L'enseignant contribue ainsi à créer un cadre d'apprentissage positif où l'erreur est vue comme une étape normale du parcours et où la collaboration entre apprenants est essentielle.

Cette approche transforme la relation pédagogique pour la rendre plus ouverte, interactive et fondée sur l'entraide. Elle permet aux apprenants de progresser activement dans leur apprentissage et de devenir progressivement des utilisateurs autonomes et compétents de la langue dans des situations de communication réelles.

Prenons l'exemple de (CECRL), dans une classe de français langue étrangère (FLE) basée sur l'approche actionnelle, l'enseignant propose une activité telle que l'organisation d'un voyage imaginaire en France. Les apprenants, regroupés en équipes, doivent sélectionner une ville, rechercher des informations simples concernant les moyens de transport, les hébergements et les activités à faire sur place. À partir de ces éléments, ils élaborent un programme succinct qu'ils présentent ensuite oralement devant leurs camarades. Cette activité place les apprenants dans une situation qui reflète des interactions sociales authentiques, où ils utilisent le français pour atteindre un objectif concret et significatif.

Ils ne se limitent pas à la pratique isolée de la grammaire : ils échangent, négocient et collaborent pour mener à bien leur projet collectif.

Le rôle de l'enseignant, dans ce cadre, consiste à fournir des supports comme des images, des fiches pratiques ou des exemples de phrases, à guider les groupes et à apporter

son aide en cas de difficultés. Il se concentre davantage sur l'observation et le suivi des progrès, sans interférer directement dans toutes les décisions prises par les apprenants.

Cette approche pédagogique est directement inspirée du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL), qui considère l'apprenant comme un acteur social amené à accomplir des tâches dans divers contextes de la vie réelle (Conseil de l'Europe, 2001).

3. L'approche actionnelle au service de l'oral

a. L'activité actionnelle : moteur d'interaction orale

L'approche actionnelle, telle qu'élaborée par le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL), représente un paradigme didactique majeur dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères. Contrairement aux approches communicatives, qui placer l'apprenant dans des situations de communication simulés, cette approche prend l'apprenant comme un acteur social à part entière. Celui-ci est appelé à accomplir des tâches dans des situations concrètes ou semblables à la réalité, Dans ce cadre, l'expression orale n'est plus simplement considérée comme un objet d'étude, mais davantage comme un outil qui aide l'apprenant à agir correctement dans la vie.

La notion centrale de cette approche est celle de la tâche, définie comme une action orientée vers un objectif spécifique, qui a pour objectif un résultat déterminé. Lorsqu'elle est appliquée à l'enseignement de l'oral, la tâche agit en tant que moteur d'interactions riches et variées. Elle place les apprenants dans des scénarios visant à favoriser la coopération, la négociation de sens et la résolution collective de problèmes.

L'intérêt pédagogique des tâches pour favoriser le développement des compétences orales repose sur plusieurs caractéristiques fondamentales. Tout d'abord, elles donnent du sens au fait de prendre la parole, en définissant des objectifs concrets l'apprenant s'exerce à communiquer non dans une optique purement académique ou répétitive, mais plutôt pour atteindre des objectifs concrets, telles que convaincre, informer, argumenter, décider ou planifier.

Ensuite, elles encouragent une interaction réelle, en accomplissant collectivement des tâches proposées, les apprenants s'engagent dans des échanges spontanés qui impliquent reformulations, demandes de précisions et ajustements mutuels, autant de processus essentiels pour acquérir une langue cible. Par ailleurs, ces activités recentrent l'attention de

l'apprenant : plutôt que d'aspirer à produire un discours linguistique parfait du point de vue formel, il se concentre sur la compréhension mutuelle et l'efficacité de sa communication, afin d'assurer le succès de l'objectif collectif.

b. Exemples de tâches actionnelles au profit de l'oral

Premièrement, les simulations (jeux de rôle, dialogues ou débats) confrontent les apprenants à des situations proches de celles de la vie courante. Elles offrent une occasion pratique d'utiliser le vocabulaire et les structures grammaticales déjà acquis. Par exemple, lors d'un jeu de rôle, les élèves doivent réagir spontanément, poser des questions, répondre et interagir directement avec un partenaire. Ces activités encouragent ainsi la fluidité, la qualité de la prononciation et la confiance en soi, tout en créant un environnement sécurisant où les erreurs sont perçues comme une étape naturelle du processus d'apprentissage.

Deuxièmement, les projets (exposés, présentations ou travaux collectifs) nécessitent une préparation approfondie. Les élèves sont amenés à rechercher des informations, organiser leurs idées, structurer leur intervention (introduction, développement, conclusion) et s'entraîner à s'exprimer devant un auditoire. Ce travail enrichit non seulement leurs compétences linguistiques, mais aussi des capacités transversales telles que l'organisation, la synthèse et la capacité à défendre leurs opinions. En outre, ces activités encouragent la collaboration et le sens des responsabilités au sein du groupe.

Enfin, les enquêtes (interviews, questionnaires ou discussions) mettent l'accent sur la communication authentique. Les apprenants ne se limitent pas à réciter un texte mémorisé : ils doivent écouter activement, comprendre, reformuler et répondre de manière adaptée. Par exemple, lors d'un sondage mené auprès de leurs camarades, ils posent des questions, analysent les réponses et restituent leurs conclusions à l'oral. Ce type d'exercice améliore leur aptitude à s'exprimer dans des contextes réels et leur permet d'utiliser la langue avec une finalité pratique.

En conclusion, ces trois approches sont complémentaires : les simulations renforcent la spontanéité, les projets favorisent une organisation claire du discours et les enquêtes développent l'interaction dans des situations réalistes. Ensemble, elles contribuent efficacement à perfectionner progressivement l'expression orale tout en cultivant autonomie, réflexion et clarté dans la communication.

c. Authenticité et rétroaction en médiation

L'approche actionnelle est vraiment utile pour les étudiants de première année de licence, surtout parce qu'elle leur permet d'utiliser la langue au lieu de seulement apprendre des règles de grammaire ou des notions théoriques. À ce niveau, beaucoup d'étudiants ont déjà des bases en français, mais ils ont encore des difficultés quand il s'agit de parler spontanément, de s'exprimer devant les autres ou de comprendre dans des situations réelles. C'est pour ça que cette approche est importante, car elle les met dans des situations proches de la vie réelle où ils doivent parler, échanger et réaliser des tâches en français. Par exemple, au lieu de faire seulement des exercices, ils peuvent faire des jeux de rôle, présenter un exposé ou travailler ensemble sur un projet. Ça les pousse à utiliser la langue de façon plus naturelle et plus simple. Avec cette méthode, les étudiants deviennent plus actifs dans leur apprentissage. Ils participent plus en classe, posent des questions, donnent leurs idées et travaillent avec leurs camarades. Petit à petit, ça les aide à avoir plus confiance en eux, surtout ceux qui ont peur de parler en français. En répétant ce type d'activités, ils deviennent plus à l'aise à l'oral et ils arrivent à s'exprimer plus facilement. Le travail en groupe est aussi important parce qu'il permet d'apprendre des autres, de s'entraider et de développer des compétences comme la communication et la coopération. Un autre point important, c'est la motivation. Quand les activités ressemblent à des situations réelles, les étudiants comprennent mieux pourquoi ils apprennent le français. Ils voient que ça peut leur servir dans leurs études ou plus tard dans le travail.

Selon Numan, « les tâches significatives augmentent la motivation et l'engagement des apprenants » (Numan, 2004). Du coup, ils sont plus motivés et ils font plus d'efforts. Du coup, ils sont plus motivés et ils font plus d'efforts. Enfin, cette approche aide aussi les étudiants à progresser grâce aux remarques de l'enseignant et des camarades. Ces retours leur permettent de comprendre leurs erreurs et de s'améliorer petit à petit. Avec le temps, ils deviennent plus autonomes et capables d'utiliser le français dans différentes situations. Alors, on valide que l'approche actionnelle aide beaucoup les étudiants de première année de licence. Elle les aide à mieux parler, à avoir plus confiance en eux et à être plus actifs en classe. Surtout, elle leur apprend à utiliser le français dans des situations réelles, ce qui est très important pour réussir à l'université et dans leur futur travail.

d. Apports potentiels des étudiants de 1ère année licence

L'approche actionnelle est vraiment utile pour les étudiants de première année de licence, surtout parce qu'elle leur permet d'utiliser la langue au lieu de seulement apprendre des règles de grammaire ou des notions théoriques. À ce niveau, beaucoup d'étudiants ont déjà des bases en français, mais ils ont encore des difficultés quand il s'agit de parler spontanément, de s'exprimer devant les autres ou de comprendre dans des situations réelles. C'est pour ça que cette approche est importante, car elle les met dans des situations proches de la vie réelle où ils doivent parler, échanger et réaliser des tâches en français. Par exemple, au lieu de faire seulement des exercices, ils peuvent faire des jeux de rôle, présenter un exposé ou travailler ensemble sur un projet. Ça les pousse à utiliser la langue de façon plus naturelle et plus simple. Avec cette méthode, les étudiants deviennent plus actifs dans leur apprentissage. Ils participent plus en classe, posent des questions, donnent leurs idées et travaillent avec leurs camarades. Petit à petit, ça les aide à avoir plus confiance en eux, surtout ceux qui ont peur de parler en français. En répétant ce type d'activités, ils deviennent plus à l'aise à l'oral et ils arrivent à s'exprimer plus facilement.

Le travail en groupe est aussi important parce qu'il permet d'apprendre des autres, de s'entraider et de développer des compétences comme la communication et la coopération.

Un autre point important, c'est la motivation. Quand les activités ressemblent à des situations réelles, les étudiants comprennent mieux pourquoi ils apprennent le français. Ils voient que ça peut leur servir dans leurs études ou plus tard dans le travail. Selon Numan, « *les tâches significatives augmentent la motivation et l'engagement des apprenants* ».[20]

Du coup, ils sont plus motivés et ils font plus d'efforts. Du coup, ils sont plus motivés et ils font plus d'efforts. Enfin, cette approche aide aussi les étudiants à progresser grâce aux remarques de l'enseignant et des camarades. Ces retours leur permettent de comprendre leurs erreurs et de s'améliorer petit à petit. Avec le temps, ils deviennent plus autonomes et capables d'utiliser le français dans différentes situations.

[20] Nunan, D. (2004). Task-based language teaching. Cambridge University Press.

Alors, on valide que l'approche actionnelle aide beaucoup les étudiants de première année de licence. Elle les aide à mieux parler, à avoir plus confiance en eux et à être plus actifs en classe. Surtout, elle leur apprend à utiliser le français dans des situations réelles, ce qui est très important pour réussir à l'université et dans leur futur travail.

Chapitre 2 :

L’approche actionnelle en action

Chapitre II : L'approche actionnelle en action

Introduction

Cette recherche s'inscrit dans une démarche visant à améliorer l'enseignement et l'apprentissage de l'expression orale en français langue étrangère (FLE) chez les étudiants de première année de licence à l'université de M'Sila. Son objectif principal est d'identifier les difficultés orales les plus récurrentes rencontrées par ces apprenants, tout en analysant les pratiques pédagogiques mises en œuvre par les enseignants. L'accent est particulièrement mis sur l'application de l'approche actionnelle et sur les contraintes entravant son intégration en classe. À travers une enquête menée auprès des enseignants du département des lettres et langue française, l'étude présente les principaux résultats obtenus, tels que les profils des enseignants, les types et fréquences des difficultés orales relevées, les activités pédagogiques utilisées, ainsi que les écarts entre les aspects théoriques et leur mise en pratique. Enfin, elle propose des solutions concrètes pour développer les compétences orales des étudiants et promouvoir une pédagogie plus interactive et centrée sur l'action. Voici en ce qui suit les différentes données de notre recherche.

1- Section 01 : Profils enseignants et le rapport à la didactique du FLE

Dans une question adressée aux enseignants du département des lettres et langue française à l'université de M'Sila, autour de l'expérience dans leurs postes de travail, nous avons constaté que ces enseignants ont une longue expérience dans le domaine. La moyenne d'expérience était de 15 ans d'expérience pour chaque enseignant. Cela nous sera utile dans l'objectif de renforcer nos résultats d'études. 50% de ces enseignants sont chargé de la 1ère année licence ; 30 de la L2 et 20% de la L3.

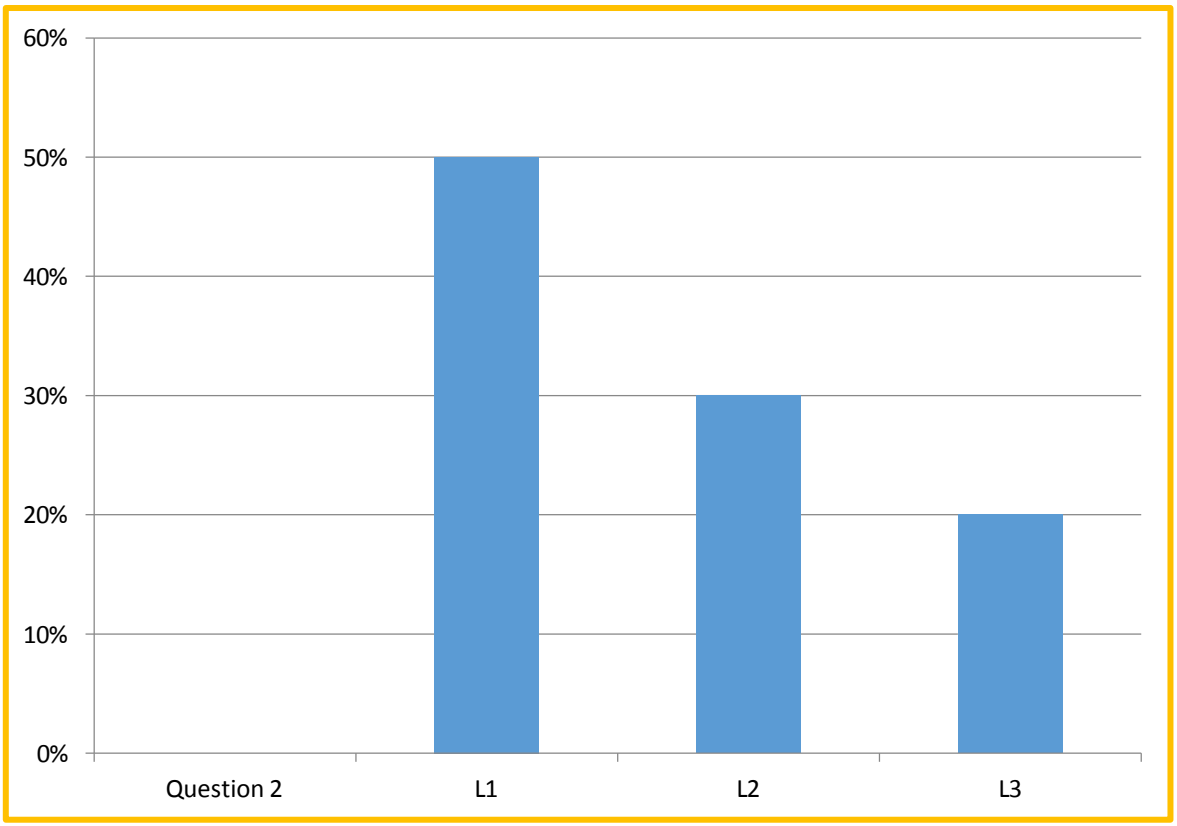
Deux tiers (70%) de ces enseignants ont confirmé le suivi d'une formation en didactique du FLE, par contre 30% d'entre eux n'ont suivi aucune formation. Bien qu'un nombre important n'aient pas une formation en didactique du FLE, nous avons constaté quand-même que 90% parmi eux ont déjà des connaissances préalables sur l'approche actionnelle sujet de notre étude.

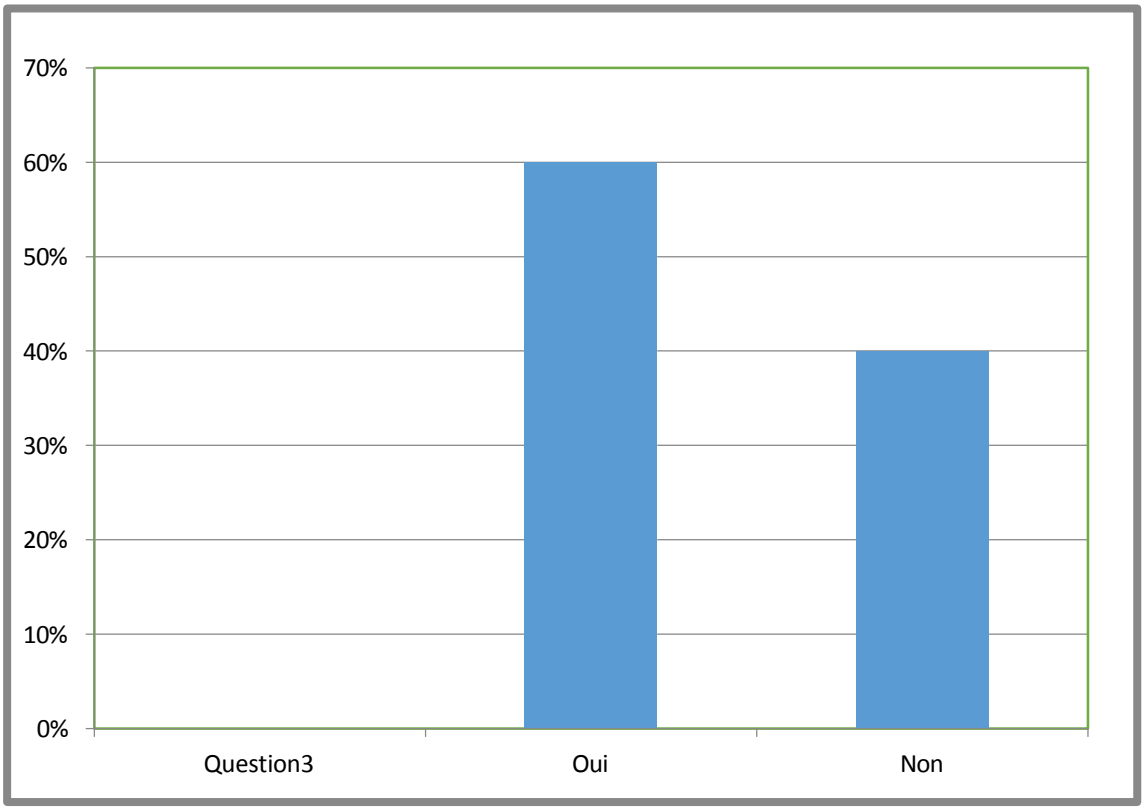
Chapitre II : L'approche actionnelle en action

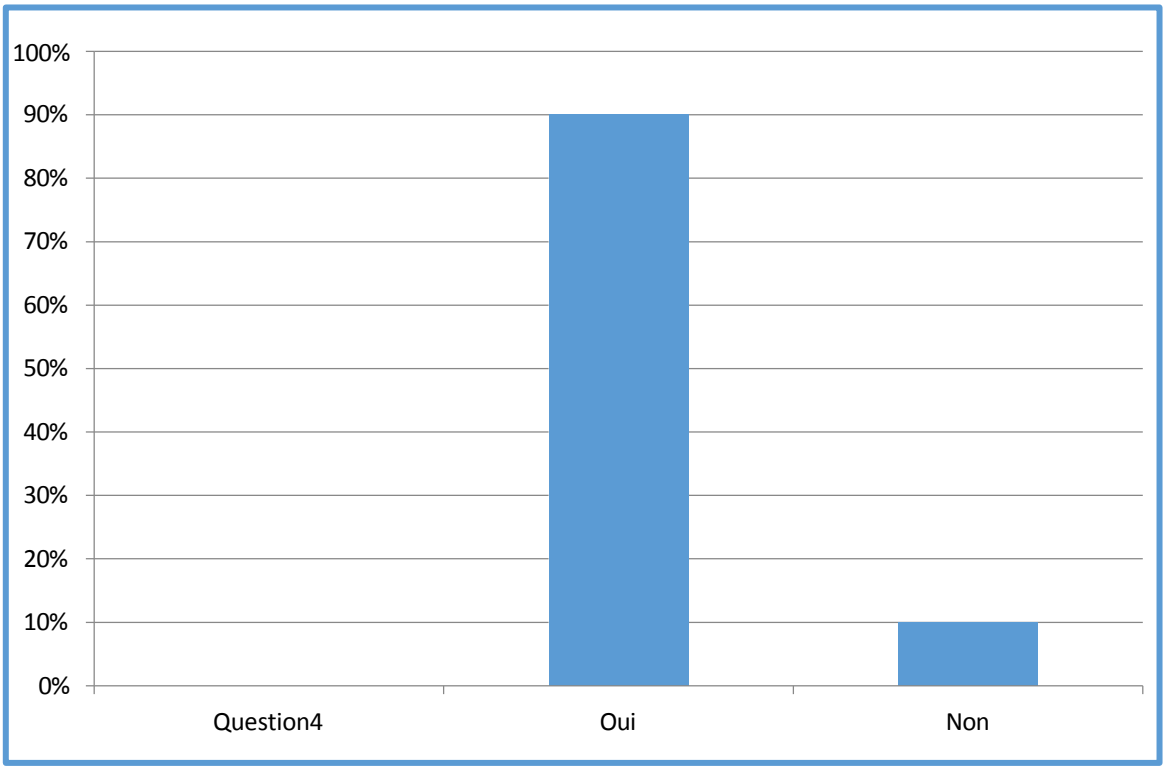
Voici ci-dessous les statiques exactes sur les profils des enseignants interrogés en ce sujet :

• Tableau récapitulatif

Questions adressées aux enseignants		Niveaux en charge		
		L1	**L2**	**L3**
1	Vous enseignez depuis combien d'années ?	15 ans		
2	Quel(s) niveau(x) enseignez-vous actuellement ?	05	03	02
3	Avez-vous suivez une formation en didactique du FLE ?	06	04	00
4	Connaissez-vous l'approche actionnelle (CECRL 2001) ?	09	01	00




70%
60%
50%
40%
30%
20%
10%
0%
Question3
Oui
Non


100%
90%
80%
70%
60%
50%
40%
30%
20%
10%
0%
Question4
Oui
Non

a. Analyse des données du schéma

Dans le schéma présenté ci-dessus, il montre que les enseignants interrogés disposent, en moyenne, d'une expérience professionnelle ayant une expérience de 15 ans. Parmi ces enseignants, cinq se consacrent à l'encadrement des étudiants en1 ère année licence (L1), deux interviennent auprès de ceux en deuxième année (L2), tandis qu'un seul enseignant est affecté à la troisième année licence (L3). Et pour la formation continue, 70 % des participants signalant avoir eu l'opportunité de bénéficier de sessions de formation, laissant 30 % restants sans accès à de telles opportunités. Donc , il est intéressant de noter que le schéma met en évidence que l'approche actionnelle est non seulement bien connue, mais également largement reconnue par majorité des enseignants, bien que le chiffre avancé de 90 % semble être une erreur dans l’interprétation ou la transcription des données.

b. Besoin de formation et importance de l’expérience en L1

Quand on parle des résultats, on trouve que les enseignants manifestent un besoin de formation, ce qui révèle qu’ils sont conscients de leurs propres lacunes face aux difficultés rencontrées par leurs étudiants dans l’expression orale. Ce besoin est tout à fait compréhensible, car un enseignant qui se forme régulièrement est mieux équipé pour guider ses apprenants et adopter des méthodes adaptées afin de les aider à résoudre leurs problèmes.

Deuxièmement, une large majorité estime qu’il serait préférable de confier les classes de 1ère année aux enseignants les plus expérimentés. Cet avis mérite d’être pleinement soutenu, car la première année constitue une étape clé dans le parcours académique des étudiants. C’est durant cette période qu’ils posent les fondations de leur apprentissage futur. Un début solide, assuré par un enseignant compétent, peut jouer un rôle important, car ce dernier est généralement plus capable de gérer les divers profils d’étudiants et à leur fournir un suivi adapté à ce moment très crucial de leur formation.

2- Section 2 : Fréquence des difficultés orales chez les étudiants de L1

Dans le but d'étudier les difficultés orales rencontrées par les étudiants de première année de licence, une enquête a été menée auprès des enseignants du département des lettres et langue française de l’université de M’Sila. Cette enquête portait sur la fréquence de ces difficultés orales. Concernant la peur de s’exprimer devant les autres, 80 % des enseignants ont indiqué que cette problématique est très fréquente, tandis que 20 % la jugent simplement assez fréquente. Par ailleurs, 50 % des enseignants ont souligné que le blocage à l’oral, malgré des compétences écrites satisfaisantes, est un phénomène très fréquent. De leur côté, 30 % estiment que cette difficulté se manifeste de manière assez fréquente, mais pour le reste (10 %), il s’agit d’un problème rare.

Le manque de vocabulaire pour s'exprimer est perçu comme « très fréquent » par 30 % des enseignants interrogés. En revanche, 60 % d'entre eux le jugent « assez fréquent », tandis que 20 % estiment qu'il est « rare ».

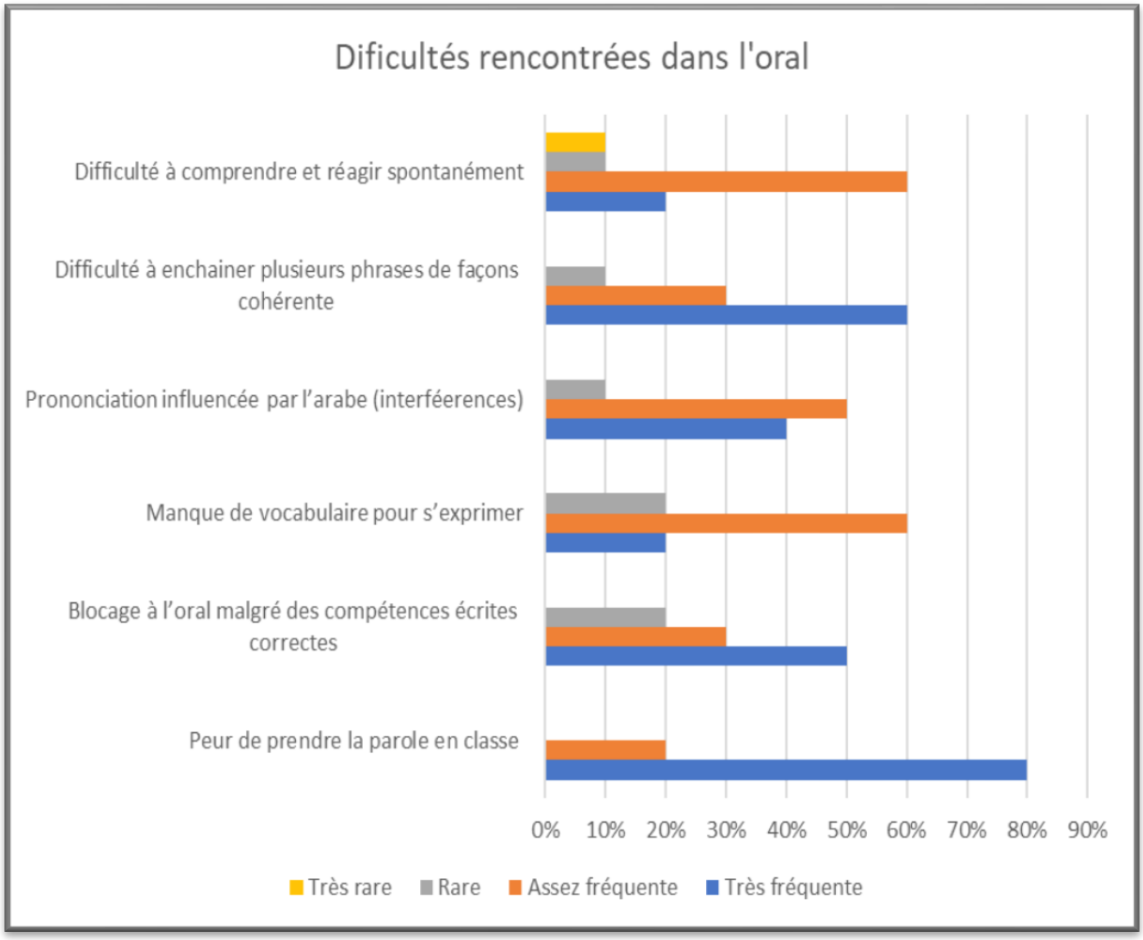
Par ailleurs, l’interférence phonétique de l’arabe est considérée comme un problème « très fréquent » par 40 % des enseignants, « assez fréquent » par 20 %, et « rare » en 10 %.

Concernant la capacité à produire un discours cohérent, 60 % des enseignants la qualifient de difficulté « très fréquente », 30 % la trouvent « assez fréquente », tandis que 10 % la jugent « rare ».

Pour finir, la difficulté de compréhension et de réaction spontanée est perçue comme « très fréquente » par 20 % des enseignants et « assez fréquente » par 60 %. À l’inverse, 10 % la jugent « rare », et pour les 10 % restants, elle est qualifiée de « très rare ».

• **Tableau récapitulatif**

	Difficulté observée	Très fréquente	Assez fréquente	Rare	Très rare
5	Peur de prendre la parole en classe	80%	20%	0%	0%
6	Blocage à l'oral malgré des compétences écrites correctes	50%	30%	20%	0%
7	Manque de vocabulaire pour s'exprimer	20%	60%	20%	0%
8	Prononciation influencée par l'arabe (interférences)	40%	50%	10%	0%
9	Difficulté à enchaîner plusieurs phrases de façons cohérente	60%	30%	10%	0%
10	Difficulté à comprendre et réagir spontanément	20%	60%	10%	10%



a. Synthèse des obstacles à l’expression orale

D'après les données du tableau, il apparaît clairement que les apprenants rencontrent plusieurs obstacles à l'expression orale. Premièrement, la peur de s'exprimer en classe est une difficulté prédominante : 80 % des enseignants observent ce problème très fréquemment, tandis que 20 % le considèrent assez fréquent. Ensuite, un blocage à l'oral, malgré de bonnes compétences en rédaction, touche un grand nombre d'apprenants. À ce sujet, 50 % des enseignants estiment que ce phénomène est très courant, 30 % assez courant, et 20 % le jugent rare.

Concernant le manque de vocabulaire, 60 % des enseignants le perçoivent comme une difficulté assez fréquente, 20 % comme une difficulté très fréquente, et 20 % comme étant rare. De plus, l'influence de l'arabe sur la prononciation constitue une autre barrière notable : 40 % des enseignants la considèrent très fréquente, 50 % assez fréquente, et seulement 10 % la trouvent rare.

Par ailleurs, l'incapacité à enchaîner les phrases de manière logique est signalée comme un problème majeur. Cette difficulté est jugée très fréquente par 60 % des enseignants et assez fréquente par 30 %, ce qui souligne une problématique importante dans l'organisation des idées.

Enfin, la compréhension et la réaction spontanée représentent également un défi : 60 % des enseignants qualifient cette difficulté d'assez fréquente, 20 % de très fréquente, 10 % de rare et 10 % de très rare.

En résumé, les apprenants éprouvent principalement des difficultés à s'exprimer oralement : ils peinent à prendre la parole, à trouver leurs mots et à s'exprimer de façon fluide et spontanée.

Les résultats de cette phase mettent en évidence deux points essentiels. Premièrement, les enseignants expriment le besoin d'une formation, ce qui reflète leur propre reconnaissance de leurs limites face aux difficultés rencontrées par leurs étudiants à l'oral. Ce constat nous semble tout à fait légitime, car un enseignant bien formé possède les outils nécessaires pour mieux orienter ses apprenants et élaborer des stratégies efficaces afin de les aider à dépasser leurs blocages. Deuxièmement, une majorité estime qu'il est préférable d'attribuer les classes de première année (L1) aux enseignants les plus expérimentés. Nous partageons entièrement cette perspective, considérant que la première

année joue un rôle crucial dans la construction des bases de l'étudiant. Un encadrement insuffisant à ce stade pourrait entraîner une accumulation de difficultés tout au long du parcours académique. Les enseignants expérimentés sont mieux équipés pour gérer la diversité des profils et offrir un accompagnement adapté durant cette étape clé.

3- Section 3 : Fréquence d'utilisation des activités orales

Pour but d'analyser la fréquence d'utilisation de différentes activités orales par les enseignants de 1ère année licence, et après avoir adressé une question aux ces enseignants nous avons constaté des pratiques vairées tels que les activités visant l'amélioration de la prononciation qui sont adoptées: «très souvent» par 30% des enseignants, «parfois» par 30%, «rarement» par 20% et «jamais» par les 20% qui restent.

Les séances de question-réponse guidées par l'enseignant sont considérées comme les activités intégrées «très souvent» d'après la majorité des enseignants (70%), «parfois» intégrées par 20% et «jamais» intégrées par 10%.

En revanche, les activités d'interaction orale simulée sont intégrées «très souvent» par 33% des enseignants, «parfois» aussi par 33%, «rarement» par 22% et «jamais» par seulement 12%.

En parlant des productions orales sous forme d'exposés, sont organisées «très souvent» par 30% des enseignants, «parfois» par 40%, «rarement» par 20%, et «jamais» par 10%. Et ce qui concerne les échanges oraux en petits groupes, sont organisés «très souvent» par 40% des enseignants, «parfois» par 40%, et 20% ont confirmé qu'elles sont «jamais» organisées.

Ce qui concerne les activités d'enquête et d'entretien, presque la moitié des enseignants ont confirmé que ces activités sont «parfois» intégrées dans leurs séances, 22% ont dit «rarement», et 33% «jamais».

Enfin, les projets collaboratifs réalisés en groupe, sont employés «très souvent» par 20% des enseignants, «parfois» selon 30% des enseignants, «rarement» par 30% ,et selon 20% ils ont «jamais» utilisé ce genre d'activité.

11	Exercice de prononciation (répétition, phonétique)	Très souvent	Parfois	Rare	Jamais
12	Questions-réponses dirigées par l'enseignant	70%	20%	0%	10%
13	Dialogues ou jeux de rôle (simulations)	33%	33%	22%	11%
14	Exposés / Présentation orales par les étudiants	30%	40%	20%	10%
15	Débats en petits groupes	40%	40%	20%	0%
16	Enquêtes/Interview a réalisé en classe ou hors classe	0%	45%	22%	33%
17	Projets collectifs (affiche, mini-dossier, etc.)	20%	30%	30%	20%

a. Activités orales : entre pratiques classiques et interactives

Le tableau nous montre que les enseignants utilisent plusieurs activités pour travailler l'oral en classe. Pour commencer, les questions-réponses dirigées par l'enseignant sont l'activité la plus utilisée : 70 % des enseignants y recourent très souvent et 20 % parfois, tandis que 10 % ne les utilisent jamais.

Par rapport aux dialogues et jeux de rôle, ils sont utilisés de façon assez équilibrée : 33 % très souvent, 33 % parfois et 22 % rarement, avec 11 % qui ne les pratiquent jamais. En ce qui concerne les exposés et présentations orales, 30 % des enseignants les proposent très souvent, 40 % parfois et 20 % rarement, alors que 10 % ne les utilisent jamais. Pour ce qui est des débats en petits groupes, ils sont assez présents : 40 % très souvent et 40 % parfois, avec 20 % qui les jugent rares et aucun enseignant ne les abandonnant carrément. On remarque aussi que les enquêtes et interviews sont les activités les moins pratiquées : aucun enseignant ne les utilise très souvent, 45 % parfois, 22 % rarement et 33 % jamais. Et par rapport aux projets collectifs, ils sont utilisés de façon modérée : 20 % très souvent, 30 % parfois, 30 % rarement et 20 % jamais.

Alors, les enseignants privilégient surtout les activités classiques comme les questions-réponses, au détriment des activités plus interactives comme les enquêtes et les projets collectifs.

b. Analyse critique des pratiques orales en classe

Pour commencer, les questions-réponses guidées par l'enseignant sont les plus utilisées, puisque 70 % des enseignants y font appel très souvent. On pense que cela montre que les enseignants préfèrent encore les anciennes méthodes, ce qui ne donne pas vraiment la chance à l'étudiant de s’exprimer librement.

De plus, les dialogues et jeux de rôle ne sont pas beaucoup utilisés, avec seulement 33 % très souvent. On pense que ces activités devraient être plus présentes en classe, parce qu'elles mettent l'étudiant dans des situations réelles et l'aident à parler plus naturellement sans avoir peur.

Dans le même sens, les exposés oraux sont pratiqués parfois par 40 % des enseignants. On pense que ces activités sont très essentielles pour aider l'étudiant à gagner la confiance en lui et à mieux organiser ses propres idées quand il parle.

Et quand on parle des débats en petits groupes, 40 % des enseignants les utilisent très souvent et 40 % parfois. On trouve que c'est une activité très importante parce qu'elle pousse les étudiants à échanger leurs idées et à réfléchir ensemble.

Ce qui retient notre attention, c'est que les enquêtes et interviews sont presque inexistantes, vu que 33 % des enseignants ne les utilisent jamais. On trouve ça dommage, car ce genre d'activité aide l'étudiant à communiquer seul et de façon plus vraie.

En ce qui concerne les projets collectifs, ils ne sont pas très fréquents non plus. On pense qu'ils offrent pourtant une bonne occasion de travailler l'oral ensemble dans une ambiance agréable.

En définitive, on remarque que les enseignants ont tendance à choisir les activités classiques plutôt que les activités où les étudiants interagissent entre eux, alors que ce sont ces dernières qui aident le plus à améliorer l'expression orale.

Chapitre II : L'approche actionnelle en action

4- Section 4 : Connaissance et application de l'approche actionnelle

Quand on a demandé aux enseignants à quelle fréquence ils utilisent les différentes activités dans leurs cours de 1ére année licence, ils ont donné les réponses suivantes :

Tout d'abord, tous les enseignants interrogés, soit 100 %, ont dit qu'ils connaissent bien les principes de l'approche actionnelle, ce qui montre qu'ils ont une bonne base théorique. Cependant, seulement 50 % des enseignants essaient de créer des tâches concrètes comme organiser un voyage ou préparer une affiche, alors que le reste ne le fait pas.

En ce qui concerne la difficulté à appliquer cette approche avec les étudiants de première année, 44 % des enseignants trouvent que c'est difficile à mettre en pratique, par contre 56 % ne voient pas de problème.

Et par rapport au manque de temps pour préparer ce genre d'activités, 67 % des enseignants disent qu'ils n'ont pas assez de temps, contre 33 % qui croient le contraire. On remarque aussi que 89 % des enseignants pensent que les programmes et les horaires actuels ne laissent pas assez de place à l'oral et aux projets, alors que seulement 11 % sont contre ça.

Pour terminer, 67 % des enseignants disent qu'ils aimeraient suivre une formation sur l'approche actionnelle, contre 33 % qui ne sont pas intéressés.

		Oui	**Non**
18	Je connais bien les principes de l'approche actionnelle.	100%	0%
19	J'essaie de concevoir des taches concrètes (organiser un voyage, préparer une affiche.)	50%	50%
20	L'approche actionnelle et difficile à mettre en œuvre avec des étudiants de 1ere année.	44%	56%
21	Je manque de temps pour préparer ce type d'activités.	67%	33%
22	Les programmes et les horaires actuels laissent peu de place à l'oral et aux projets.	89%	11%
23	Je serais intéressé(e) par une formation sue l'approche actionnelle.	67%	33%

Chapitre II : L’approche actionnelle en action

a. Écart entre théorie et pratique dans l’approche actionnelle

D'après le tableau, on voit que tous les enseignants, soit 100 %, disent qu'ils connaissent bien l'approche actionnelle. Mais cette connaissance ne se voit pas toujours dans leur façon de travailler en classe, car seulement 50 % d'entre eux essaient de donner des tâches concrètes à leurs étudiants. Cela montre qu'il y a un grand écart entre ce qu'ils savent et ce qu'ils font vraiment en classe.

Cet écart s'explique par plusieurs raisons : 44 % des enseignants trouvent que ce n’est pas facile de faire travailler les étudiants de première année avec cette approche, mais 67 % disent qu'ils n'ont pas assez de temps pour préparer ce genre d'activités.

À cela s'ajoute le fait que 89 % d'entre eux pensent que les programmes et les horaires ne laissent pas assez de place à l'oral et aux projets, ce qui rend les choses encore plus compliquées.

Malgré tout, il est positif de voir que 67 % des enseignants souhaitent suivre une formation sur l'approche actionnelle, ce qui montre qu’ils n’ont pas contre de s'améliorer et de mieux travailler l'oral avec leurs étudiants pour l’amélioration de leur niveau.

Pour résumer, même si les enseignants connaissent bien cette approche, les conditions de travail et les contraintes des programmes les empêchent de la mettre vraiment en pratique en classe parce que c’est un point très important.

b. Entre maîtrise théorique et pratique de l’approche actionnelle

Ce que le tableau nous montre mérite attention, car la totalité des enseignants, soit 100 %, affirment la maîtrise des principes de l'approche actionnelle, ce qui marque un point positif. Néanmoins, seulement la moitié d'entre eux, 50 %, tentent réellement de proposer des tâches concrètes à leurs étudiants. Ce décalage nous questionne, car nous croyons qu'une bonne connaissance théorique devrait normalement se refléter dans la pratique quotidienne en classe.

Dans le même ordre d'idées, 44 % des enseignants avouent avoir du mal à appliquer cette approche avec les étudiants de 1ére année, et 67 % reconnaissent ne pas avoir suffisamment de temps pour préparer ce genre d'activités. Cela nous préoccupe, car il montre que les enseignants font face à des difficultés qui vont au-delà de leur bonne volonté. Ce qui renforce encore cette idée, c'est que 89 % des enseignants constate que les programmes et les horaires actuels ne laissent pas suffisamment de place à l'oral et aux projets.

Selon nous, cette situation montre un vrai problème au développement de l'expression orale chez les étudiants, et il devient obligatoire de repenser à l'organisation des contenus pour accorder plus de place aux activités de communication parce que c'est un point très important. Pour finir, 67 % des enseignants ont exprimé leur souhait de se former sur l'approche actionnelle, ce qui nous donne de l'espoir, car cela veut dire qu'ils sont prêts à donner plus pour bien répondre aux besoins de leurs étudiants, ce qui nous laisse croire qu'une vraie amélioration est possible si les bonnes conditions sont réunies.

5- Section 5 : **Synthèse des causes, pratiques, obstacles et suggestions**

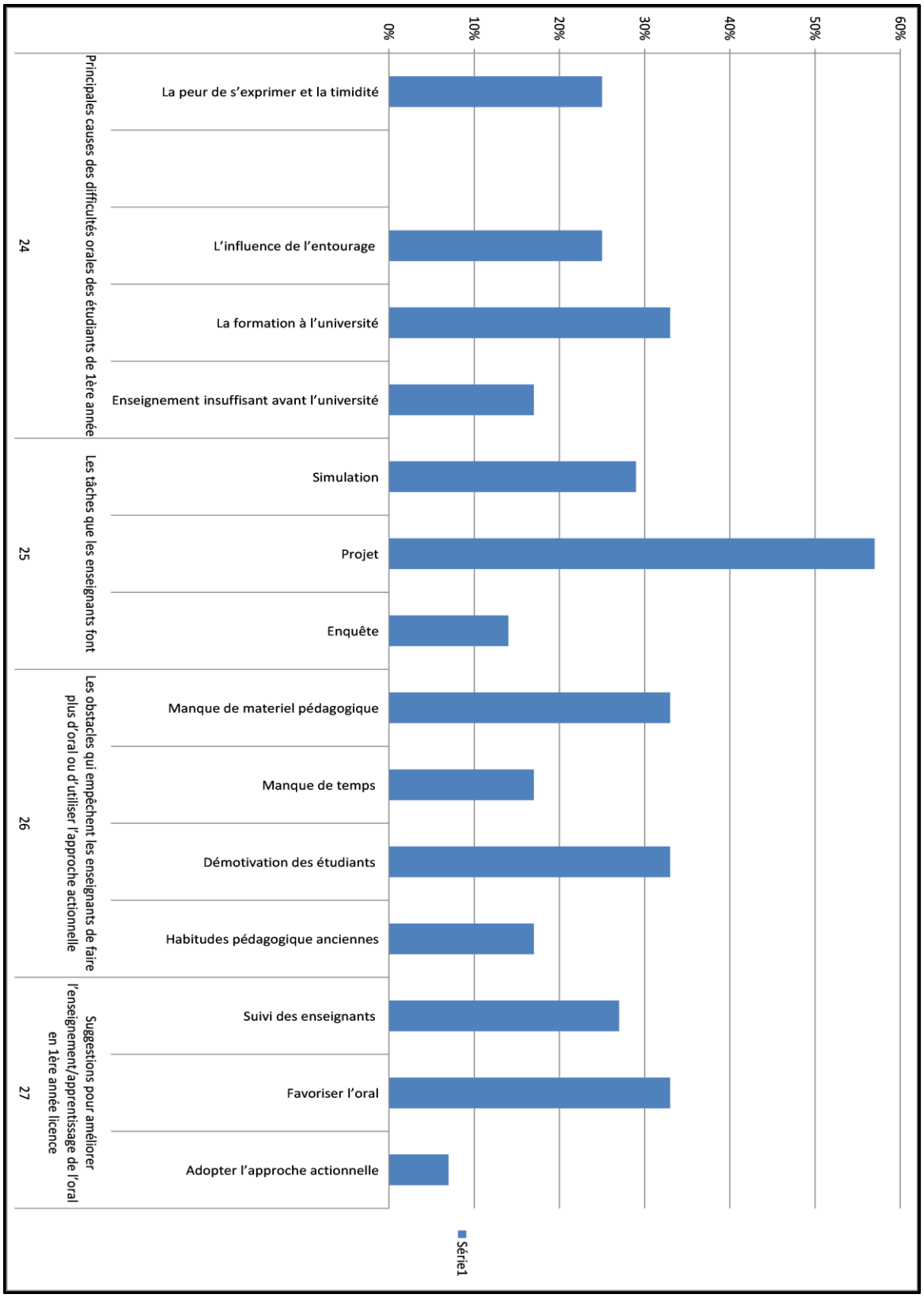
Dans notre recherche, après avoir interrogé les enseignants de la 1ère année licence, afin d'analyser les difficultés orales des étudiants, l'utilisation de la taches actionnelle en classe, les obstacles que trouvent les enseignants qui leur empêchent d'utiliser cette approche, et leurs suggestions pour l'amélioration de l'enseignement/apprentissage de l'oral, nous avons constaté que de ce qui concerne les raisons de difficultés orales chez les étudiants, la peur de s'exprimer et la timidité sont les premiers causes qui empêchent l'apprenant de parler d'une manière spontanée où 58% des enseignants interrogés l'ont confirmé, 25% ont confirmé que l'influence de l'entourage ou l'apprenant ne pratique pas la langue cible est aussi une autre cause, et 17% qui considère l'enseignement à l'université comme insuffisant ce qui représente une difficulté orale.

Quand on a demandé aux enseignants de parler de la tâche actionnelle qu'ils ont essayé en classe nous avons remarqué que la majorité des enseignants ont déjà essayé des activités basées sur l'approche actionnelle avec leurs étudiants. Plus que la moitié (57%) de ces enseignants ont utilisé les projets, 29% ont confirmé qu'ils utilisent souvent des activités de simulation, et les 14% qui restent sont des enseignants qui utilisent souvent les enquêtes.

Concernant les obstacles qui entravent l'utilisation de l'oral et de l'approche actionnelle, plusieurs enseignants ont indiqué des limitations telles que le manque de matériel pédagogique qui a été confirmé par 33% des enseignants ,17% ont dit qu'il manque du temps nécessaire pour réaliser une tache actionnelle avec les étudiants en classe, tandis que 17% des enseignants considèrent les habitudes pédagogiques anciennes à l'université comme un obstacle qui leur empêchent de faire plus d'oral, Par contre la dernière 17% ont signalé qu'ils trouvent des difficultés à réaliser une tâche actionnelle en classe à cause de la démotivation de leurs étudiants.

Enfin, Les enseignants ont proposé diverses suggestions pour améliorer l'enseignement/apprentissage de l'oral en 1ère année licence. 33% ont insisté sur L'intégration du matériel pédagogique récent pour aider à l'amélioration. D'un part, 33% ont suggéré de favoriser l'oral durant la séance ce qui permettent aux étudiants de s'exprimer, d'autre part 27% ont suggéré le suivi des enseignants, et finalement 7% ont favorisé l'adoption de l'approche actionnelle durant leurs séances.

Questions		Réponses	Pourcentage %
24	Principales causes des difficultés orales des étudiants de 1ère année	La peur de s'exprimer et la timidité	25%
		L'influence de l'entourage	25%
		La formation à l'université	33%
		Enseignement insuffisant avant l'université	17%
25	Les tâches que les enseignants font	Simulation	29%
		Projet	57%
		Enquête	14%
26	Les obstacles qui empêchent les enseignants de faire plus d'oral ou d'utiliser l'approche actionnelle	Manque de materiel pédagogique	33%
		Manque de temps	17%
		Démotivation des étudiants	33%
		Habitudes pédagogique anciennes	17%
27	Suggestions pour améliorer l'enseignement/apprentissage de l'oral en 1ère année licence	Suivi des enseignants	27%
		Favoriser l'oral	33%
		Adopter l'approche actionnelle	7%


0%
10%
20%
30%
40%
50%
60%
24
Principales causes des difficultés orales des étudiants de 1ère année
La peur de s'exprimer et la timidité
L'influence de l'entourage
La formation à l'université
Enseignement insuffisant avant l'université
25
Les tâches que les enseignants font
Simulation
Projet
Enquête
26
Les obstacles qui empêchent les enseignants de faire plus d'oral ou d'utiliser l'approche actionnelle
Manque de materiel pédagogique
Manque de temps
Démotivation des étudiants
Habitudes pédagogique anciennes
27
Suggestions pour améliorer l'enseignement/apprentissage de l'oral en 1ère année licence
Suivi des enseignants
Favoriser l'oral
Adopter l'approche actionnelle
Série1

a. Analyse des difficultés, pratiques et recommandations

Les données du tableau montrent plusieurs points liés aux difficultés orales chez les étudiants de la 1ère année licence et les pratiques pédagogiques que les enseignants mettent en œuvre.

Concernant les principales causes des difficultés, nous observons que les enseignants interrogés ont mentionné quelques difficultés. Arrive en tête la formation universitaire, mentionnée par 33% des enseignants, ce que veut dire que pour eux les méthodes adoptées à l'université ne répondent pas toujours aux besoins des étudiants dans l'oral.

Par ailleurs, la peur de s'exprimer et la timidité, ainsi que l'influence de l'entourage, sont-mentionner chacune par 25 %.des enseignants, ce qu'il montre l'importance de la psychologie et l'entourage de l'apprenant. Enfin 17% des enseignants considèrent que l'enseignement de l'oral avant l'université est insuffisant ce qui constitue une difficulté orale chez les apprenants.

En parlant des tâches de l'approche actionnelle utilisées par les enseignant, le projet est considéré l'activité la plus utilisée avec un pourcentage de 57% ce qui montre l'intérêt accordé aux activités collaboratives qui favorisent la communication en français entre les étudiants. Ensuite, la simulation qui est utilisée par 29% des enseignants et enfin les enquêtes qui ne constituent que 14%.

En outre, il existe plusieurs obstacles qui empêchent les enseignants de faire plus d'oral.

Le manque de matériel pédagogique et la démotivation des étudiants viennent en première place selon 33% des enseignants, ce qui montre que ces deux obstacles constituent des freins importants dans l'enseignement de l'oral. De plus, le manque du temps et les habitudes pédagogiques anciennes, chacune est indiquée par 17% des enseignants ce qui montrent que ces enseignants trouvent également des difficultés liées à l'organisation des séances et aux pratiques pédagogiques traditionnelles.

Enfin, plusieurs suggestions ont été suggérées par les enseignants pour améliorer l'enseignement /apprentissage de l'oral en 1ère année licence. On retrouve que L'intégration du matériel pédagogique récent et le renforcement des activités orales, toutes deux représentent 33% des avis cela montre l'intérêt des enseignants pour la modernisation des outils pédagogiques et la valorisation de la pratique de l'oral durant les séances. Par

ailleurs, 27 % des enseignants montrent que le suivi de l'enseignement est nécessaire afin d'augmenter la progression de l'apprenant et de répondre aux difficultés qu'ils trouvent. Enfin, seulement 7 % d'entre eux confirme que l'adoption de l'approche actionnelle est importante. Ces chiffres révèlent l'importance d'adopter des différentes méthodes pédagogiques afin d'améliorer les compétences orales chez les étudiants de la 1ère année licence.

En résumé, les difficultés de l'oral que les étudiants trouvent sont généralement liées à la timidité et la peur de prendre la parole devant les autres, ainsi que l'influence de l'entourage et la formation à l'université. Face à ces difficultés les enseignants essayent d'utiliser les projets et les simulations pour favoriser l'oral chez leurs étudiants mais ils rencontrent des obstacles notamment la démotivation des étudiants et le manque du temps nécessaire pour réaliser des tâches complètes. Donc pour l'amélioration l'enseignement/apprentissage de l'oral chez les étudiants, les enseignants interrogés incitent à favoriser l'oral et le suivi des enseignants.

b. Causes, pratiques, obstacles et pistes d'amélioration

Et pour les résultats de cette dernière phase révèlent plusieurs facteurs majeurs expliquant les difficultés à l'oral rencontrées par les étudiants de1^{ére} année. Tout d'abord, la formation à l'université est identifiée comme la principale cause avec 33% des mentions. Cela témoigne d'un problème important dans l'accompagnement offert aux étudiants au sein de l'université. Ce constat est préoccupant, car une formation incomplète empêche les jeunes apprenants des outils nécessaires pour développer leur expression orale et s'exprimer avec assurance. Ensuite, la peur de parler, la timidité et l'influence de l'entourage sont citées à hauteur de 25% chacune, soulignant que les problèmes d'expression orale ne sont pas uniquement liés au système éducatif, mais revient aussi à la personnalité de l'étudiant et à l'influence de son entourage. Il est possible que le milieu familial et amical joue un rôle clé dans la capacité d'un étudiant à communiquer en public, car un environnement peu communicatif peut bloquer sa fluidité à s'exprimer. Enfin, 17% des répondants pointent du doigt les lacunes dans l'enseignement avant l'entrée à l'université, suggérant que ces faiblesses initiales compliquent encore davantage la progression des étudiants tout au long de leur parcours scolaire.

Concernant les méthodes pédagogiques utilisées par les enseignants pour travailler l'oralité, il ressort que les projets représentent la tâche privilégiée dans 57% des cas. Cela montre une préférence pour les activités collectives incitant les étudiants à coopérer et interagir entre eux. Ce type d'exercice semble particulièrement très bénéfique puisqu'il permet aux apprenants à surmonter leur appréhension et de s'exprimer facilement en groupe. Par ailleurs, 29% des enseignants optent pour des simulations qui reproduisent des situations proches du quotidien, une approche encourageant une pratique plus naturelle et confiante de l'oral. Enfin, les enquêtes, mentionnées par 14% des répondants, bien que moins fréquentes, révèlent que certains enseignants incitent leurs étudiants à explorer des thématiques, rechercher des informations, puis les présenter de manière structurée devant les autres.

En revanche, plusieurs obstacles freinent les enseignants dans leur recherche de renforcement des compétences orales ou dans leur expérimentation de l'approche actionnelle. En tête figurent la taille importante des groupes et le manque de motivation des étudiants, chacun de ces freins étant mentionné par 33% des sondés. Ce résultat est compréhensible, car des classes surchargées rendent difficile une participation active de tous, tandis que le désintérêt persistant chez certains étudiants limite considérablement les possibilités d'échange. D'autres obstacles incluent le manque de temps et des pratiques pédagogiques conservatrices (17% chacun), ce qui souligne une tendance chez certains enseignants à s'accrocher aux méthodes traditionnelles ou à manquer de temps pour adopter de nouvelles approches pédagogiques visant à travailler efficacement l'oralité.

Enfin, en matière de suggestions pour améliorer l'enseignement de l'expression orale en première année, deux actions se démarquent : la formation des enseignants et une plus grande importance accordée à l'oral en cours. Ces deux propositions sont choisies à égalité avec 33%. Il est clair qu'un enseignant mieux formé sera mieux armé pour soutenir ses apprenants dans le développement de leurs compétences orales tandis qu'un accent accru sur les activités d'expression permettra aux étudiants d'acquérir davantage de pratique et d'avancer plus rapidement. Le suivi régulier des enseignants arrive en troisième position avec 27%, reflétant une préoccupation quant à la nécessité d'accompagner les professeurs dans l'adoption et l'amélioration continue de leurs méthodes pédagogiques. Enfin, seulement 7% mentionnent l'adoption de l'approche actionnelle comme solution. Ce résultat faible suggère que cette méthode reste méconnue ou encore sous-estimée, bien

qu'elle puisse représenter un outil puissant pour favoriser efficacement le progrès dans l'expression orale.

6- Autour des résultats de la recherche

L'étude menée auprès des enseignants du département de français de l'université de M'Sila révèle que les étudiants de première année licence rencontrent d'importantes difficultés en expression orale, dominées par la peur de parler en classe (80 %), le manque de vocabulaire (60 %), les interférences phonétiques de l'arabe (50 %), et l'incapacité à produire un discours cohérent (60 %). Bien que tous les enseignants connaissent l'approche actionnelle, son application reste limitée en raison du manque de temps (67 %), de la démotivation des étudiants, des habitudes pédagogiques anciennes et de l'inadaptation des programmes (89 %). Les activités orales les plus utilisées restent les questions-réponses dirigées (70 %), au détriment des tâches plus interactives comme les enquêtes (jamais utilisées par 33 %). Les enseignants expriment un fort besoin de formation (67 %) et proposent d'intégrer davantage de matériel pédagogique récent, de renforcer les activités orales et d'assurer un meilleur suivi.

En conclusion, malgré une bonne connaissance théorique de l'approche actionnelle, sa mise en œuvre reste entravée par des contraintes institutionnelles, méthodologiques et motivationnelles, rendant nécessaire une refonte des programmes, une formation continue des enseignants et une valorisation accrue de l'oral dès la première année universitaire.

7- Propositions de solutions pour améliorer l'oral en L1

À partir des résultats de notre recherche et des suggestions des enseignants interrogés, nous avons pensé à proposer quelques solutions pour améliorer l'enseignement/apprentissage de l'oral en première année licence :

1- Former les enseignants à l'approche actionnelle (demandé par 67 % d'entre eux) pour qu'ils puissent concevoir et animer des tâches concrètes (projets, simulations, enquêtes) malgré les contraintes de temps et de programme.

2- Réviser les programmes et les horaires (89 % des enseignants le jugent nécessaire) afin d'accorder plus de place aux activités orales et aux projets collaboratifs, en réduisant la part des cours magistraux traditionnels.

3- Fournir du matériel pédagogique récent et adapté (suggéré par 33 % des enseignants) : guides d'activités orales, supports audio/vidéo, fiches de jeux de rôle, etc.

4- Instaurer un suivi pédagogique régulier des enseignants (27 % des suggestions) : observations en classe, échanges de pratiques, accompagnement par des formateurs en didactique de l'oral.

5- Favoriser l'oral durant chaque séance (33 % des avis) en intégrant méthodiquement des moments de parole libre, des débats en petits groupes, des questions-réponses non notées pour réduire la peur de s'exprimer.

6- Lutter contre la démotivation des étudiants (citée par 33 % des enseignants comme obstacle) en variant les activités, en valorisant la participation orale, et en créant un climat de classe ouvert où l'erreur est perçue comme une étape d'apprentissage.

7- Renforcer l'accompagnement psychologique et linguistique dès la première année : tutorat par des étudiants de niveaux supérieurs, activités orales en très petits groupes pour les étudiants les plus timides.

8- Encourager les projets collectifs et les enquêtes (actuellement sous-utilisés) car ils placent les étudiants en situation réelle de communication et diminuent la pression liée à la parole individuelle face à toute la classe.

9- Adapter l'évaluation de l'oral : remplacer une partie des examens écrits par des évaluations orales formatives (entretiens, présentations, jeux de rôle) pour montrer aux étudiants que l'oral compte réellement.

10- Mobiliser davantage de temps pour la préparation des tâches actionnelles (67 % des enseignants manquent de temps) en allégeant d'autres contenus ou en prévoyant des plages horaires dédiées à la conception collective d'activités entre collègues.

En appliquant ces solutions de manière cohérente, il serait possible de réduire l'écart entre la connaissance théorique de l'approche actionnelle par les enseignants et sa mise en pratique réelle en classe, tout en répondant efficacement aux difficultés orales majeures des étudiants de première année.

Conclusion

Conclusion

Cette recherche prend naissance dans une réalité pédagogique incontournable : les étudiants de première année de licence de français à l'université de M'Sila se heurtent à des difficultés persistantes pour s'exprimer oralement, malgré plusieurs années d'apprentissage du français comme langue étrangère dans leur parcours scolaire. Les obstacles soulèvent une problématique majeure concernant la maîtrise de l'expression orale et amènent à poser notre question de départ qui tourne autour de l'utilité de l'intégration de l'approche actionnelle dans l'enseignement du français langue étrangère (FLE) dans l'objectif de favoriser l'amélioration des compétences orales de ces apprenants.

Pour répondre à ces contrariétés, le travail part du principe que l'exploitation des atouts de l'approche actionnelle (tels que le travail en groupe, les interactions entre étudiants et des activités ancrées dans des situations réelles) pourrait atténuer, voire de surmonter les difficultés rencontrées en expression orale.

Cette recherche est divisée en deux chapitres : le premier a été consacré à la construction des fondements théoriques nécessaires à la compréhension de la problématique posée. Nous avons débuté par une analyse de la place qu'occupe le français dans le paysage linguistique complexe et unique de l'Algérie, un espace multilingue dans lequel le français se trouve à la croisée des chemins, ni tout à fait étranger ni véritablement second. Par ailleurs, la compétence orale a été examinée sous sa différente dimension linguistique et sociolinguistique. Il a été marqué que la maîtrise de l'oral ne se limite pas à connaître des règles grammaticales et syntaxiques, mais relève également d'une capacité à mobiliser ces connaissances dans des contextes significatives et porteurs de sens. Enfin, l'approche actionnelle promue par le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) a été exposée en détail. Cette démarche renouvelle la vision de l'apprenant en tant qu'acteur social actif dans le processus d'apprentissage, en mettant l'accent sur son rôle dans l'accomplissement des tâches concrètes qui requièrent l'utilisation de la langue comme un véritable outil fonctionnel et communicationnel.

Conclusion

Le deuxième chapitre s'est basé sur une recherche effectuée sur le terrain à travers des échanges avec les enseignants du département des lettres et langue française de l'université de M'Sila. Ce travail nous a offert une mise en regard enrichissante des cadres théoriques étudiés avec les réalités pédagogiques observées sur le terrain. Les résultats obtenus ont mis en évidence des difficultés systématiques qui limitent l'expression orale des étudiants de première année. Parmi ces obstacles majeurs, on retrouve une peur de s'exprimer à haute voix, les interférences phonétiques liées à la dominance de l'arabe dans leur quotidien, un vocabulaire souvent limité ainsi qu'un blocage fréquent à produire un discours fluide et cohérent.

Toutefois, bien que la grande majorité des enseignants interrogés aient déclaré avoir conscience des principes fondamentaux de l'approche actionnelle et y trouvent un certain intérêt théorique, son application en classe reste insuffisante et peu développée. Plusieurs facteurs freinent cette adoption : des programmes chargés, un planning surmené qui limite le temps consacré aux activités interactives, des groupes d'étudiants au sein des classes souvent trop nombreux et, enfin, des méthodes pédagogiques traditionnelles qui semblent profondément ancrées, dans les pratiques habituelles. En conséquence, les approches pédagogiques dominantes restent concentrées sur des activités classiques basées sur la méthode des questions-réponses dirigées par les enseignants eux-mêmes. Ces pratiques s'opposent fortement avec les principes recommandés par l'approche actionnelle qui valorise des techniques orientées vers la collaboration active.

Ainsi, notre travail met en exergue la nécessité urgente de revoir les stratégies d'enseignement du (FLE) afin d'offrir aux étudiants un apprentissage basé sur l'accumulation passive de connaissances. Adopter pour une démarche pédagogique tournée vers l'action et l'interaction pourrait être un levier très important non seulement pour réduire les lacunes en expression orale mais aussi pour engager ces étudiants dans une utilisation réelle d'apprentissage.

Ces résultats nous offrent l'opportunité de réévaluer notre hypothèse initiale, laquelle se trouve partiellement confirmée. En effet, lorsque des activités de type actionnel telles que les projets collectifs, les jeux de rôle sont mis en place, les enseignants constatent des effets positifs sur la participation des étudiants, leur motivation ainsi que

Conclusion

leur confiance à l'oral. Le travail collaboratif, les interactions entre, les interactions mutuelles et l'intégration dans des contextes réels ou simulés favorisent un apprentissage plus dynamique et moins bloquant. Cependant, les résultats indiquent également que l'approche actionnelle ne suffit pas à elle seule si le cadre institutionnel et pédagogique ne permet pas sa mise en œuvre effective. Une simple connaissance théorique de cette méthode ne garantit pas automatiquement son application efficace en classe. Cette étude ouvre plusieurs perspectives pour des recherches futures.

Premièrement, il serait pertinent d'élargir l'analyse à d'autres niveaux universitaires, comme la deuxième et la troisième année de licence, afin de suivre le développement des compétences orales tout au long du cursus. Deuxièmement, une comparaison entre différentes universités algériennes pourrait identifier des pratiques efficaces et pertinentes d'être transférées. Enfin, il serait utile d'examiner l'impact de cette approche non seulement en matière d'expression orale, mais aussi sur des compétences telles que la compréhension écrite ou la production écrite.

Par ailleurs, étudier comment les outils numériques pourraient enrichir l'approche actionnelle dans le contexte algérien serait une voie à emprunter. Si cette méthode constitue une perspective encourageante, son efficacité repose néanmoins sur l'investissement des structures universitaires, sur une formation continue des enseignants et sur une réorganisation des programmes d'enseignement qui accorde à l'oral un rôle majeur, plutôt qu'accessoire, dans l'enseignement du français.

Bibliographie

Bibliographie

1- Ouvrages

- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Didier.
- Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2005). Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. Presses universitaires de Grenoble.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. The Modern Language Journal, 70(2).
- Korangy, A., & Bensoukas, K. (Eds.). (2024). *The Handbook of Berber Linguistics*. Springer Nature.
- Krashen, S. D. (1982). Principles and practice in second language acquisition. Pergamon Press.
- Kuiper, F., & Vedder, I. (2020). Scoring approaches. In Scales/Rubrics (chapitre 14). Taylor & Francis.
- Nunan, D. (2004). Task-based language teaching. Cambridge University Press.
- Piccardo, E. (2014). L'approche actionnelle : un changement de paradigme ? Université de Toronto.
- Rosen, É. (2009). Perspective actionnelle et approche par les tâches en classe de langue. Le Français dans le Monde. Recherches et Applications.

2- Dictionnaires

- Dictionnaire électronique 38 Dictionnaires et recueils de correspondance, Mediadicos,version 2006
- Littré, É. (2004). Dictionnaire de la langue française. Éditions du Cap. (Ouvrage original publié de 1863 à 1872).
- Cuq, J.-P. (2003). Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde. CLE International.

Bibliographie

3- Sitographie

- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages
- Conseil de l'Europe. (2020). *Cadre européen commun de référence pour les langues – Volume complémentaire*. https://www.coe.int

4- Articles et revues

- Haddam, F. (2022). The linguistic situation vs education in post-colonial Algeria. Revue plurilingue : Études des langues, littératures et cultures.
- Moirand, S. (1982). Enseigner à communiquer en langue étrangère. Hachette.
- Puren, C. (2008). De l'approche communicative à la perspective actionnelle. Recherches et applications.

Table des matières

Table des matières

Chapitre I: Notions et contexte didactique

Introduction 05

1. Langue étrangère et didactique des langues 09
   a. Parcours et histoire des langues en Algérie 09
      i. Le Darija (Arabe algérien) : La langue maternelle 10
      ii. L'arabe classique : langue officielle et éducative 10
      iii. d. Le français : Héritage colonial persistant 10
      iv. L'anglais : Langue de modernisation et d''internationalisation ... 11
      v. Autres langues 12
   b. Le français langue étrangère 13
   c. La notion de l'orale et ses composantes 13
      i. Notion de l'oral 13
   d. L'importance de l'oral 14
   e. Les composantes de l'orale en langue étrangère 15
      i. La composante linguistique 15
      ii. La composante sociolinguistique 15
      iii. La composante pragmatique 16
   f. Difficultés d'apprentissage de l'oral en contexte universitaire 16
   g. Évaluation de la compétence orale 17
2. L'approche actionnelle : fondements et principes 19
   a. Origines et émergence 19
   b. L'approche communicative et l'approche actionnelle 20
   c. L'apprenant : acteur social ; l'enseignant : concepteur de tâches ... 21
3. L'approche actionnelle au service de l'oral 23
   a. L'activité actionnelle moteur d'interaction orale 23
   b. Exemples de tâches actionnelles au profit de l'oral 24
   c. Authenticité et rétroaction et en médiation 25
   d. Apports potentiels des étudiants de 1ère année licence 26

Chapitre II: L'approche actionnelle en action

Introduction 29

1- Section 01 : Profils enseignants et le rapport à la didactique du FLE 29

a. Analyse des données du schéma 32

b. Besoin de formation et importance de l'expérience en L1 32

2- Section 2 : Fréquence des difficultés orales chez les étudiants de L1 33

a. Synthèse des obstacles à l'expression orale 35

3- Section 3 : Fréquence d'utilisation des activités orales 36

a. Activités orales : entre pratiques classiques et interactives 37

b. Analyse critique des pratiques orales en classe 38

4- Section 4 : Connaissance et application de l'approche actionnelle 39

a. Écart entre théorie et pratique dans l'approche actionnelle 40

b. Entre maîtrise théorique et pratique de l'approche actionnelle 40

5- Section 5 : Synthèse des causes, pratiques, obstacles et suggestions 41

a. Analyse des difficultés, pratiques et recommandations 44

b. Causes, pratiques, obstacles et pistes d'amélioration 45

6- Autour des résultats de la recherche 47

7- Propositions de solutions pour améliorer l'oral en L1 48

Conclusion 50

Bibliographie 54

Table des matières 57

Résumé :

Ce mémoire étudie l'impact de l'approche actionnelle, fondée sur les principes du CECRL, sur les compétences orales des étudiants de première année en lettres et langue française à l'université de M'Sila.

Organisé en deux parties (l'une théorique, l'autre pratique et expérimentale), le travail montre que cette approche, malgré certains obstacles pédagogiques, favorise l'engagement des étudiants et renforce leur confiance à l'oral. Son efficacité reste toutefois conditionnée par une réforme des programmes et une meilleure formation des enseignants.

Mots-clés : FLE, Oral, Enseignement, Approche actionnelle

Abstract:

This thesis examines the impact of the action-oriented approach, based on the principles of the CEFR, on the oral skills of first-year students in French language and literature at the University of M'Sila.

Organized into two parts (one theoretical, the other practical and experimental), the study shows that this approach, despite certain pedagogical obstacles, fosters student engagement and boosts their confidence in speaking. Its effectiveness, however, remains contingent upon curriculum reform and improved teacher training.

Keywords : FLE, Oral, Teaching, Action-oriented approach

ملخص:

تتناول هذه الرسالة تأثير النهج العملي، القائم على مبادئ الإطار الأوروبي المرجعي العام للغات (CECRL) ، على المهارات الشفوية لطلاب السنة الأولى في قسم اللغة والآداب الفرنسية بجامعة مسيلة.

وتتألف هذه الدراسة من جزأين أحدهما نظري والآخر عملي وتجريبي)، وتظهر أن هذا النهج، على الرغم من بعض العقبات التربوية، يشجع مشاركة الطلاب ويعزز ثقتهم في التعبير الشفوي. ومع ذلك، فإن فعاليته نظل مرهونة بإصلاح المناهج الدراسية وتحسين تدريب المعلمين.

الكلمات المفتاحية: تعليم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية، التعبير الشفوي، التدريس، النهج العملي