

L'enseignement de l'oral en classe de FLE: impact de la version minimaliste et la version maximaliste de la perspective actionnelle

Teaching oral in an FFL class: the impact of the minimalist and maximalist versions of the action-oriented approach

* Benmahammed Fayçal¹, Ouahib Imane²

université Lounici Ali, Blida 2 (Algérie), laboratoire de Didactique de la Langue et des Textes (L.D.L.T) Université Yahia Farès Médéa- Algérie¹
university of Lounici Ali, Blida 2 (Algeria), Language and Text Teaching Laboratory, university of Yahia Fares Médéa -Algeria
Université Lounici Ali, Blida 2 (Algérie)²
university of Lounici Ali, Blida 2 (Algeria)

abla.faycal0@gmail.com 1 ouahibimane9@gmail.com 2

d/dép: 08/11/2020	a/ acc: 18/04/2021	d/ pub: 02/09/2021.
-------------------	--------------------	---------------------

Résumé:

Cet article vise à montrer les différentes mises en œuvre de la perspective actionnelle dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Ces mises en œuvre varient, selon l'interprétation des nouvelles orientations du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, entre une version minimaliste, caractérisée par le maintien de l'ancrage communicatif, et une version maximaliste, considérée comme une rupture épistémologique avec l'approche communicative. Le présent travail porte sur une expérimentation menée dans deux classes de français langue étrangère à l'université de Bordj Bou-Arréridj, dans le but de mesurer l'impact de l'application des deux versions sur l'interaction orales des étudiants. Les résultats révèlent que la version maximaliste est plus efficace pour le développement des compétences orales des étudiants, malgré les difficultés de taille relevant de sa mise en œuvre dans notre contexte.

Mots-clés: perspective actionnelle, tâche, version minimaliste/maximaliste, approche communicative, interaction verbale.

Abstract:

* Benmahammed Fayçal : abla.faycal0@gmail.com

562

This article aims to demonstrate the different implementations of the action-oriented approach in the field of teaching/ learning foreign languages. These implementations vary, according to the interpretation of the new orientations of the Common European Framework of Reference for Languages, between a minimalist version, characterized by the maintenance of the communicative anchor, and a maximalist version, which is considered as an epistemological break with the communicative approach. The present work paper is an attempt to measure, through experimentation, the impact of implementing the afore-mentioned versions on students' oral interaction in two FFL classrooms, at the university of Bordj Bourreridj. The results reveal that the maximalist version has proved more effective for the development of the students' oral competence, despite the challenges encountered during the implementation of the mentioned method, particularly in our context.

Keywords: action-oriented approach; task; minimalist/maximalist version; communicative approach; verbal interaction.



Introduction

Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (désormais Cadre ou CECR), après sa parution en 2001, a apporté des changements d'orientation importants dans le domaine de la didactique des langues. Ces changements consistent dans le passage de l'approche communicative (désormais AC) à la perspective actionnelle (désormais PA). Les Principes de la perspective actionnelle visent à relier la communication à l'action sociale par l'élimination du clivage qui existait entre l'apprentissage et l'usage de la langue, tout en considérant « l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme acteurs sociaux, ayant à accomplir des tâches qui ne sont pas seulement langagières » (Conseil de l'Europe, 2001: 15)

La mise en œuvre de la PA dans les classes de langue varie, selon la perception de la notion de tâche par les enseignants de langue et selon le statut de la langue cible dans le système éducatif concerné, entre une version minimaliste ancrée dans une logique communicative, et une version maximaliste considérant la langue comme outil qui aide à l'accomplissement de la tâche par l'apprenant (Bourguignon, 2009: 52)

Nous visons à apporter quelques éclaircissements sur la mise en œuvre de ces deux versions et leur impact sur l'interaction verbale des étudiants de français langue étrangère, par une expérimentation menée dans

deux classes de deuxième année FLE, afin de répondre à quelques questions de fond: Quelles sont les principes des deux versions? Quel est l'impact des deux versions sur la production et l'interaction orales des étudiants?

Nous formulons les hypothèses que la version minimaliste de la perspective actionnelle, par son ancrage dans une logique communicative, ne pourrait pas favoriser les interactions verbales et stimuler les étudiants à prendre la parole dans la classe par la réalisation des tâches de simulation et de jeux de rôle, tandis que la version maximaliste, s'appuyant sur un développement des nouvelles orientations du Cadre, pourrait être un levier de la communication et la participation des étudiants à l'oral par la réalisation des projets ancrés dans la vie réelle.

1. Le CECR, un tournant actionnel en didactique des langues:

Le CECR a constitué, depuis sa publication en 2001, un document de référence dans le domaine de l'enseignement-apprentissage-évaluation des langues. Son impact dans ce domaine est marqué par les nouveautés apportées qui visent l'harmonisation de l'enseignement des langues, ainsi que les différentes recherches qui tentent de comprendre leurs applications réelles dans la classe.

Le Cadre a fait entrer la didactique des langues dans une nouvelle ère par l'adoption de la PA: « La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi de type actionnel » (Conseil de l'Europe, op. cit. : 15). Cette nouvelle orientation a permis l'émergence d'une nouvelle terminologie autour de l'enseignement-apprentissage des langues : L'apprenant est devenu acteur social : « La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches », l'apprentissage est lié à l'usage: « L'usage d'une langue, y compris son apprentissage, comprend les actions accomplies par des gens qui, comme individus et comme acteurs sociaux, développent un ensemble de compétences générales... » (Ibid) L'agencement de ces deux notions permettrait de passer de l'homme communiquant à l'homme agissant (Girardet, 2011: 15), les activités sont transformées en tâches : « Est définie comme tâche, toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé », l'action est devenue le pivot de l'apprentissage de la langue : « L'encrage ferme du Cadre dans la linguistique actionnelle incite la réflexion didactique à s'ouvrir à ces échanges où langage et action sont liés » (Richet, 2009: 27)

2. Mise en œuvre de la perspective actionnelle:

Bien qu'étant capable d'entraîner des changements méthodologiques dans le domaine de l'enseignement-apprentissage des langues-cultures, le CECR est pourtant loin de faire l'unanimité. Cet écart est dû principalement aux différentes interprétations des axes et des pistes de réflexion proposés par ses rédacteurs, afin de parvenir à concevoir une nouvelle démarche didactique.

Le Cadre ne propose aucune forme de mise en œuvre réelle de la PA, ses auteurs ont déclaré explicitement qu'aucune méthode ou approche pédagogique n'a été proscrite dans ce guide: « Le Cadre de référence n'a pas pour vocation de promouvoir une méthode d'enseignement particulière mais bien de présenter des choix » (Conseil de l'Europe, op. cit., 110). Par conséquent cette déclaration indique clairement que les nouveautés apportées par le Cadre se présentent comme une invitation à repenser « l'objet d'enseignement » (Bourguignon, op. cit : 51).

C, Bourguignon (2006) estime que la mise en œuvre des méthodes d'enseignement des langues, basées sur les principales pistes de réflexion proposées par le CECR, s'articule autour de deux versions: une version minimaliste, qui considère la PA comme un prolongement ou une reconduction de l'AC et une version maximaliste, qui considère la PA comme une ouverture qui permet de se dessiner une nouvelle approche didactique appelée « approche communic'actionnelle ». Dans le même sillage Jean-Jacques Richer (2009) considère le Cadre comme un document éclectique ouvrant sur des lectures divergentes, une lecture de continuité comme un simple prolongement de l'AC, et une lecture de rupture qui vise la mise en avant d'une linguistique actionnelle ou bien une « version haute » de la PA.

La première version dite minimaliste, prônée par plusieurs didacticiens, à l'instar de Jean-Claude Beacco et Evelyne Rosen, est caractérisée par la persistance de l'ancrage communicatif. J-C, Beacco considère que:

Le Cadre européen commun de référence pour les langues, (...) n'a pas pour objet de proposer une nouvelle méthodologie. Mais la place accordée à l'interaction, à la réception et à la production écrite/orale dans ses descripteurs, remet sur le devant de la scène l'approche par compétences, stratégie d'enseignement qui est au cœur de l'approche communicative (Puren, 2011: 2)

E, Rosen, à son tour, considère que :

Le CECR établit une continuité avec la méthodologie communicative et fonctionnelle dans la mesure où la dimension authentique des discours est mise en avant, mais également l'idée de tâches à accomplir dans l'utilisation ou dans l'apprentissage des langues (Rosen, 2009: 36)

Cette lecture de continuité du *Cadre* dans la logique communicative montre clairement que la PA et ses concepts de base sont réduits à la seule dimension communicationnelle. A ce propos, Claire Bourguignon considère que : « Si la communication intervient dans l'accomplissement d'une tâche, elle n'est pas une finalité, de même que la compétence communicative n'est qu'une composante de la compétence générale » (Bourguignon, *Loc. cit.*).

Partant des propos des auteurs du *Cadre*, dans lesquels ils annoncent clairement que le Cadre ne vise pas la promotion d'une méthode d'enseignement particulière, mais de présenter des choix, des chercheurs en didactique des langues ont voulu dépasser la simple interprétation des nouveautés du *Cadre*, par une construction de la PA en rupture avec l'AC. Parmi ces chercheurs, nous citons Christian Puren qui, après une critique des nouvelles propositions du Cadre, ajoute que : « Pour ma part, j'ai considéré dès 2002, dans un article publié dans *Les Langues Modernes*, que la rupture n'était pas dans ce texte, mais qu'elle était à construire » (Puren, *op. cit.*: 5). Cette construction, pour être différente de l'AC, doit être sous forme d'une perspective non seulement actionnelle mais *Co-actionnelle* (2002).

La position prise par de C. Bourguignon (2008) était que les auteurs du *Cadre*, à partir des perspectives proposées, ont invité l'ensemble de didacticiens à réfléchir pour l'élaboration d'une démarche, en tenant compte de leurs orientations claires. Pour elle, la démarche appelée l'« approche communic'actionnelle » est en accord avec les orientations du Cadre, car l'enseignement dans cette approche est organisé selon la logique de l'action sociale qui vise à atteindre des niveaux de compétences en langue.

Les critiques les plus sévères étaient celles de Véronique Castellotti : « En matière de choix didactique, cela revient à privilégier des résultats (...) aux dépens de processus, des « besoins » aux dépens de parcours, la production aux dépens de la compréhension » (Castellotti, 2017 : 66-67)

3. Version maximaliste et version minimaliste de la PA :

Dans ce travail, nous allons nous appuyer sur un croisement des principes et des points forts de la perspective Co-actionnelle de Puren, et de l'approche communic'actionnelle de Bourguignon et leurs modes d'application dans les pratiques de classe, comme une démarche didactique

représentant la version maximaliste de la PA, en comparaison avec une version dite minimaliste. Pour ce faire, nous résumons, dans les points qui suivent, les principales critiques de la version minimaliste, avancées par C. Puren et C. Bourguignon, et leurs propositions dans le cadre de la version maximaliste :

- Communication: Puren, dans sa perspective Co-actionnelle, considère la communication comme moyen au service de l'action qui permet de passer d'un paradigme de l'information-communication à un paradigme de l'information-action, autrement-dit : agir avec l'autre. Pour Bourguignon, communication et action sont indissociables, on communique pour agir. Mais, dans une version minimaliste, Puren considère que le paradigme de l'information-communication est dominant parce que la communication est à la fois l'objectif et le moyen. Bourguignon, à son tour, voit que l'apprentissage des langues est une préparation à une utilisation active de la langue pour communiquer dans la version minimaliste de la PA.

- Mode de mise en œuvre de la PA : pour Puren le projet est la technique de mise en œuvre didactique de l'objectif de formation d'un acteur social la plus conforme à l'homologie fin-moyen. Pour Bourguignon le Scénario d'apprentissage-action est un support d'apprentissage qui permet d'apprendre en agissant, ce scénario est un projet autour de la réalisation d'une mission. Dans une version minimaliste, Puren estime que le projet n'est conçu, par les auteurs du CECR, que comme une situation ouverte de réemploi, au même titre que les simulations et jeux de rôle de l'AC, parce qu'il s'agit seulement d'un dispositif de communication.

- Tâche: Puren voit que les apprenants peuvent choisir entre différentes actions par l'introduction de variantes personnalisées, les tâches pour lui doivent être authentiques et ancrées dans la vie réelle des apprenants. Pour bourguignon, la tâche communicative n'est pas seulement langagière, car elle est inscrite dans l'accomplissement de l'action. Mais, dans la version minimaliste de la PA, Puren estime que les actions sont prédéterminées par l'enseignant, ainsi que les tâches proposées sont souvent des tâches langagières dans des situations de communication héritées de l'AC.

- Compétences: pour Puren, La compétence est définie et travaillée d'abord comme une capacité d'agir complexe, exigeant en particulier l'articulation et la combinaison entre des activités langagières différentes. Pour Bourguignon, la mobilisation des connaissances dans l'action « compétences » est une dynamique de construction, de modification, d'adaptation de connaissances et de capacités dans l'action. Puren,

considère que les compétences, dans la version minimaliste, sont définies et travaillées en termes d'activités langagières, d'actes de parole (agir sur l'autre par la langue) et d'action langagière (compétence pragmatique).

4. Méthodologie de recherche:

Nous avons opté pour la méthode expérimentale, pour cette raison nous avons choisi comme univers d'enquête deux groupes d'étudiants de deuxième année licence de français langue étrangère de l'université de Bordj Bou-Argeridj (Algérie). Le premier groupe, témoin (Désormais G1), est composé de 05 étudiants dans une classe de 32 étudiants et le deuxième groupe, expérimental (Désormais G2), est constitué de 06 étudiants dans une classe de 33 étudiants.

a. Démarche de l'expérimentation:

Le thème choisi pour les membres des deux groupes était l'environnement. Nous avons demandé à chacun des deux groupes d'élaborer un projet portant sur ce thème, selon la version minimaliste et la version maximaliste, vers la fin, le travail élaboré sera présenté oralement en classe. Cette démarche a pour objectif de comparer l'impact de l'adoption de la PA selon les deux versions, sur la prise de parole et les interactions verbales entre étudiants dans la classe.

Les membres du G1 ont choisi, dans le cadre de la version minimaliste, d'imiter une émission télévisée comme projet, tandis que les membres du G2 ont choisi, selon la version maximaliste, d'organiser des visites à la direction de l'environnement, au centre d'enfouissement technique (CET) et au centre de tri des déchets, trois organismes chargés de l'environnement, vers la fin, comme produit final, les membres de G2 ont opté pour un dépliant de sensibilisation pour les étudiants de la classe.

b. Collecte des données:

Pour la collecte des données, nous avons opté pour des enregistrements audios des activités d'interactions orales que nous avons transcrites in extenso, selon les conventions de transcription du GARS. Cette méthode nous a permis de mesurer le niveau de la production orale des étudiants et leur engagement dans les interactions verbales, à travers les tours de parole et les différents aspects de la communication orale dans les deux débats.

5. Analyse des activités:

L'analyse des activités des deux groupes s'est focalisée essentiellement sur l'interaction verbale, parce qu'il s'agit ici des bilans qui commencent par des présentations orales et s'achèvent par des débats. Notre

objectif est de rendre compte de la participation des étudiants aux débats, de l'intervention ou l'étayage de l'enseignant, l'organisation des tours de parole, le choix du vocabulaire adapté à la situation et le lexique diversifié. Enfin, il est nécessaire de mentionner que lors de l'analyse nous avons fait, par commodité, une sélection des extraits pertinents pendant les débats, tout en évitant les extraits de la présentation des projets.

a. Groupe témoin (version minimaliste)

Les étudiants de ce groupe ont présenté leur projet sous forme d'une émission télévisée animée par un journaliste avec quatre invités, spécialistes dans le domaine de l'environnement. Après cette activité le débat a été lancé pour discuter le thème abordé.

Extrait 1 :

E : merci pour votre présentation maintenant euh on passe aux questions+est ce qu'il ya des questions

L7 : je pense qu'ou euh que vous n'avez pas parlé sur la mentalité des citoyens++ est ce que les comportements des citoyens aident à la dégradation de l'environnement+comment vous voyez

E : donc le citoyen joue un rôle primordial dans euh le nettoyage et dans+la propreté de l'environnement

L4 : donc je vois euh je vois que le citoyen (rire) ++ le citoyen algérien respecte pas l'environnement d'une façon générale ---

E : c'est une réponse en deux mots (rire)

L4 : c'est mon avis (rire)

L8 : pour le ++ le recyclage donnez nous euh un exemple des pays spécialisés dans le recyclage des déchets

L8 : bien entendu euh ++ que le meilleur exemple du monde euh + est le Singapore

E : donc euh vous=avez parlé du recyclage mais vous n'avez pas évoqué le Singapore qui est+ pour lui l'exemplaire

L3 : euh d'après vous+ quelle est la solution la plus● importante plus● efficace euh pour évite la pollution en général

L4 : euh + donc donner des conseils la sensibilisation des gens pour euh l'importance de la nature---

E : quel sont euh quel sont les types de déchet

L2 : [keyene] des déchets liquides euh ++ plastiques

E : est ce que les déchets produits par les=usines sont les mêmes jetés par les citoyens

L1 : déchets alimentaires/

E: déchets inertes chimiques ordures ménagères

b. Tours de parole dans le débat du projet N°1: Ce premier débat a duré 15 minutes et 32 secondes. La durée totale de l'exposé était 46 minutes et 4 secondes, ce qui veut dire que la présentation du projet a pris plus de 30 minutes. L'extrait ci-dessus nous fournit une idée sur les tours de parole du débat du groupe témoin. Il apparaît clairement que les étudiants n'étaient pas engagés dans l'interaction orale, nous avons enregistré seulement 16 tours de parole des étudiants de toute la classe, nous avons écarté les paroles inaudibles des étudiants qui parlent tous à la fois (L0) et l'intervention de l'enseignant (E) qui a joué le rôle de modérateur, c'est-à-dire le distributeur officiel de tours.

Locuteurs	E	L0	L1	L2	L3	L4	L5	L6	L7	L8	Total
Tours de parole	11	03	06	02	01	03	01	01	01	01	30
Nombre total de TP	11	03	16								
Pourcentage	37%	10%	53%								100%

Tableau N°1: Projet N°1

A partir de ce débat, nous avons remarqué que:

La participation orale des étudiants au débat était, sur le plan quantitatif, très faible. Nous avons comptabilisé seulement 30 TP, en total seulement 08 étudiants sur 32 ont pris la parole, mais avec des énoncés essentiellement réactifs et courts, un manque de phrases complexes ou des tours de parole longs était remarquable. La locutrice (L1) a pris la parole 06 fois, tandis que l'enseignant a monopolisé la parole avec 11 TP, vu la démotivation totale des étudiants après la présentation du projet. Ce problème se pose souvent avec ce genre de projets qui ne sont que des activités semblables à celles de l'AC qui représentent, au regard des étudiants, la méthode classique de faire des exposés oraux en classe et qui ne suscitent pas leur intérêt et ne les motivent pas. Il s'agit d'un dispositif de communication et de réemploi de la langue qui se compose de tâches qui sont généralement communicatives et simulées.

A cela s'ajoute le manque de spontanéité chez les membres du G1. Nous avons remarqué le recours de l'animatrice de la table ronde à son carnet de note pour garantir la bonne organisation des interventions de chaque étudiant. Les autres membres du groupe ont opté pour l'oral préparé par la mémorisation des rôles attribués à chacun d'entre eux.

Sur le plan qualitatif, nous avons constaté que la plupart des participants ont rencontré des difficultés d'utiliser la langue. Ils ont fait des pauses pour chercher leurs mots et étaient incapables de justifier leur point de vue ou de répondre aux questions des étudiants, ou bien ils répondent par des expressions simples et brèves. Les étudiants ont fait recours à cette stratégie pour éviter de prendre le risque de s'engager dans une communication portant sur des informations non traitées dans le projet, car il s'agit ici selon Puren : « d'une situation ouverte de réemploi, au même titre que les simulations et les jeux de rôles de l'approche communicative » (Puren, 2011 : 18) donc les étudiants n'étaient pas préparés à débattre leur sujet, la finalité de leur projet se résume dans la présentation de l'activité de simulation elle-même.

Nous avons remarqué aussi de nombreuses erreurs commises par les membres du G1, notamment les erreurs syntaxiques et lexicales. Ces erreurs sont le résultat de la centration sur l'activité communicative comme finalité en elle-même:

Exemple 1:

L1: Yossra euh c'est membre de l'environnement protection association et++ Chaima c'est professeur à l'institut de science euh de l'environnement Mounia c'est ++ membre de centre de remblayage technique et Yasmine c'est membre de la++ Green Peace organisation.

Nous remarquons ici plusieurs erreurs : (membre de l'environnement protection association) c'est une interférence syntaxique due à l'emprunt à une expression anglaise sans modification, même chose pour (membre de Green Peace organisation). Dans le même exemple nous remarquons le mauvais choix du terme: remblayage technique, au lieu d'enfouissement technique des ordures, cette erreur lexicale est due à une traduction littérale du nom du centre d'enfouissement technique de l'arabe vers le français.

Pour éviter la rupture et les interruptions des interactions des étudiants, l'enseignant leur vient en aide par des stratégies de sollicitation à la production orale:

« Les stratégies communicatives dans l'enseignement d'une langue sont l'ensemble des opérations mises en œuvre par l'enseignant en vue de la transmission optimale des contenus d'enseignement de la langue cible. Elles sont des techniques, planifiées ou spontanées, en vue d'aider l'élève à être indépendant » (Benamar, 2012: 63-64)

L'utilisation des stratégies de sollicitation à la production orale par l'enseignant est la preuve des difficultés rencontrées par les étudiants,

l'enseignant dans ce cas assume un rôle de facilitateur. Parmi ces stratégies, nous citons les questions et les reformulations dans les deux exemples suivants:

Exemple 2:

E: il y a différentes matières dans les déchets lesquelles

L2: [keyene] des déchets liquides euh ++ plastiques

E: est ce que les déchets produits par les=usines sont les mêmes jetés par les citoyens

L1: déchets alimentaires/

En fin, nous avons constaté l'absence d'enchaînement entre les questions des étudiants, ce qui montre que les étudiants ont voulu se débarrasser de la responsabilité de poser des questions, même si ces questions sont mal formulées ou elles ne respectent pas l'enchaînement logique du débat. Cette passivité des étudiants se produit souvent pendant la présentation de ce genre de projet de simulation et de jeux de rôle en classe, ce qui pousse l'enseignant, qui se trouve face à une situation de blocage et de manque de spontanéité des apprenants, à intervenir et monopoliser la parole.

c. Groupe expérimental (version maximaliste)

Les étudiants de ce groupe ont présenté leur projet sous forme d'un bilan de projet élaboré sur terrain au niveau de plusieurs organismes. Ce projet a été réalisé par un groupe de 06 étudiants qui, chacun d'eux s'est occupé d'une ou de plusieurs tâches complexes, vers la fin tout le groupe a contribué à la réalisation finale du projet. Pendant la présentation orale, les étudiants ont expliqué les phases de la réalisation du projet, les tâches élaborées, les sites visités, les photos prises et les vidéos enregistrés dans les différents sites. Après une brève présentation des étapes du projet, le débat a été lancé pour discuter le thème traité dans ce projet.

Extrait 2:

E: vous=avez d'autres détails normalement donc on commence le débat qui a une question

L7: quels sont les risques qui affectent+ l'environnement

L5: la pollution est le grand euh risque qui affecte euh ++ l'environnement et les=actes des++des=êtres●humains et les gens qui sont le grand euh danger qui menace l'environnement

L8: merci euh pour votre présentation+ j'entendais le mot incinération que signifie-t-il

L2: enterrer couper ↗

E: non incinérer c'est brûler il y a un appareil euh l'incinérateur qui incinère les déchets les organes/

L5: on est des musulmans on fait pas cette opération////

E: oui oui on fait pas l'incinération++des organes mais pour les déchets médicaux on fait euh on doit faire l'incinération////

L5: on nous a dit++ qu'ils n'ont pas cet appareil au niveau du centre

L9: Pour+ l'abréviation EP+WGCET ça signifie quoi

L1: c'est l'établissement+de wilaya pour la gestion des centres d'enfouissement technique

L8: bon+ premièrement merci infiniment pour votre exposé j'ai bien aimé surtout les dépliants que vous=avez faits ma question est++quelle est la catégorie de déchets qui est plus dangereuse pour l'environnement

L2: les déchets les plus dangereux sont les déchets toxiques et chimiques+ et les déchets euh des=hôpitaux

L10: alors (rire) merci pour votre présentation euh ma question c'est quelles sont les normes+ anti-pollution euh que les euh les citoyens sont•obligatoires obligés de les suivre/

L1: comment↗

L10: les normes////

L6: premièrement aider les nettoyeurs qui est++ le plus=important et euh++ utiliser les sachets et respecter les tours de ramassage des=ordures séparer les déchets+ respecter le temps de ramassage/

d. Tours de parole dans le débat du projet N°2 : Le deuxième débat a pris 39 minutes et 40 secondes d'une durée totale de 59 minutes et 40 secondes, au début, la présentation du bilan du projet a pris 20 minutes seulement. Dans ce débat. A partir de l'extrait du débat, nous pouvons constater l'engagement des étudiants au débat et leur interaction, cette remarque est renforcée par les tours de paroles enregistrés et le nombre des étudiants qui ont pris la parole. Le tableau suivant montre la fréquence des tours de parole de tous les participants au deuxième débat :

locuteur	Tours de parole	pourcentage
E	22	20%
L0	04	03%
L1	09	77%
L2	13	
L3	05	
L4	08	
L5	09	
L6	07	
L7	01	
L8	07	
L9	02	
L10	02	
L11	04	
L12	01	
L13	01	
L14	01	
L15	04	
L16	02	
L17	01	
L18	01	
L19	02	
L20	06	
L21	01	
Total	122	100%

Tableau N°2: Projet N°2

Dans ce projet élaboré dans le cadre de la version maximaliste ou la version haute de la PA, nous avons constaté une augmentation du nombre des tours de parole. Sur le plan quantitatif, nous avons enregistré 112 tours de parole dont 86 (TP) des étudiants impliqués dans l'activité, sans compter, comme dans le premier débat, les paroles inaudibles des participants qui parlent tous ensemble (L0) et l'intervention de l'enseignant (E). Les étudiants chargés du projet (L1, 2, 3, 4, 5, 6) ont enregistré 51 (TP), certains parmi eux ont pris l'initiative par la monopolisation de la parole (L1, L2 et L5). Cet engagement dans l'interaction orale montre que l'élaboration des tâches authentiques et réelles ancrées dans le contexte socioculturel des étudiants, ainsi que l'effort déployé pour l'accomplissement des tâches, ont eu un impact sur la motivation des étudiants pendant la présentation du projet. Cette motivation était remarquée aussi chez les autres étudiants participants au débat par leur interaction orale et le nombre de questions posées. Nous avons constaté qu'en total 21 étudiants sur 33 ont participé vivement au débat, ce qui représente deux tiers du nombre total des

étudiants. Nous avons remarqué également une augmentation du nombre de tours de parole de l'enseignant 22 (TP), mais ce nombre ne représentait que 20 % des tours de parole (112 TP), cela indique que l'enseignant, animateur, s'est contenté de donner des explications, poser des questions et distribuer la parole.

Sur le plan qualitatif, les étudiants chargés du projet étaient spontanés pendant la présentation du bilan en se servant des photos prises, même pendant le débat et les réponses aux questions des étudiants. La majorité des participants ont utilisé la langue avec aisance, sans faire des pauses pour chercher les expressions et les mots, cela est peut être justifié par la maîtrise du lexique utilisé dans le projet, notamment par les étudiants chargés du projet:

Exemple 1:

L8: quelle est la + catégorie des déchets qu'on peut la recycler/

L0: le carton le plastique/

E: est-ce qu'il y a un centre de recyclage au niveau de la wilaya

L4: non on fait que+le tri mais pas le recyclage mais●il y a des=entreprises privées qui font le recyclage.

Nous avons aussi constaté que les étudiants étaient capables de justifier leur point de vue facilement par des arguments bien fondés:

Exemple 2:

L19: est-ce que le problème euh est la responsabilité du peuple ou+de l'état ou bien les deux Pourquoi↗

L2: c'est le peuple qui est le plus responsable+le pouvoir et le gouvernement financent et donnent le budget ils=ont fait son travail correctement

L20: à votre avis+la nature si elle est un juge pardonne ces crimes causés par l'humain+ quelle est la sanction↗

L1: par=exemple euh un homme qui fait quelque chose + doit subir des=amendes+les taxes et ces taxes ne sont pas=suffisantes/

Concernant la gestion de l'alternance des tours de parole, nous avons remarqué la présence d'interruptions courtes qui ont permis aux étudiants de participer à l'échange, et des chevauchements à valeur coopérative qui visent à garantir la continuité des idées par le renforcement et le soutien des propos d'autrui.

L'influence du contexte socioculturel sur les interactions verbales des interactants était claire. Les tâches élaborées dans le cadre de ce projet étaient des tâches authentiques, cette authenticité a permis aux étudiants de

situer leurs points de vue et leurs arguments dans un contexte social et culturel. Il s'agit d'un développement d'une compétence sociolinguistique qui est une composante de la compétence à communiquer langagièrement: «Il convient de garder à l'esprit le fait que le développement de la compétence à communiquer prend en compte des dimensions autres que purement linguistiques par exemple, sensibilisation aux aspects socioculturels » (Conseil de l'Europe, 2001: 12). Ces aspects socioculturels sont des éléments extralinguistiques, comme les valeurs culturelles qui permettent un enrichissement du répertoire langagier des apprenants.

Exemple 3 :

L20: quelle est la stratégie de la direction de l'environnement pour euh les déchets de (Aid El Adha)

L2: elle+organise des tours complémentaires pour ramasser les=ordures pendant les fêtes

Nous remarquons ici que (L2) évoque une fête religieuse qui a des conséquences directes sur la propreté de l'environnement parce que des milliers de peaux de moutons sont jetées pendant ce jour.

E: non incinérer c'est brûler il y a un appareil euh l'incinérateur qui incinère les déchets les organes/

L5: on est des musulmans on fait pas cette opération

Dans cet exemple (L5) évoque l'interdiction de la religion de l'acte d'incinération des organes

A partir de la comparaison des corpus oraux des interactions verbales des deux groupes, nous avons pu remarquer, par une analyse quantitative et qualitative, la divergence des comportements communicatifs et interactionnels des étudiants. Un écart est remarqué entre les deux groupes dans le nombre de tours de parole, la qualité des énoncés, la pertinence des arguments, l'implication des étudiants par l'expression de leurs points de vue et la prise de position.

Conclusion

Au terme de ce travail, nous pouvons dire que la publication du Cadre (2001) a donné lieu à plusieurs lectures et à diverses interprétations. La tâche, étant donné le noyau dur de la PA du Cadre, a été au cœur des débats impulsés par de nombreuses lectures du Cadre et ses nouvelles orientations sur le plan théorique, ainsi que par différentes mises en œuvre de la PA dans les classes de langue sur le plan pratique. Dans ce travail nous avons montré que la mise en œuvre de la PA dans sa version minimaliste, ne

serait qu'une simple reconduction de l'idéologie communicative. Cette reconduction, nous l'estimons, n'apportera pas le plus à l'édifice de la méthodologie de la didactique des langues étrangère, parce qu'il s'agit d': «une tentation très grande de décrire une réalité ancienne avec des mots nouveaux» (Bourguignon, 2011: 7).

En revanche, la version maximaliste prônée par plusieurs didacticiens, à l'instar de Puren et Bourguignon, représente une lecture différente des orientations du Cadre, cette lecture, en rupture avec l'AC, nous semble plus logique et plus efficace, puisqu'elle émane d'un travail de reconstruction de la PA sous forme d'une nouvelle démarche didactique, une démarche qui est bâtie sur les critiques du Cadre et de ses propos, et qui vise à offrir aux acteurs de la classe l'opportunité de donner sens à leurs pratiques d'enseignement-apprentissage-évaluation des langues.

Bibliographie :

- 01- Bourguignon. C, « De l'approche communicative à l'approche communic'ationnelle: une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures. », synergie Europe, N°1, 2006 pp. 58-73.
- 02- Bourguignon. C, « Enseigner/apprendre les langues de spécialité à l'aune du Cadre Européen Commun de Référence », Cahiers de l'APLIUT, Vol. XXVII N° 2, 2008 pp. 40-48.
- 03- Bourguignon. C, « L'apprentissage des langues par l'action », L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues, Barcelone, Maison des langues, 2009 pp. 49-78.
- 04- Bourguignon, C. (2011) L'évaluation de la compétence en langue et le CECRL, *CNDP*. [Disponible en ligne]. Extrait le 22 mai 2020 de http://www.cndp.fr/crdpdijon/IMG/pdf/Bourguignoneval_competence_langue_2011.PDF
- 05- Castellotti, V. (2017). Pour une didactique de l'appropriation, diversité, compréhension, relation. France. Didier.
- 06- Conseil de l'Europe. (2001). Cadre européen commun de référence pour les langues. Paris. Didier.
- 07- Girardet. J, Enseigner le FLE selon une approche actionnelle: Quelques propositions méthodologiques, Acte de colloque de São Paulo "Colloque de l'alliance française", Paris, CLE International. 2011.
- 08- Puren, C. (2002) Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures: vers une perspective co-actionnelle co-

culturelle. Les Langues modernes. [Disponible en ligne]. Extrait le 15 mars 2020 de www.christianpuren.com/mesttravaux-liste-et-liens/2002b/

09- Puren, C. (2011) Mise au point de/sur la perspective actionnelle, Les Langues modernes. [Disponible en ligne]. Extrait le 20 mars 2020 de www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2011/

10- Rabéa, B. (2012) Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives, thèse, didactique. Université Aboubakr Belkaid-Tlemcen.

11- Richer. J, J, « Lecture du Cadre : continuité ou rupture ? », L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues, Barcelone, Maison des langues, 2009 pp. 13-48.

12- Rosen. E, « Perspective actionnelle et approche par les tâches en classe de langue », recherches et applications, Le français dans le monde, n°45, 2009 pp. 6-14