



**Sohag University**



**Faculty of education**

---

**Une séquence didactique basée sur l'approche actionnelle Pour développer les compétences de l'exposé oral chez les étudiants de la faculté de pédagogie et son effet sur la diminution de leur anxiété langagière**

**Dr. Rania Mohamed Hamed Ismail Zayan**

**Maitre de conférences Faculté de pédagogie université de Hérouan**

**Réception de la recherche Date: 17-12-2024 Date d'acceptation de la publication: 01-01-2025**

## Résumé

Cette étude a visé à développer les compétences de l'exposé oral chez un échantillon de 22 étudiants de la 3ème année faculté de pédagogie Université de Hélouân et mesurer l'effet de développement de ces compétences sur la diminution de leur anxiété langagière. Pour réaliser le but de cette étude, la chercheuse a élaboré une séquence didactique basée sur le projet, considéré comme un type des tâches de l'approche actionnelle, et une grille d'évaluation afin de mesurer le développement dans les compétences de l'exposé oral et enfin a recouru à l'échelle FLCAS (Foreign Language Classroom Anxiety Scale), créée par Horwitz et ses collègues en (1986) pour mesurer l'anxiété langagière.

Les résultats de cette étude ont souligné l'efficacité de l'approche actionnelle à développer les compétences de l'exposé oral chez l'échantillon de l'étude et la relation inverse entre le développement des compétences de l'exposé oral et la diminution de l'anxiété langagière. Autrement, plus les compétences d'exposé oral se développent, plus le niveau d'anxiété langagière chez les étudiants se diminue.

**Mots-clés :** le projet ,les tâches, enseignement universitaire,l'expression oral en continu,CECRL

## Introduction

La maîtrise d'une langue étrangère nécessite le perfectionnement de ses compétences orales et écrites, toutes deux ont la même importance. Néanmoins, l'oral reste toujours dans nos classes de langue à la seconde place. C'est le cas même dans notre faculté de pédagogie département de français, l'oral est présent mais au service de l'apprentissage du contenu disciplinaire tels que la littérature, la civilisation, l'étude des textes .etc. ou de l'écrit qui est le moyen officiel de l'évaluation à la faculté.

Personne ne nie l'importance de l'oral pour les futurs enseignants, c'est leur moyen de communication et d'explication en classe. Donc, ce qui rend de l'oral un objet d'enseignement d'après Fisher (2004) est d'élaborer des situations d'apprentissage qui sont réelles et authentiques , (Fisher , Carole ,2004) d'autre côté Plane (2015) souligne que l'oral devient « objet d'apprentissage » si les situations de l'apprentissage du contenu disciplinaire donnent lieu à des conseils, des observations ou des analyses, faites par l'enseignant ou par les apprenants en vue d'améliorer la qualité et l'efficacité des performances orales'' (Plane ,Sylvie , 2015)

Comme étant tout à fait différent d'autres genres de communication orale, l'exposé oral n'est plus une simulation, ni une lecture à haute voix, ni une récitation d'un sujet appris par cœur, mais une tâche authentique avec un objet précis. En même temps, il exige une formation spécifique à travers des techniques qui s'apprennent et d'entraînement efficace ,surtout lorsque cette activité se fait en langue étrangère comme le français. Donc l'exposé oral est une activité complexe que les apprenants doivent être conscients des compétences et des étapes à suivre pour le réussir.

Comme l'explique Tano, l'exposé oral étant d'abord une production individuelle sur un sujet à priori librement choisi, il ne prend son sens que parce que la présentation est faite en public et qu'elle est partagée avec l'auditoire. (Tano, Marcelo, 2021) La nature de l'exposé oral comme un usage particulier de la communication orale soutient les futurs enseignants à développer des compétences clés pour leur métier comme par exemple : apprendre à bien faire passer leur message en l'adaptant à leurs auditeurs ( leurs élèves ) , améliorer leurs compétences langagières et non langagières pour informer et faire partager leurs connaissances , capter et garder l'attention de leurs élèves , maîtriser le sujet à expliquer ,répondre aux questions de l'auditoire , vaincre le trac , développer l'efficacité et l'enthousiasme , ..... ..

L'anxiété langagière, considérée comme un des problèmes courants liés à l'apprentissage de l'oral en général et à l'exposé oral en particulier, entrave les futurs enseignants du FLE à communiquer et expliquer en classe. Le stress, l'inquiétude, la timidité et les symptômes physiques comme le cœur battant, les doigts froids..... sont ses plus communs effets.

D'après Beaudoin , les effets de l'anxiété sur l'apprentissage de la langue changent selon la phase pendant laquelle l'anxiété est présente . L'anxiété présente durant une période d'étude réduira les chances de mémorisation de l'information étudiée, alors que l'anxiété présente durant une présentation orale affectera la performance mais non les connaissances sous-jacentes. Il est cependant difficile de distinguer ces deux composantes à l'oral dans la classe communicative puisque les deux se produisent simultanément. ( Beaudoin , Martin , 1999)

Alors, la chercheuse suggère l'emploi de l'approche actionnelle proposée par le CECRL en 2001 et confirmée dans son volume complémentaire en 2018 pour développer les compétences de l'exposé oral et mesurer à quel point l'anxiété langagière va diminuer. L'idée directrice de cette approche est de donner du sens à l'apprentissage en rendant l'apprenant actif et acteur de son apprentissage. La classe de langue est considérée comme une microsociété. Les tâches, le noyau de cette approche, peuvent être regroupés sous trois types complexes ; les mono- tâches, le projet et une suite des tâches scénarisée.

D'après la nature de cette recherche, le projet est le type choisi puisqu'il est lié au monde réel, assuré un caractère authentique au contenu d'apprentissage et le produit final est présenté à un auditoire. En plus , il favorise l'acquisition des habitudes de pensée dont les apprenants auront besoin en tant qu'adultes ; la collaboration , la communication, la pensée critique, la résolution de problèmes et l'autonomie.

### **Problématique de la recherche**

La chercheuse a constaté le problème de la recherche par :

#### **Les études antérieures**

Les résultats d'un bon nombre d'études ont souligné les problèmes de l'enseignement et de l'apprentissage de l'oral et en même temps l'importance de cette compétence pour l'enseignant surtout de la langue. Parmi ces études, celle de (Ezz El-Arab ,Mahmoud ,2014) qui a assuré l'importance de développer les compétences de l'expression orale chez les futurs enseignants pendant leur formation initiale pour des raisons sociale, professionnelle et culturelle. L'étude de (Seyame,Wafaa 2014) a mis l'accent sur quelques importants problèmes de l'enseignement de l'oral ; le manque de temps, le manque de moyens d'enseignement, les difficultés d'évaluer l'oral, l'absence de motivation et le manque de confiance des futurs enseignants dans leurs propres capacités. Dans son étude, (Salem, Hussein ,2013) a attiré l'attention à l'existence d'une lacune dans la compétence de l'oral pendant la formation des maîtres de FLE, par contre, on s'intéresse à l'écrit en tant que critère de réussite universitaire. De même , l'étude de (Tano, Marcelo, 2021) a souligné l'urgence de dynamiser l'oral en milieu universitaire où l'accent est souvent mis sur les activités de compréhension et d'expression écrites. En plus, l'apprenant qui a des

difficultés dans l'acquisition des compétences orales, se contente de rester muet, de refuser la communication dans la langue étrangère. Il a peur d'argumenter ses idées parce qu'il ne possède pas les connaissances nécessaires, il a encore peur de faire des erreurs et il est timide comme l'indique l'étude de (Manolescu, Camelia, 2013)

Parmi les études de l'exposé oral, (Belhadj & Kheira, 2021) mettent en relief à travers leur étude que la plupart des étudiants universitaires de leur échantillon éprouvent des problèmes de prononciation dans l'exposé oral. D'autres ont des difficultés comme ; parler devant un auditoire, le stress et les difficultés linguistiques. Les études de (Gautier, Sylvaine ,2017) & d' (Abbes, Safa ,2017) soulignent que la complexité de la tâche de l'exposé oral explique les difficultés que les apprenants au niveau universitaire, aient à mobiliser les savoir et les savoir-faire nécessaires à la préparation et présentation de l'exposé. L'étude de (Gerflint, Nina ,2016) a souligné les difficultés qui entravent les apprenants débutants durant leur exposé oral comme l'absence du sens de la communication, ce qui apparaît dans la lecture ou récitation machinale d'un texte préparé, parole d'une vitesse excessive, ou encore manque de contact visuel. Les pratiques pédagogiques s'intéressent plus à la construction phrastique qu'à la dimension textuelle de la langue, ce qui explique le souci de la « correction langagière » chez les apprenants. Elle recommande d'attirer plus d'attention à la cohérence, la continuité et l'équilibre de la production.

### **L'expérience (personnelle) de la chercheuse**

En tant que, maître de conférences à la faculté de pédagogie chargée d'observer et d'évaluer les performances des futurs enseignants pendant le micro enseignement et le stage pratique, on a constaté qu'il y a une faiblesse observable dans le niveau de l'expression orale , une manque de la capacité et du courage à communiquer oralement chez les futurs enseignants au département de Français .L'anxiété langagière apparaît claire dans l'accélération du rythme de leur parole comme s'ils veulent terminer vite ou reciter ce qu'ils ont appris par cœur avant de l'oublier , d'autres souffrent de tremblant de la voix et des mains et manque du contact d'œil avec leurs collègues ou leurs élèves. D'autres étudiants ne prennent pas l'initiative à expliquer pendant le micro enseignement. A ajouter que l'expression oral en continu surtout l'exposé oral est négligé malgré son importance pour les futurs enseignants, ce qui apparaît clair dans leur performance en classe.

Donc, on peut préciser le problème de la recherche dans l'insuffisance des compétences de la production orale en continu (l'exposé oral) chez les étudiants de la section de français faculté de pédagogie Université de Hélouân ce qui se reflète également dans leur performance comme futurs enseignants au stage pratique. La chercheuse propose l'emploi d'un type des tâches de l'approche actionnelle ; le projet pour développer les compétences de l'exposé oral chez les étudiants de la faculté de pédagogie section de français et en même temps

mesurer l'effet de ce développement sur la diminution de leur anxiété langagière.

**Pour surmonter le problème de la recherche, on devrait répondre aux questions suivantes :**

1. Quelle est la représentation d'une séquence didactique basée sur l'approche actionnelle pour développer les compétences de l'exposé oral chez les étudiants de la faculté de pédagogie ?
2. Quelle est l'efficacité de la séquence didactique basée sur l'approche actionnelle sur le développement des compétences de l'exposé oral chez les étudiants de la faculté de pédagogie section de français ?
3. Quel est l'effet du développement des compétences de l'exposé oral sur la diminution de l'anxiété langagière chez les étudiants de la faculté de pédagogie section de français ?
4. Quelle est la corrélation entre le développement des compétences de l'exposé oral et la diminution du niveau d'anxiété langagière chez les étudiants de la faculté de pédagogie section de français ?

### **Objectifs de la recherche**

**Cette recherche vise à :**

1. Proposer une séquence didactique basée sur l'approche actionnelle pour développer les compétences de l'exposé oral auprès les étudiants de la troisième année de la section de français faculté de pédagogie.
2. Vérifier l'efficacité de l'approche actionnelle sur le développement des compétences de l'exposé oral auprès des étudiants de la section de français faculté de pédagogie.
3. Vérifier l'effet du développement des compétences de l'exposé oral sur la diminution de l'anxiété langagière chez les étudiants de la section de français faculté de pédagogie.

### **Hypothèses de la recherche**

**Les hypothèses de cette recherche visent à prouver :**

1. Qu'il existe une différence significative entre la moyenne des notes des étudiants du groupe expérimental dans la pré application de la grille d'évaluation des compétences de l'exposé oral et leur moyenne des notes dans la post application de la même grille en faveur de la post application.
2. Qu'il existe une différence significative entre la moyenne des notes des étudiants du groupe expérimental dans la pré application de l'échelle de l'anxiété langagière et leur moyenne des notes dans la post application de même échelle en faveur de la post application.

3. Qu'il existe une corrélation inverse entre la croissance des compétences de l'exposé oral et le niveau d'anxiété langagière chez les étudiants de la faculté de pédagogie.

### **Délimites de la recherche**

#### **Cette recherche se limite :**

1. A un échantillon de 22 étudiants inscrits en 3ème année section de français à la faculté de pédagogie de Hérouville.
2. Au 1er semestre de l'année universitaire 2022-2023.
3. Aux huit compétences de l'exposé oral :
  - Collecter des informations en harmonie avec le sujet de l'exposé.
  - Elaborer un plan bien structuré.
  - Capter et garder l'attention de l'auditoire par une variation de stimuli adéquate.
  - Maîtriser les connaissances linguistiques.
  - Gérer le temps de l'exposé.
  - Interagir avec l'auditoire.
  - Être à l'aise à l'oral.
  - Elaborer un diaporama Powerpoint efficace.
4. A une séquence didactique basée sur le projet.
5. A l'échelle FLCAS (Foreign Language Classroom Anxiety Scale), créé par Horwitz et ses collègues en (1986) pour mesurer l'anxiété langagière

### **L'importance de la recherche**

1. Proposer une grille d'évaluation des compétences de l'exposé oral appropriés aux futurs enseignants du FLE au niveau B1.
2. Aider les futurs enseignants à élaborer un diaporama Powerpoint d'une manière professionnelle.
3. Acquérir aux étudiants un grand nombre des compétences transversales concernant la recherche et le choix des informations, le travail en groupe, faire face à l'auditoire .....
4. Aider les futurs enseignants à profiter de la préparation et la présentation de l'exposé oral à préparer et expliquer les leçons en classe.
5. Aider les futurs enseignants à contrôler leur anxiété langagière en communiquant aux autres.
6. Attirer l'attention des spécialistes sur l'importance d'analyser les facteurs influençant la communication en FLE. d'utiliser le projet comme activité appropriée à l'apprentissage de la langue aux universités.

## **Les procédures de la recherche**

### **Premièrement le cadre théorique :**

1. Consulter des ouvrages et des études antérieures qui portent sur les axes de la recherche ; l'exposé oral, l'anxiété langagière et l'approche actionnelle.

### **Deuxièmement le cadre expérimental :**

2. Elaborer une grille d'évaluation pour mesurer les compétences de l'exposé oral chez les étudiants de la faculté de pédagogie et le présenter au jury.
3. Elaborer une séquence didactique basée sur l'approche actionnelle (le projet) pour acquérir aux étudiants de la 3ème année les compétences de l'exposé oral.
4. Appliquer la grille d'évaluation des compétences de l'exposé oral élaboré par la chercheuse et l'échelle de l'anxiété langagière comme pré application.
5. Appliquer la séquence didactique proposée sur l'échantillon.
6. Appliquer une deuxième fois la grille d'évaluation des compétences de l'exposé oral et l'échelle de l'anxiété langagière comme post application.
7. Analyser et discuter les résultats.
8. Faire les recommandations.

## **Les terminologies de la recherche**

### **L'exposé oral**

« L'exposé oral est un genre textuel public relativement formel et spécifique, dans lequel un exposant expert s'adresse à un auditoire, d'une manière explicitement structurée, pour lui transmettre des informations, lui décrire ou lui expliquer quelque chose. » (Dolz J. &Schneuwly B., 2016)

Définition opérationnelle : L'exposé oral est une présentation parlée, élaborée par l'étudiant du FLE à la faculté de Pédagogie et adressée à ses collègues pour leur expliquer un sujet de son choix.

### **L'anxiété langagière**

La chercheuse a adopté la définition de MacIntyre, (1999) L'anxiété langagière est considérée comme « une réaction émotionnelle négative d'inquiétude se manifestant lors de l'apprentissage ou de l'utilisation d'une langue seconde ou étrangère » (citée par Łuszczynska, Sylwia ,2015)

### **L'approche actionnelle**

L'approche actionnelle considère les apprenants comme des utilisateurs de la langue et comme des acteurs sociaux, et par conséquent de voir la langue



comme un moyen de communication plutôt que comme un objet d'étude. Elle implique avant tout des tâches ciblées, collaboratives dans la classe, et dont l'objet principal n'est pas la langue. (CECRL ,2018)

Définition opérationnelle : L'approche actionnelle implique l'étudiant dans un nombre des tâches qui englobent les étapes d'un projet dont la thématique est précisée par l'étudiant (utilisateur de la langue) qui les accomplit pour réussir à élaborer et présenter son exposé oral devant ses collègues (des situations de la vie réelle)

## **Premièrement le cadre théorique**

### **L'exposé oral**

D'après Tano, sur un plan pédagogique, l'exposé oral est une courte présentation parlée, ordonnée et méthodique, d'un sujet imposé ou non, dont le but est de faire utiliser au maximum la langue étrangère en exposant aux autres membres du groupe-classe un thème sur lequel ils n'ont peut-être pas de connaissances. (Tano, Marcelo, 2021)

Selon Dolz J. &SchneuwlyB., l'exposé oral est discours qui se réalise dans une situation de communication spécifique qu'on pourrait appeler bipolaire, réunissant l'exposant et son auditoire. (Dolz J. &Schneuwly B., 2016)

### **L'exposé oral dans Le CECRL**

A noter que selon le CECRL les activités de production orale (parler) sont toutes les activités qui aident l'utilisateur de la langue à produire un texte ou énoncé oral reçu par un ou plusieurs auditeurs. Parmi les activités orales on trouve, les exposés (discours dans des réunions publiques, conférences à l'université, sermons, spectacles, commentaires sportifs, ..... etc. Une sous-échelle est proposée pour illustrer ces activités sous-titre de « s'adresser à un auditoire ». C'est à partir du niveau A1 que l'apprenant de la langue commence à s'adresser à un auditoire. (CECRL ,2001)

Dans le volume complémentaire du CECRL (2018), apparait pour la première fois une description de l'échelle « s'adresser à un auditoire ». L'échelle implique de faire un exposé ou un discours dans une manifestation publique, une réunion ou une classe. A partir de cette description, les notions clés concrétisées dans cette échelle sont les suivantes :

- Le type de discours : cela va d'une très courte déclaration répétée auparavant, en passant par une simple présentation préparée sur un sujet familier dans son domaine, à une présentation bien structurée d'un sujet complexe face à un auditoire peu familiarisé avec le sujet. Même si le discours est préparé il n'est généralement pas lu mot pour mot.
- La prise en compte de l'auditoire : il n'y a pas de commentaires aux niveaux A, mais à partir de B1, la progression va d'un discours assez

clair pour être suivi sans difficulté la plupart du temps à un discours structuré et adapté avec souplesse pour répondre aux besoins de l'auditoire.

- La capacité à gérer les questions : cela va de réponses à des questions simples en étant un peu aidé/e, en passant par des réponses à une série de questions, jusqu'à la gestion de questions difficiles. ( CECRL ,2018 )

Au niveau B1, le niveau de notre échantillon, l'apprenant :

- Peut faire un exposé non complexe et direct, préparé, sur un sujet familier dans son domaine qui soit assez clair pour être suivi sans difficulté la plupart du temps et dans lequel les points importants soient expliqués avec assez de précision.
- Peut gérer les questions qui suivent mais peut devoir faire répéter si le débit était rapide.
- Peut faire une présentation préparée à l'avance sur un sujet familier dans son domaine. ( CECRL ,2018 )

### **Caractéristiques de l'exposé oral**

D'après Zahnd, l'exposé est un lieu où recourent des plans contextuels et textuels. Au plan contextuel, l'exposé représente une situation qui réunit l'exposant, son auditoire et l'objet traité. Tout au long de l'exposé, l'oratoire tient compte du destinataire, de son savoir préexistant et de son intérêt qu'il doit essayer d'éveiller. En même temps, il doit maintenir le système discursif de l'exposé oral, c'est-à-dire le répertoire de formes et d'opérations linguistiques spécifiques à ce genre de texte. Parmi les opérations relatives à la mise en forme discursive on peut indiquer :

- des opérations de cohésion, qui permettent de distinguer les idées principales des idées secondaires et qui nécessitent une maîtrise des marqueurs de structuration de discours et des organisateurs temporels. (Tels que les adverbes);
- la gestion du système verbal et plus précisément l'emploi pertinent des temps futurs (distinction futur proche et futur simple dans l'annonce des parties de l'exposé : je vais parler maintenant de...);
- l'introduction des exemples pour illustrer ou clarifier le discours, ce qui assure la bonne réception du discours par le destinataire. (Zahnd ,Gabriella, 1998)

### **Dumortier et ses collègues (2012) précisent les caractéristiques de l'exposé oral dans les points suivants :**

- Un genre monologal ; non structuré par le tour de parole.

- Un genre dialogique autrement dit riche en relations interdiscursives (l'exposé est nourri de discours antérieurs qu'il repose sur un travail de documentation) et en relations interlocutives (l'exposé s'adresse à un public déterminé et physiquement présent, public dont la prise en considération conditionne le succès de l'acte de communication).
- Un genre formel ce qui signifie contraint par des règles et des consignes propres ; la durée, la nature du support, l'organisation.
- Un genre sérieux à fonction didactique ; l'apprenant chargé d'exposer pour accroître les connaissances de son auditoire et lui donner à réfléchir
- Un genre oral qui implique l'usage de moyens de communication paraverbaux et non verbaux (Dumortier et autres , 2012)

De la perspective de Manolescu , l'exposé oral est considéré comme une situation de communication pratique dont l'oratoire doit tenir compte de ses caractéristiques : le destinataire, le message ( le thème), le but, le savoir préexistant, ses attentes et les attentes du public auquel il s'adresse . De plus, il s'approprie les éléments extralinguistiques si nécessaires pour l'exposé : le non-verbal (sous forme de gestes, de signes, de sourires, d'expressions gestuelles adaptées à la situation de communication), la voix (volume, articulation des sons, débit de la voix ou de l'intonation pour rendre la communication expressive), les pauses, les silences et les regards (pour vérifier le niveau de la compréhension du message verbal) de son destinataire. Aussi l'exposant fait appel à des exemples et des illustrations et il explicite la structure choisie et les points de vue adoptés. (Manolescu,Camelia ,2013)

Selon Pernet-Liu , l'oral public se diffère de l'oral privé ,il est préparé, formel et adressé, respectant des règles, mais aussi caractérisé par la « fonctionnalisation de la situation de communication »,la « monologisation » et le « contrôle intérieur» du discours lors de sa production tandis que la voix et le corps véhiculent aussi le même message. L'exposé est l'exemple d'une énonciation qui suppose des compétences de compréhension écrite (appui documentaire) et d'expression écrite dans des genres d'écrits intermédiaires (notes de lecture, notes d'appui, diapos de présentation) à la textualité fragmentée. Alors , elle expose deux grandes stratégies d'appui sur l'écrit dans la pratique d'exposition orale, différenciées par Nonnon (2002) :

1. La paraphrase orale à partir de notes qui réduisent les éléments à dire sans les structurer, comme par exemple les listes, les tirets ou les groupes nominaux, selon elle, « souvent conseillée et valorisée ».
2. L'oralisation d'un texte entièrement rédigé. (Pernet-Liu, Agnès ,2019)

### **Du point de vue de Tano, l'exposé oral est un événement :**

- Contingent (il se déroule sous forme séquentielle dans un temps et dans un lieu précis, dans des circonstances contextuelles qui le déterminent) .
- Préparé (il se base sur des notes et des textes préparatoires) .
- Outillé (il comporte le maniement de ressources matérielles intermédiaires à caractère scripto-visuelles).
- Transmissif et à visé didactique (l'orateur fait progressivement émerger un savoir à travers son activité cognitive).
- Interactionnel (l'exposant s'oriente vers son public et interagit avec lui). (Tano, Marcelo , 2021)

En bref, l'exposé oral est un type particulier de la communication orale, qui suppose des compétences préalables de compréhension écrite « l'appui documentaire » et la production écrite « la prise des notes de lecture et les diapos de présentation ». Il s'adresse à un public physiquement présent dans un lieu précis et pendant un temps donné. En plus, l'oratoire doit tenir compte des caractéristiques de l'exposé oral contextuelles (le public et ses attentes , le thème , le but et le savoir pré existant) et textuelles ( la forme discursive et les traits verbales et non verbales )

### **Pourquoi travailler l'exposé oral à la faculté de pédagogie ?**

Ghaitaoui & Errahmani(2018) confirment clairement que l'exposé oral joue un rôle très important dans le développement de compétence communicative en prenant comme exemple ; le dépassement de la peur, l'enrichissement du vocabulaire et l'amélioration de la prononciation. Ainsi, il donne aux étudiants l'occasion de profiter d'un certain climat de groupe, et d'établir une influence directe sur la motivation et l'enthousiasme. (Ghaitaoui Asma & Errahmani Souhila , 2018)

D'après les résultats de l'étude de Tano (2021) l'exposé orale en langue étrangère est une tâche plus qu'appropriée pour développer des compétences transversales. Parmi celles, apprendre à élaborer un diaporama attrayant ; augmenter son niveau de confiance notamment en s'attaquant à sa timidité ; dépasser ses peurs; autoévaluer son niveau de performance langagière ; développer des capacités pour reformuler un discours écrit en un discours oral clair et accessible en examinant sa manière de parler et en corrigeant les faiblesses repérées ; gérer son temps d'intervention ; s'exprimer à partir de notes minimales ,surveiller son rythme pour n'être ni trop lent ni trop rapide, travailler sa mémoire, recourir à la périphrase en cas de défaillance lexicale ou lacune, présenter des contenus à haute voix et ordonner l'exposé en prévoyant le cheminement vers une conclusion. (Tano, Marcelo, 2021)

Selon Gerflint (2016), les avantages que présente l'exposé oral en ce qui concerne le développement des compétences non linguistiques sont nombreux ; l'apprentissage de l'autonomie dans le travail, la satisfaction de la réussite, l'aptitude à surmonter la peur et la timidité (Gerflint,Nina (2016)

Donc, toutes les compétences linguistiques, non linguistiques ou transversales dont l'exposé oral développe chez les apprenants sont essentielles pour devenir un enseignant compétent.

### **Les étapes de l'exposé oral**

Plusieurs études et ouvrages pédagogiques ont traité les étapes de l'exposé oral, en apparence, ces étapes peuvent sembler différentes, mais en réalité elles sont identiques à quelques détails près.

D'après le Groupe départemental Maîtrise de la langue (2009) les étapes que les apprenants suivent pour faire un exposé oral se subdivisent en trois parties :

#### **Avant l'exposé oral**

- Choisir un sujet précis ou répondre à une proposition du maître liée à un projet, pour informer ou convaincre.
- Se documenter, analyser et sélectionner des idées, les résumer, les organiser et les relier entre elles, fabriquer des supports visuels.
- Rédiger le plan : introduction, développement, conclusion.
- S'entraîner à présenter oralement son exposé devant un ou deux camarades.
- Anticiper les questions que pourraient poser les camarades.

#### **Pendant l'exposé oral**

- Gérer son temps de parole, entre 5 et 15 minutes selon le niveau.
- Ne pas lire mais s'appuyer sur des mots clés.
- Employer des phrases courtes et un vocabulaire maîtrisé.
- Parler clairement, pas trop vite, articuler.
- Regarder son auditoire.
- S'appuyer sur des supports visuels

#### **Après l'exposé oral**

- Renseigner une grille d'évaluation critériée.
- Afficher le support de l'exposé pour en conserver une trace.

**Dans leur ouvrage, Dolz J. & Schneuwly B. (2016) déterminent les étapes de l'exposé oral dans les points suivants :**

- La planification textuelle d'un exposé exige d'abord de regrouper et hiérarchiser les informations en distinguant les idées principales des idées secondaires dans le but de garantir une progression thématique claire et cohérente en fonction de la conclusion visée.
- L'exposé doit ensuite être ordonné en parties et sous parties permettant de distinguer les phases successives de sa construction interne
  1. Une phase d'ouverture dans laquelle l'exposant prend contact avec l'auditoire, le salue, légitime sa prise de parole..... cette phase remplit une fonction importante dans la définition de la situation, des rôles et des buts de l'exposé qui suit.
  2. Une phase d'introduction de la thématique, elle s'agit d'une étape de présentation de délimitation du sujet qui fournit en outre à l'orateur l'occasion de légitimer les raisons de ses choix de point de vue adopté, de ses motivations .. etc. Cette phase doit être mobilisateur d'attention, d'intérêt ou de curiosité des auditeurs.
  3. La présentation du plan de l'exposé, à travers une simple énumération d'idées ou de sous thèmes. Son efficacité est double, éclairant sur le produit (un texte planifié) et sur le procédé (la planification) en même temps.
  4. Le développement et l'enchaînement des différents thèmes.
  5. Une phase de récapitulation / synthèse importante non seulement parce qu'elle permet de reprendre les principaux points de l'exposé mais aussi parce qu'elle constitue une phase de transition entre l'exposé proprement dit et les deux étapes de conclusion.
  6. La conclusion qui porte un message final.
  7. La clôture, l'exposé se clôt par une dernière étape qui constitue en quelque sorte la symétrie de l'ouverture, comportant souvent des remerciements à l'auditoire. (Dolz J. & Schneuwly B., 2016)

**D'après Gautier, (2017) l'exposé oral mobilise de nombreuses ressources cognitives et méthodologiques qui représentent ses étapes telles que :**

- Sélectionner et hiérarchiser les sources.
- Comprendre les idées essentielles des documents sélectionnés.
- Analyser le sujet et formuler une problématique.

- Analyser les informations et les restructurer en un plan de synthèse cohérent et pertinent.
- Reformuler un discours écrit en un discours oral clair et accessible au public.
- Maitriser et appliquer des techniques de présentation orale.
- Elaborer un diaporama PowerPoint efficace.
- Autoévaluer un entraînement filmé.
- Corriger ses faiblesses repérées.
- Evaluer les performances des pairs,
- Tirer profit de l'évaluation formative des pairs pour se corriger lors de l'exposé suivant. (Gautier, Sylvaine ,2017)

D'après Tano (2021) l'exposé oral devient une activité complexe qui renferme des tâches dont la réussite de la première étape conditionne largement la réussite des étapes suivantes.

- Choix de la thématique à exposer.
- Recherche documentaire.
- Prise des notes préparatoires.
- Mise en forme du contenu.
- Entraînement à l'oralisation.
- Présentation orale devant un auditoire.
- Evaluation de la présentation orale. (Tano, Marcelo ,2021)

### **Les critères de l'évaluation de l'exposé oral**

La compétence à communiquer des étudiants est l'une des compétences en acte difficile à appréhender lors de l'évaluation de l'exposé oral. Elle se joue en direct devant les évaluateurs sans possibilité de flashback ..... Par ailleurs, la grille n'appréhende que l'instant présent sans se soucier de ce qui se passe avant et après l'évaluation. En l'utilisant dans un cadre d'autoévaluation, elle prend du sens dans une temporalité formative. (Michaud ,Christian, 2012)

Chassé, D. et R. Prégent (1990) ont présenté une grille d'évaluation qui porte sur deux faces la forme et le contenu de l'exposé oral :

La face de l'évaluation de la forme qui comprend sept critères l'introduction, le plan et la structure, les illustrations, la variation des stimuli, la conclusion, les questions de l'auditoire et la qualité de la préparation l'exposé en général.

La face de l'évaluation du contenu, en principe, seul le professeur évalue les points suivants ; la maîtrise du sujet, les bases théoriques et la documentation et les capacités d'analyse. (Cité par Howe, Robert, 1994)

Abbes, Safa ( 2017) a élaboré une grille de critères qui renferme 15 critères divisées en trois axes , que l'étudiant doit respecter pendant la présentation de l'exposé . Premièrement, le contenu qui comporte six critères concernant ; l'annonciation du thème, la progression de la pensée, les explications et les reformulations, la convenance au niveau de l'auditoire, la pertinence des informations et la cohérence du sujet traité. Deuxièmement, La présentation qui comporte, lui aussi, six critères couvrants ; le contact avec l'auditoire, la prise en compte de l'audience, la communication non verbale, détachement ou lecture des notes et l'existence des hésitations et des ruptures. Enfin, L'aspect technique qui contient trois critères ; l'utilisation des facilitateurs didactiques, l'adaptation de la voix et la gestion du temps. (Abbes, Safa , 2017)

Dans l'étude de Gautier , Sylvaine (2017) la grille d'évaluation de l'exposé oral comporte trois axes ; le contenu de l'exposé ( Pertinence de l'exposé et Qualité du Powerpoint et / ou bonne gestion du matériel multimédia) , les compétences communicatives ( les techniques de communication utilisées ) et les compétences linguistiques (le répertoire lexical, la correction grammaticale , le rythme , l'intonation et la prononciation claire)

En fin , il faut souligner l'importance de l'évaluation formative pour corriger au fur et à mesure les étapes de l'exposé oral soit par l'enseignant , soit par l'apprenant et ne pas se limiter à l'évaluation sommative pendant la présentation orale.

## **L'anxiété langagière**

### **Qu'est-ce que c'est l'anxiété langagière ?**

Excessive par rapport à un objet ou une situation. (Infantino, Lara, 2019)

En effet, l'anxiété liée à l'apprentissage d'une langue est classée en deux types : l'anxiété débilante (qui a un impact négatif sur l'apprenant) et l'anxiété facilitante, qui est utile. La première réduit les performances de l'apprenant tandis que la seconde peut les améliorer. (polyglotcoachle, 2021) Dans notre recherche on s'intéresse au premier type qui entrave l'amélioration des compétences de l'oral des futurs enseignants.

Selon Horwitz et al. (1986) l'anxiété langagière c'est « un complexe distinct de perceptions de soi, de croyances, de sentiments et de comportements liés à l'apprentissage d'une langue en classe, qui découlent du caractère unique du processus d'apprentissage » (polyglotcoachle, 2021)

D'après MacIntyre, (1999) L'anxiété langagière est considérée comme « une réaction émotionnelle négative d'inquiétude se manifestant lors de



l'apprentissage ou de l'utilisation d'une langue seconde » (Łuszczynska ,Sylwia ,2015)

De point de vue de Williams (1991) l'anxiété langagière est une réaction à condition dans laquelle l'environnement est perçu comme présentant ou non des exigences qui menacent d'excéder les capacités et les ressources de l'étudiant. L'acceptation de la menace que présente la situation se manifeste alors sous la forme d'une émotion psychologique et / ou d'une réaction physiologique qui fait perdre à l'étudiant sa concentration et ainsi réduit l'attention et l'effort qu'il pourrait autrement mettre à réaliser la tâche en cause. (Beaudoin, Martin, 1999)

L'anxiété langagière affecte tous les aspects du langage et la prise de conscience de l'effet de l'anxiété sur la qualité de la communication devient elle-même anxiogène pour l'apprenant. (Beaudoin, Martin, 1999) En plus, l'anxiété se produit à chaque étape de l'apprentissage de la langue. (Awan , Riffat-un-Nisa & others ,2010) Autrement dit , les effets de l'anxiété sur l'apprentissage de la langue changent selon la phase pendant laquelle l'anxiété est présente .

La réussite dans l'apprentissage d'une langue est non seulement liée à l'anxiété langagière principalement due à l'aspect oral de l'utilisation d'une langue, mais aussi à l'anxiété de lecture, à l'anxiété d'écriture et à l'anxiété d'écoute. En même temps, les anxiétés relatives aux compétences restent des phénomènes indépendants. ( Łuszczynska ,Sylwia ,2017)

Mais pourquoi l'anxiété langagière se manifeste surtout à l'oral ? En effet , l'oral est une activité langagière complexe qui demande à l'apprenant de mobiliser des compétences et des stratégies telles que ; des stratégies de mémorisation , des stratégies pour s'autocorriger , des compétences linguistiques, des compétences sociolinguistiques et des compétences pragmatiques et paralinguistiques .En plus ,cette activité est encore plus stressante pour les apprenants devant un public. (polyglotcoachle, 2021)

### **L'échelle de l'anxiété langagière de Horwitz et ses collègues**

L'échelle de l'anxiété langagière élaborée par Horwitz, Horwitz & Cope en 1986 est considérée la pionnière qui vise à mesurer l'anxiété langagière en langue étrangère. L'importance de cette échelle réside dans le fait qu'elle recouvre les principaux facteurs de l'anxiété langagière en langue étrangère.

De plus, il est considéré comme un instrument de mesure valide, crédible et hautement fiable par beaucoup de chercheurs. (Aslim, Veda & Çapan, Sibel,2013)

D'autre part , la plupart des études menées dans le domaine de l'anxiété langagière en langue étrangère utilise cette échelle soit dans sa version originale ,soit dans une version modifiée ou traduite ; elle a été appliquée à différentes langues étrangères et à différents échantillons d' apprenants de l'enseignement pré-universitaire ( Wilkinson ,Jane, 2011 ) (Farrell,Laura ,2016) ( Wörde, Renée

von,2003)( Infantino, Lara ,2019) ainsi qu'à l'enseignement universitaire(d'Aslim et Çapan ,2013) (Milhaud, Marianne,2016) ( Ardi , Marwan, 2007) (Awan , Riffat-un-Nisa & others ,2010) (Milhaud ,2016)

### **Les facteurs (les sources) de l'anxiété langagière**

D'après Horwitz et ses collègues (1986), l'anxiété langagière se compose essentiellement de trois facteurs, la peur de communiquer, l'anxiété face aux tests et la peur d'être évalué négativement.

1. La peur de communiquer est définie comme « un type de timidité, caractérisé par la peur ou l'anxiété de communiquer avec autrui ». Dans une classe de langue étrangère et particulièrement lors de la communication orale, l'apprenant éprouve des difficultés à communiquer devant ou avec ses collègues et son professeur, il a peur de ne pas comprendre ce qui est dit par les autres et de ne pas exprimer ses idées d'une manière claire et compréhensible devant les autres.
2. L'anxiété face aux tests, c'est « la peur d'échouer aux examens ». L'anxiété face aux tests apparaît un problème commun non spécifique à l'apprentissage des langues étrangères ; mais dans un test oral en langue étrangère cela provoque une anxiété langagière où l'apprenant a peur d'entrer dans une communication devant ou avec les autres.
3. La peur d'être évalué négativement, c'est « la peur des évaluations faites par les autres, l'esquive des situations d'évaluation et la conviction que les autres nous évalueront négativement. » Autrement, c'est la crainte de commettre des erreurs et d'être corrigé par l'enseignant devant les autres. Persuadé que sa compétence langagière est plus faible que celle d'autres et qu'il n'a aucune chance de réussir, l'apprenant anxieux ne participe pas aux interactions en classe, reste silencieux et se contente d'écouter. (Milhaud, Marianne,2016) (Aslim, Veda & Çapan, Sibel,2013)

### **Quelques réalités sur l'anxiété langagière :**

D'après les résultats des études antérieures menées dans le domaine de l'anxiété langagière en appliquant L'échelle de l'anxiété langagière élaborée par Horwitz, Horwitz & Cope en 1986 , on peut extraire quelques réalités sur la nature de l'anxiété langagière en langue étrangère :

- Tous les apprenants ont ressenti un certain degré d'anxiété dans leur apprentissage d'une langue étrangère. L'anxiété liée à la langue étrangère est un problème courant. ( Ardi , Marwan, 2007) ( Wilkinson ,Jane, 2011) (Milhaud, Marianne,2016) De niveau bas, moyen ou élevé, l'anxiété langagière est une différence individuelle qui influence de

manière significative l'apprentissage d'une langue étrangère et la performance des apprenants de langue , (Aslim et Çapan ,2013) ( Wörde, Renée von,2003) d'une autre façon , l'anxiété peut être liée à la personnalité des élèves et creuser ainsi des écarts entre eux dans l'apprentissage d'une langue vivante (Laura, Farrell Ferris ,2016)

- Le degré d'anxiété lié à la communication naturelle en dehors de la salle de classe est beaucoup plus élevé que dans la salle de classe. (Beaudoin, Martin, 1999)
- Les principales causes qui provoquent l'anxiété langagière chez les apprenants de la langue étrangère étaient :la timidité, le manque de confiance, de pratique, de connaissances thématiques, de vocabulaire et de préparation et les inquiétudes des erreurs grammaticales, de la prononciation et d'une incapacité à parler spontanément. La peur de prendre la parole, lorsqu'ils sont désignés par l'enseignant pour accomplir telle ou telle tâche. L'angoisse de devoir être interrogés sans s'être préparés à la tâche demandée, être évalué de façon négative de leur enseignant et des camarades, de commettre des erreurs surtout devant des pairs estimés plus compétents et de devoir se confronter aux moqueries de leurs pairs. Dans les tests oraux, les étudiants ont peur d'attendre leur tour, d'oublier le vocabulaire ou la grammaire déjà appris, d'avoir faibles niveaux de maîtrise de la langue, d'avoir de mauvaises notes, de faire des erreurs et d'être évalué par ses collègues. En plus, ils s'inquiètent de son niveau de compétence par rapport aux autres. (Aslim et Çapan ,2013)(Awan , Riffat-un-Nisa & others ,2010) (Ardi , Marwan, 2007) (Milhaud, Marianne,2016) ( Berbar, Katia & Fodil, Mohamed Sadek ,2017)
- D'après l'étude d'Ardi 2007 et celle de Milhaud 2016, les femelles sont moins confiantes et plus anxieuses que les males. (Ardi, Marwan, 2007) (Milhaud, Marianne,2016) Tandis que, l'étude d'Awan & ses collègues prouve que les males sont plus anxieux que les femelles et que la différence est statistiquement significative (Awan, Riffat-un-Nisa & others ,2010)
- Les apprenants les moins confiants utilisent des stratégies telles que la préparation, la relaxation, la réflexion et la recherche de pairs (Ardi , Marwan, 2007)
- Le problème de confiance en soi probablement causé par la limitation dans la maîtrise d'une langue étrangère. (Ardi , Marwan, 2007) L'exposé oral individuel était le genre le plus stressant pour les apprenants à cause de son caractère formel ( Infantino,Lara, 2019 ) L'anxiété diminue régulièrement et de façon très significative avec le développement de la compétence de communication.(Milhaud, Marianne,2016)

- Il existe une corrélation négative entre l'anxiété en classe de langue étrangère et la réussite scolaire ce qui signifie qu'à mesure que le niveau d'anxiété augmente, la réussite diminue. (Awan , Riffat-un-Nisa & others ,2010)
- Les apprenants de la langue étrangère les plus âgés, présentent un taux d'anxiété particulièrement élevé ce qui laisse supposer qu'ils ont des difficultés à interagir avec des camarades plus jeunes, pouvant parfois être plus compétents. (Milhaud, Marianne,2016)
- L'anxiété se manifeste chez les étudiants à travers des symptômes physiques incluent des "maux de tête" ; "mains moites, doigts froids" ; "tremblement, transpiration" ; "cœur battant" ; "larmes" ; "tapotements de pieds, tambours de bureau" ; " serrer les poings" ; " l'estomac se noue " ; " devenir tout rouge" ; et "se cacher de l'enseignant d'une manière ou d'une autre". ( Wörde, Renée von, 2003)
- Pourtant, l'anxiété peut être réduite notamment grâce à :
  - L'attitude de l'enseignant, sa direction de la classe et l'atmosphère qu'il créé dans la classe. L'anxiété diminue lorsque l'enseignant est sensible aux peurs et aux insécurités des apprenants et les aider à affronter ces peurs et rend le cours intéressant et amusant. (Wörde, Renée von,2003) (Milhaud, Marianne,2016)
  - L'apprentissage collaboratif, à travers des activités en petit groupe, en pair ou encore des jeux de rôle qui permettent aux apprenants de s'entraîner et de se sentir plus à l'aise lorsqu'il faudra s'exprimer devant toute la classe et en même temps diminuer la peur de faire des erreurs. (Milhaud, Marianne,2016) (Farrell ,2016) (Wörde, Renée von,2003)
  - Le rôle de l'évaluation formative dans la production orale pour diminuer l'anxiété des apprenants et rendre l'évaluation d'une tâche sommative moins stressante puisqu'elle propose un guidage structurel qui va aider l'apprenant à utiliser et sélectionner les outils dont il aura besoin. (Farrell , Laura,2016) En plus, l'enseignant doit utiliser des méthodes douces ou non menaçantes de correction des erreurs et offrir des mots d'encouragement. (Wörde, Renée von,2003)
  - L'utilisation d'enregistreurs individuels permettait aux apprenants d'être plus à l'aise à l'oral (moins de pauses par exemple). (Farrell,Laura ,2016)
  - L'augmentation de la motivation des apprenants en utilisant des sujets et des thèmes pertinents pour la vie et les intérêts des étudiants. (Wörde, Renée von,2003)

- La réalisation d'un exposé en équipe diminue de manière significative leur stress à l'oral ( Infantino ,Lara, 2019) ou Commencer par des activités en équipe , ensuite les apprenants seront amenés à réaliser des présentations orales individuelles .
- Quelques techniques d'atténuation de l'anxiété suggérées pour l'enseignant comme ; encourager les apprenants pendant le test oral, éviter les corrections d'erreur sévères, utiliser des brise-glace et prévoyez du temps pour la préparation et plus de pratique orale.( Berbar, Katia & Fodil, Mohamed Sadek ,2017)

### **L'approche actionnelle**

Après trente ans de la popularité, l'approche communicative a été remplacée par l'approche actionnelle proposée par le CECRL en 2001.

D'après Puren (2006), trois causes ont mis fin à l'approche communicative, ces causes ont été eux-mêmes les raisons de la naissance de l'approche actionnelle :

1. La communication ne suffit pas pour l'action sociale, et peut même la gêner, elle donne exemple de la messagerie électronique qui peut être un outil de communication entre des employés dans une entreprise mais pas un outil de collaboration
2. C'est l'action sociale qui détermine la communication c'est-à-dire les particularités des utilisateurs de la langue et les caractéristiques de la situation sociale affecte le processus de communication
3. C'est l'action commune, et non la simple communication, qui est la condition d'une véritable compréhension de l'Autre ( Puren, Christian , 2006)

Ainsi, l'approche actionnelle aide l'apprenant à sortir sa pratique de langue de la salle de classe et l'emmener au sein des milieux vivants et non simulés idéalement. (Saydy, Tilda, 2015) Autrement, on passe de faire rentrer la société dans la salle de classe à travers l'approche communicative, à ouvrir la salle de classe à la société Avec La perspective actionnelle. (Bourguignon , 2006)

### **Les caractéristiques de l'approche actionnelle :**

D'après le CECRL et les études qui ont analysé et expliqué l'approche actionnelle à travers des années, on peut préciser les caractéristiques de cette approche dans les points suivants :

- L'objectif cible de cette approche est d'agir avec l'autre. (Rosen , 2009)  
D'après ( Bourguignon ,2006) communication et action sont

indissociables la communication est au service de l'action autrement communiquer pour agir. La communication langagière est l'un des moyens d'atteindre l'objectif qui est l'action collective. « L'approche actionnelle implique avant tout des tâches ciblées, collaboratives dans la classe, et dont l'objet principal n'est pas la langue. Si l'objectif principal d'une tâche n'est pas la langue, cela peut être une autre production ou un autre résultat (par ex. la planification d'une sortie, faire une affiche, créer un blog, monter un festival, choisir un candidat, etc.) ». (CECRL, 2001)

- La classe de langue est considérée comme une microsociété où les actions sociales réelles sont préconisées et les tâches ne sont pas seulement langagières. (Vahed, Shiva & Mehrabi, Marzieh, 2017)
- L'approche actionnelle est focalisée sur le groupe-classe et l'interaction en groupes. Les groupes binaires sont ajustés par rapport à l'activité du groupe-classe. (Vahed, Shiva & Mehrabi, Marzieh, 2017)
- « La langue est considérée comme un moyen de communication plutôt que comme un objet d'étude » (CECRL, 2001) Donc, On se rend compte qu'avec l'approche actionnelle, Nous passons du paradigme de la connaissance, de la simplification à celui de la compétence, de la complexité qui ne veut pas disjoindre l'objet et le sujet, la réflexion et l'action, l'apprenant et l'usager mais les conjoindre pour que la finalité de l'apprentissage d'une langue ne soit pas la bonne note mais l'utilisation autonome de la langue des situations plus ou moins complexes ( Bourguignon, 2006)
- Le public visé c'est ledit apprenant/usager de la langue, ce n'est plus l'apprenant en classe qui sera usager de la langue dans la société (Bourguignon, 2006) D'après Le CECRL « Considérer les apprenants comme des acteurs sociaux signifie qu'on les implique dans le processus d'apprentissage, avec les descripteurs comme moyens de communication. Cela signifie aussi que l'on reconnaît la nature sociale de l'apprentissage et de l'usage de la langue, l'interaction entre le social et l'individuel dans le processus d'apprentissage. » (CECRL, 2001)
- L'approche actionnelle met en place des dispositifs d'auto-évaluation et d'évaluation formative. Pour une tâche d'évaluation soit valide d'après (Riba, Patrick 2009) elle doit :
  - Corresponde à des objectifs préalablement définis et connus.
  - Être d'une authenticité tout au moins situationnelle.
  - Inclure dans sa formulation les éléments de son observation.

- La formulation de la consigne doit préciser avec suffisamment de clarté les conditions de réalisation de la tâche afin de passer du canevas imaginé par l'enseignant au processus action mis en place par l'apprenant en énonçant les conditions d'activation (le lieu, le moment , l'intention de communication ou d'agir , le destinataire et la performance attendue.) (Riba, Patrick 2009)

## **La tâche**

Le concept de tâche était relativement nouveau en France alors que chez les Anglo-Saxons il est utilisé depuis longtemps en classe de langue au sens d'activité communicative et plus récemment d'activité réelle. (Girardet, Jacky 2011)

Dans le CECRL, la tâche est définie comme « toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé. Il peut s'agir tout aussi bien, suivant cette définition, de déplacer une armoire, d'écrire un livre, d'emporter la décision dans la négociation d'un contrat, de faire une partie de cartes, de commander un repas dans un restaurant, .....» (CECRL, 2001)

Donc, la tâche à accomplir est au cœur du CECRL. Dans cette approche, le niveau de compétence d'un apprenant est défini en fonction du plus ou moins grand nombre de tâches qu'il est capable de réaliser correctement. Pour arriver à accomplir les tâches avec succès et efficacité, les apprenants doivent mobiliser l'ensemble de leurs compétences de communication verbale et non verbale et de leurs ressources (Rosen,Evelyne, 2009)

Puren (2006) propose une distinction entre tâche et action. Elle réserve « action » pour l'agir d'usage (ou social), et « tâche » pour l'agir d'apprentissage (ou scolaire). En fonction de cette distinction, elle définit de manière abstraite « action » comme « unité de sens au sein de l'agir d'usage », « tâche » comme « unité de sens au sein de l'agir d'apprentissage », et « approche actionnelle » comme « relation entre action de référence et tâche de référence. Rosen, Evelyne (2009) ajoute que l'action doit être motivée par un objectif communicatif clair et donner lieu à un résultat tangible.

## **La tâche dans l'approche actionnelle (CECRL)**

1. La tâche peut être langagière, avoir une composante langagière ou être non langagière (CECRL, 2001)
2. Une tâche langagière (verbale) (féliciter les mariés) ou non langagière (non verbale) (se repérer dans un plan de table). Elle met en œuvre :
  - Des savoirs (connaissance des rites du mariage, du milieu social dans lequel on va évoluer).

- Des savoir-faire (faire un petit discours).
  - Des savoir être (il y a des mariages où l'on n'embrasse que les gens que l'on connaît, certains où les deux familles sont séparées, d'autres où femmes et hommes sont séparés, etc.).
  - Des savoir apprendre, c'est-à-dire, la capacité à s'adapter à ces différentes situations. (Girardet, Jacky, 2011)
3. Elle peut être complexe et comporter des sous tâches (CECRL, 2001) Une tâche peut être simple (commander un repas au restaurant). (Girardet, Jacky, 2011) Une tâche finale (autrement dit complexe) est décomposée en tâches intermédiaires également appelées micro-tâches, mini-tâches ou encore étapes intermédiaires. Une tâche intermédiaire est simple (Bento, Margaret ,2020)
  4. Elle est une tâche sociale qui s'inscrit dans un contexte social et peut être réalisée seul ou à plusieurs (CECRL, 2001) Pour la plupart des didacticiens, les tâches doivent présenter un enjeu social authentique (Bento ,Margaret ,2020) L'interaction entre l'utilisateur et son environnement est pensée en termes de tâches à accomplir. La classe n'est pas seulement le lieu où l'on se prépare à affronter des situations futures, où l'on apprend ce qu'on utilisera plus tard, c'est aussi un espace social où la langue s'utilise dans ses fonctions naturelles (partager des connaissances, exprimer des opinions, mener à bien des projets) et s'apprend grâce à cette utilisation. (Girardet , Jacky 2011)
  5. La tâche peut être individuelle (écrire une carte postale à un ami français) ou collective (faire une partie de dominos). Elle peut déboucher sur un produit concret (rédiger un blog en français) ou sur un simple échange verbal (discuter d'un projet de loi du gouvernement ; faire une projection de diapositives sur un pays qu'on a visité). (Girardet, Jacky 2011)
  6. Elle est "authentique" en ce qu'elle consiste en une activité quotidienne, dans le cadre du travail, des études ou de la vie privée (CECRL, 2001)
  7. Dans l'approche actionnelle, les tâches sont classées en trois catégories et en même temps suivent une continuité pour mener l'apprenant à l'état de l'utilisateur de la langue (dans la « vraie vie »):
    - Les tâches de pré- communication pédagogique constituées d'exercices spécifiquement axés sur la manipulation décontextualisée des formes.
    - Les tâches « pédagogiques communicatives » (que l'on connaît bien depuis l'approche communicative) dans lesquelles les apprenants s'engagent dans un « faire semblant accepté volontairement » pour



jouer le jeu de l'utilisation de la langue-cible, se préparant ainsi à mener à bien.

- Les tâches « proches de la vie réelle » choisies en fonction des besoins de l'apprenant hors de la classe ou du contexte d'apprentissage (par exemple lire un mode d'emploi ou prendre des notes pendant un cours magistral). (Rosen, Evelyne, 2009)
- 8. Les activités d'entraînement (autrement dit, les exercices) au contraire ne visent pas directement l'accomplissement de la tâche, mais représentent, par exemple, un entraînement langagier, méthodologique, culturel, cognitif, etc. de la tâche ou d'une de ses sous-tâches. Elles ont pour objectif d'attirer l'attention sur certains aspects et de travailler ainsi des compétences mises en œuvre ensuite dans le cadre de la réalisation de la tâche. Ces activités peuvent être de nature diverse, et être ouvertes ou fermées. (Nissen, Elke, 2011)
- 9. Le scénario pédagogique, décrit le déroulement de la tâche ou de l'ensemble des tâches à l'apprenant. Cela comprend les consignes, l'explicitation des objectifs, du produit attendu, des sous-tâches et activités prévues, des critères d'évaluation (s'ils ne sont pas élaborés conjointement avec les apprenants), de la durée prévue, de l'emplacement des ressources si le scénario fait appel à une plateforme, éventuellement des interactions prévues ou recommandées avec les différents acteurs de la formation (scénario communicatif), et idéalement la mise à disposition d'aides pour rendre l'apprenant autonome dans son travail, ainsi que l'indication des libertés et choix qu'a l'apprenant. (Nissen, Elke, 2011)

### **Les étapes de réalisation d'une tâche**

Une tâche se développe en cinq étapes :

1. Choix de la tâche : détermination de l'idée de la tâche et le but à atteindre.
2. Préparation de sa mise en œuvre : ressources, contraintes, plan d'action, méthodes, planification temporelle.
3. Réalisation : les apprenants investissent leurs savoirs et savoir-faire pour l'accomplissement des différentes tâches nécessaires au développement du projet.
4. Exposition du résultat : les apprenants présentent leur production finale qui fait appel à toutes les compétences acquises.
5. Evaluation du résultat et du processus : évaluation diagnostique, formative, sommative et autoévaluation. (Tirloy, Stéphanie, 2016)

## **Les types des tâches**

En analysant des articles dans l'approche actionnelle (Nissen, Elke ,2011)a précisé trois types de tâches, qui sont donc toutes complexes et peuvent être regroupés comme suit, dans un ordre de complexité croissante d'une catégorie à l'autre.

### **1) Mono-tâches**

Ce sont des tâches uniques mais toujours complexes, c'est-à-dire nécessitant des étapes ou sous-tâches. Ces tâches, ainsi que leur déroulement, sont proposées par l'enseignant. Par exemple La réalisation d'une production écrite : suite à la compréhension orale travaillée avec des modules multimédias.

### **2) Projet intégrant une ou plusieurs tâches**

Ce qui distingue les projets des mono-tâches d'après Nissen, c'est qu'ils font donc en partie appel à une détermination de la thématique, voire du déroulement, par les apprenants. Par ailleurs, ils ne laissent pas de place à la simulation mais englobent toutes les étapes du projet, en commençant par la planification jusqu'à la réalisation effective, son explicitation devant un public. Par ailleurs, le projet peut intégrer plus d'une tâche, le lien entre les tâches étant alors donné par la logique du projet

### **3) Suite de tâches scénarisée**

Dans les textes décrivant une suite de tâches scénarisée, il s'agit de la recherche d'un appartement dans la ville universitaire et la fondation d'une collocation. Le choix des tâches ainsi que leur ordre relèvent dans la suite de tâches scénarisée toujours du choix de l'enseignant et sont en partie sujets à ses préférences pédagogiques (un autre enseignant aurait par exemple pu choisir d'autres tâches dans le cadre de la même situation ou insister sur d'autres aspects langagiers, pragmatiques, culturels, etc.). (Nissen, Elke ,2011)

## **Pourquoi le projet ?**

En 2006 , Puren a prédit à la pédagogie du projet un bel avenir dans l'enseignement des langues en Europe au cours des décennies à venir ,selon elle, cette pédagogie prépare les apprenants à l'action sociale et privilégie en classe des actions sociales. Entre la société comme domaine de réalisation des actions et la classe comme domaine de réalisation des tâches, la pédagogie du projet associe la classe comme lieu de conception d'actions (conception d'un voyage à l'étranger, d'une exposition pour le hall du collège, du site Internet de la class) et la classe comme lieu d'action(présentation à la classe d'un exposé de groupe, table ronde sur un sujet de société, entrevue avec un invité extérieur) (Puren ,2006)

Pour qu'un projet soit mené à son terme, l'utilisateur, seul ou en équipe, doit accomplir certaines tâches. L'activité proposée, conforme au niveau de langue de l'utilisateur : celui-ci n'apprend plus la langue de façon scolarisée mais il l'utilise.

En plus, cela servira à ce que l'utilisateur de langue puisse devoir automatiquement activer ses connaissances et compétences à la fois linguistiques, socioculturelles et sociales de façon cognitive aussi bien que transversale. Ainsi, il s'efforce à mettre en œuvre ses capacités personnelles, faire plus de recherches, dépenser plus d'efforts, prendre plus de responsabilités, réussir un travail authentique et développer son autoestime. (Saydý , Tilda, 2015)

Si les projets sont bien menés, leur côté pratique et authentique constitue un attrait incontestable pour les apprenants. En plus, ils dynamisent le rythme apprentissage, stimulent les enseignants, enrichissent la capacité à apprendre, et encouragent l'unité du groupe-classe. (Tirloy, Stéphanie, 2016)

En s'engageant dans un projet, les apprenants deviennent autonomes, acteurs et auteurs de leur projet. Ils portent eux-mêmes sa planification et sa réalisation ; ils sont donc acteurs de leur projet et développent ainsi une certaine autonomie sous le regard de l'enseignant. En plus, les étudiants apprennent en étant actifs et en gardant un lien avec le monde réel, ce qui leur permet de nourrir la communication, la coopération et la créativité et en même temps, se préparer concrètement à leur futur métier. En ce qui concerne les compétences, ce sont les compétences transversales, auxquelles on pense à propos de l'apprentissage par projet, puisqu'il s'agit en général de développer celles qui ne sont pas strictement disciplinaires ou qui se rapprochent du monde professionnel comme par exemple le recours aux TIC à plusieurs niveaux (pour faciliter la recherche d'information, la gestion du projet lui-même ou les échanges avec les pairs....) Enfin, l'attention aux processus d'apprentissage, et pas seulement au contenu, est bénéfique. (Reverdy, Catherine ,2013)

### **Particularités du projet**

Les principales particularités du projet sont détaillées dans les points suivants :

1. La langue joue le rôle d'un outil et non d'un but.
2. Le scénario est réaliste ; réalisable Tout projet de l'approche actionnelle se réalise en principe (1) directement dans la société ; (2) indirectement dans la société par l'intermédiaire du réseau Internet ; (3) par la simulation (juste comme dans l'approche communicative) Par exemple, préparer une lettre de candidature et remplir les formulaires pour une université à l'étranger ; correspondre dans ce but, et envoyer les documents est une activité réelle et actionnelle. Mais, faire toutes ces mêmes micro tâches à l'intérieur d'un projet proposé par l'enseignant, sans envoyer finalement les documents, c'est un type de simulation qui s'inscrit dans l'approche communicative. Pourtant, l'activité peut être transformée en activité actionnelle à condition que l'enseignant prépare

- tout un projet identique à celui réalisable dans la vie réelle et offre à l'étudiant la méthodologie à suivre.
3. L'importance de lier les projets au monde réel pour assurer un caractère authentique au contenu d'apprentissage.
  4. Les ressources sont assurées à l'utilisateur de langue.
  5. L'indication de l'évènement qu'on projette est concrètement faite par un critérium incluant l'espace, le temps, l'objectif et les institutions reliées
  6. Le projet est guidé méthodologiquement et progressivement par l'enseignant.
  7. L'évaluation formative de l'apprentissage est continue.
  8. Selon le contexte d'enseignement, un projet peut être lancé par un enseignant, proposé par des apprenants ou commandité par une organisation externe.
  9. L'importance d'assurer une profondeur suffisante du sujet afin que le projet soit d'intensité satisfaisante.
  10. Le produit final est ensuite présenté à un auditoire.
  11. Le projet est finalement évalué.
  12. La réussite d'un projet repose grandement sur la façon dont les critères d'évaluation se rattachent aux spécifications du projet. (Saydy , Tilda, 2015)( Hutchison, David 2016)

Pour conclure, il faut noter que plusieurs études antérieures ont prouvé l'efficacité de l'approche actionnelle dans le développement des différentes compétences chez nombreux échantillons. Par exemple, l'étude de Zekri, Iman, (2018) dont l'utilisation de l'approche actionnelle a abouti au développement des compétences de l'expression écrite chez les élèves de FLE de la quatrième année primaire. Les stratégies employées dans l'unité proposée étaient (L'approche coopérative - Le jeu de rôle - La simulation).

L'étude de Mina, Barbara (2017) qui a prouvé l'efficacité de l'approche actionnelle sur le développement de quelques compétences de la lecture critique chez les étudiantes de la deuxième année pédagogique du département de français à la faculté de Jeunes Filles. La chercheuse a élaboré Cinq unités accompagnées d'une série de tâches et d'activités. La démarche proposée, à partir de la réalisation des tâches et le travail en groupe a permis d'attirer l'attention des apprenants à l'apprentissage de la lecture critique.

L'étude de Chérif, Abd Elnasser (2017) a employé les tâches authentiques d'après le CECR (en suivant un scénario de trois étapes ; étape de l'avant tâche , étape de l'achèvement de la tâche et l'étape de l'après tâche) pour développer

les compétences de la production orale et écrite chez les élèves de la 5ème année primaire .

L'étude de Vahed, Shiva& Mehrabi, Marzieh (2017) vise les étudiants de licence de langue, de littérature et de traduction françaises qui viennent commencer leur apprentissage à l'université en Iran pour s'approprier d'abord le FLE et s'engager ensuite dans leur spécialisation. Ils apprennent le FLE aux niveaux A1-A2 durant un semestre d'une manière intensive à travers l'approche actionnelle dans une classe inversée.

Enfin, l'étude de (Mounir, Manal,2019) propose une unité basée sur l'approche actionnelle pour aider les futurs enseignants de la 2ème année faculté des jeunes filles à développer leurs connaissances , leurs aptitudes et leurs capacités à gérer leur classe de la langue française .

## **Deuxièmement les outils et la séquence didactique ( le projet)**

### **Les outils de la recherche**

La chercheuse a utilisé deux outils, le premier est une échelle afin de mesurer l'anxiété en classe de langue étrangère créée par Horwitz et ses collègues et le deuxième est une grille d'observation élaborée par la chercheuse pour mesurer les compétences de l'exposé oral .

#### **(1)- FLCAS (Foreign Language Classroom Anxiety Scale)**

Dans cette recherche, on a recouru à l'instrument le plus utilisé pour mesurer l'anxiété en classe de langue étrangère FLCAS (Foreign Language Classroom Anxiety Scale), créé par Horwitz et ses collègues en (1986) (voir Annexe 1.a) traduit en français par Farrell, Laura (2016). La chercheuse a subi quelques modifications minimales sur l'exemplaire traduit en français, comme par exemple remplacer la langue anglaise par la langue française comme langue étrangère. (voir Annexe 1.b)

Les trois axes que couvrent le questionnaire sont les trois facteurs de l'anxiété langagière : La peur de communiquer est formée par 11 items : 1, 4, 9, 14, 15, 18, 24, 27, 29, 30, 32.

L'anxiété face aux tests oraux consiste de 15 items : 3, 5, 6, 8, 10, 11, 12, 16, 17, 20, 21, 22, 25, 26, et 28.

La peur d'être évalué négativement, est constituée de 7 items : 2, 7, 13, 19, 23, 31, et 33.

Ce questionnaire dans sa version originale comprend 33 items sur une échelle de Likert allant de 1 à 5 points, 1 (pas du tout d'accord) à 5 (vraiment d'accord).

A chaque item l'apprenant est invité à choisir entre 5 réponses : « vraiment d'accord », « d'accord », « ni d'accord ni pas d'accord », « pas d'accord », « Pas du tout pas d'accord ». Par conséquent, le résultat maximal est donc de 165

points et correspond à un très haut niveau d'anxiété et le résultat minimal est de 33 points, ce qui illustre un niveau bas d'anxiété langagière.

Afin de corriger l'échelle il faut faire attention qu'il existe 24 questions qui sont formulées de manière négative de telle sorte que la réponse « vraiment d'accord » corresponde à 5 points. Cependant, les 9 items restants sont formulés de manière positive de manière à ce que « pas du tout d'accord » corresponde cette fois à 5 points. Les items formulés de manière positive sont 2, 5 ,8, 11, 14, 18, 22,28, 32 .

## **(2)- La grille d'évaluation**

Cette grille d'évaluation a pour but de mesurer les compétences de l'exposé oral chez les étudiants de la faculté de pédagogie.

### **Les sources :**

des ouvrages de (Howe, Robert , 1994 ), (Groupe départemental Maîtrise de la langue ,2009) (Capré , Raymond et autres ,2011) (Salem,Hussein, 2013)(Gautier , Sylvaine ,2017) (Abbes ,Safa ,2017) et (CECRL , 2018 ).

### **La description :**

La grille d'évaluation couvre huit compétences :

1. Collecter des informations en harmonie avec le sujet de l'exposé.
2. Elaborer un plan bien structuré.
3. Capter et garder l'attention de l'auditoire par une variation de stimuli adéquate.
4. Maitriser les connaissances linguistiques.
5. Gérer le temps de l'exposé.
6. Interagir avec l'auditoire.
7. Être à l'aise à l'oral.
8. Elaborer un diaporama Powerpoint efficace.

Pour chacun de ces compétences, on a énuméré des indicateurs qui manifestent, chez l'étudiant, la maîtrise de la compétence en question. On a 39 indicateurs en total. (Voir Annexe 2 a)

La grille d'évaluation contient trois colonnes pour le degré de maîtrise des indicateurs, allant de 0 à 2. 0= n'existe pas, 1= moyen, 2=excellent.

### **L'application :**

Pour vérifier la validité de la grille d'évaluation, la chercheuse l'a soumis à un jury de spécialistes qui comprend quatre membres, en donnant leurs opinions en ce qui concerne les indicateurs de chaque compétence.

Les indicateurs les plus importants d'après le jury sont 36 indicateurs.

**Donc, les indicateurs éliminés sont :**

1.5 Différencier l'essentiel de l'accessoire

3.4 Faire des pauses logiques

7.6 Les messages verbaux et non verbaux sont mutuellement compatibles (Voir Annexe 2 b)

**La validité de la cohérence interne**

Pour vérifier la validité de la cohérence interne de la grille d'évaluation, la chercheuse l'a appliquée à un échantillon exploratoire.

**Tableau (1) : Les coefficients de corrélation entre la note de chaque indicateur de la grille et la note de compétence auquel il appartient.**

Collecter des informations en harmonie avec le sujet de l'exposé		Elaborer un plan bien structuré		Capter et garder l'attention de l'auditoire		Maitriser les connaissances linguistiques	
Ind	C C	Ind	C C	Ind	C C	Ind	C C
1	0,562**	5	0,723**	11	0,801**	15	0,709**
2	0,710**	6	0,709**	12	0,821**	16	0,805**
3	0,662**	7	0,683**	13	0,745**	17	0,659**
4	0,589**	8	0,577**	14	0,657**		
		9	0,407*				
		10	0,772**				
Gérer le temps de l'exposé		Interagir avec l'auditoire		Être à l'aise à l'oral		Elaborer un diaporama 8Powerpoint efficace	
Ind	C C	Ind	C C	Ind	C C	Ind	C C
18	0,712**	20	0,687**	22	0,709**	27	0,770**
19	0,755**	21	0,605**	23	0,411**	28	0,678**
				24	0,650**	29	0,701**
				25	0,802**	30	0,757**
				26	0,767*	31	0,803**
						32	0,822**
						33	0,712**
						34	0,669**
						35	0,708**
						36	0,736**

\*\* signifiant au niveau de 0,01 ; \* signifiant au niveau de 0,05.  
Ind =indicateurs. C C = coefficient de corrélation

Il ressort clairement du tableau précédent (1) que les coefficients de corrélation entre la note de chaque indicateur de la grille et la note de compétence auquel il appartient variaient entre (0,407) et (0,822), qui sont tous statistiquement significatifs.

**Tableau (2) : Les coefficients de corrélation entre la note de chaque compétence d'exposé oral et la note totale de la grille d'évaluation**

Les dimensions de la grille d'observation	Le coefficient de corrélation avec le score total de la grille d'observation
Collecter des informations en harmonie avec le sujet de l'exposé	0,766 **
Elaborer un plan bien structuré	0,811 **
Capter et garder l'attention de l'auditoire	0,761 **
Maitriser les connaissances linguistiques	0,542 **
Gérer le temps de l'exposé	0,460 *
Interagir avec l'auditoire	0,712 **
Être à l'aise à l'oral	0,654 **
Elaborer un diaporama 8Powerpoint efficace	0,705 **
La grille d'observation dans son ensemble	0,772 **

\*\* signifiant au niveau de 0,01 ; \* signifiant au niveau de 0,05.

Il ressort clairement du tableau (2) que les coefficients de corrélation entre la note totale de la grille d'évaluation et la note de chaque compétence de l'exposé oral variaient entre (0,460) et (0,811), tous statistiquement significatifs.

Il ressort également des deux tableaux précédents (1) et (2) que les coefficients de corrélation entre les indicateurs de la grille d'évaluation et la note de la compétence à laquelle ils appartiennent, ainsi qu'entre la note totale de chaque compétence principale et la note totale de la grille d'observation dans son ensemble, sont statistiquement significatifs ; Cela indique l'interdépendance et la cohésion des indicateurs, des dimensions et de la grille d'évaluation dans son ensemble. Ce qui indique que la grille d'évaluation des compétences de l'exposé oral a une cohérence interne.

### **La fiabilité de la grille d'évaluation**

Pour vérifier la fiabilité de de la grille d'évaluation des compétences de l'exposé oral, la grille d'évaluation a été appliquée à un échantillon d'enquête et la fiabilité de la grille d'évaluation a été calculée à l'aide de l'équation Alpha de Cronbach, comme indiqué dans le tableau suivant :



**Tableau (3) : Coefficients de fiabilité de la de la grille d'évaluation des compétences d'exposé oral en utilisant l'équation Alpha de Cronbach**

Les dimensions de la grille d'observation	Le nombre des indicateurs	Coefficient d'Alpha Cronbach
Collecter des informations en harmonie avec le sujet de l'exposé	4	0,721
Elaborer un plan bien structuré	6	0,823
Capter et garder l'attention de l'auditoire	4	0,756
Maitriser les connaissances linguistiques	3	0,814
Gérer le temps de l'exposé	2	0,752
Interagir avec l'auditoire	2	0,775
Être à l'aise à l'oral	5	0,780
Elaborer un diaporama 8Powerpoint efficace	10	0,803
La grille d'observation dans son ensemble	36	0,852

D'après le tableau ( 3 ) les coefficients de fiabilité pour les dimensions de la grille d'évaluation, ainsi que pour la note globale de la grille d'évaluation , ont tous des valeurs de fiabilité élevées ; Cela indique que la grille d'évaluation a un haut degré de stabilité. Donc, elle est fiable et est applicable.

### **La séquence didactique « Le projet »**

#### **Le public visé :**

Cette séquence didactique s'adresse aux étudiants de la 3ème année section de la langue française faculté de pédagogie au niveau B1 du CECRL.

#### **Les critères adoptés pour élaborer la séquence didactique**

Cette séquence didactique est élaborée à la lueur de l'approche actionnelle dont il respecte ses caractéristiques en ce qui concerne :

- Considérer les apprenants comme des acteurs sociaux et focaliser sur l'interaction en groupes.
- Reconnaître la nature sociale de l'apprentissage et de l'usage de la langue.
- Présenter un projet "authentique" dans le domaine d'étude des apprenants et dans leur futur domaine de travail en tant qu'enseignants.

- Intégrer plusieurs tâches dans le projet, le lien entre les tâches étant alors donné par la logique du projet.
- Varier les tâches, elles peuvent être individuelles ou collectives.
- Prendre en considération l'évaluation formative après chaque tâche pour corriger au fur et à mesure les erreurs et aborder les difficultés rencontrées par les étudiants car le projet est un ensemble d'étapes dont chacune s'appuie sur les autres.

### **En ce qui concerne l'exposé oral**

- Respecter la nature particulière de l'exposé oral combinant les compétences de la compréhension et la production écrite et les compétences de l'oral verbal et non verbal.
- Se concentrer sur les compétences transversales nécessaires pour faire une présentation orale. Parmi celles, élaborer un diaporama attrayant, gérer le temps, .....

### **Le but**

- Développer les compétences de l'exposé oral .
- Présenter devant la classe un exposé oral sur un sujet familier dans son domaine.
- Elaborer un diaporama de power point de 10 à 12 diapositives.
- Gérer les questions qui suivent l'exposé oral (au moins répondre à une question).

### **Les objectifs spécifiques :**

1. Expliquer le but de la Séquence didactique.
2. Sensibilisation à l'exposé oral.
3. Dédire l'importance de l'exposé oral pour l'enseignant .
4. Présenter la nature et les descriptions de l'exposé oral à élaborer.
5. Délimiter les étapes à suivre pour élaborer l'exposé oral .
6. Discuter les caractéristiques du texte informatif.
7. Préciser le contexte de la présentation.
8. Prendre des notes des sources d'informations.
9. Dédiction de la structure de l'exposé oral.
10. Explorer le plan de déroulement de l'exposé oral .
11. Elaborer le scénario de l'exposé oral.
12. Discuter les clés à respecter dans une présentation Powerpoint.

13. Elaborer une présentation Powerpoint en respectant les clés du Contenu, de la Forme, de la Transition et de l'animation .
14. Différencier la communication verbale de la communication non verbale.
15. Découvrir les éléments essentiels de la communication non verbale.
16. Adopter un bon modèle de la communication non verbale.
17. Présenter l'exposé oral .
18. Discuter les commentaires des étudiants.

### **La durée**

Le temps prévu pour chaque atelier et la mise en situation est 2 heures, ça fait 12 heures. La production initiale et la production finale représentent la pré et la post application des outils de la recherche.

### **La description de la séquence didactique**

La chercheuse a élaboré le projet en suivant la forme de LA SEQUENCE DIDACTIQUE proposée par Dolz, J. et Gagnon,R. en 2008. La séquence didactique qui se définit comme un dispositif didactique créé pour l'enseignement d'un genre textuel en production orale ou écrite, elle est aussi un outil permettant une meilleure compréhension de ce qui fait obstacle à l'oral et l'écriture de manière à favoriser un contrôle conscient des processus impliqués dans la production orale ou dans la rédaction d'un texte.

### **La séquence didactique s'organise en quatre étapes :**

- La mise en situation : Dans laquelle, on traite le but de la séquence didactique, l'importance de l'exposé oral pour l'enseignant et on présente la nature et les descriptions de l'exposé oral à élaborer.
- La production initiale : les apprenants élaborent leur exposé oral et le présentent devant ses collègues. Cette première production permet à l'enseignant d'observer et d'évaluer les capacités initiales des apprenants de manière à cerner les principales difficultés qu'ils rencontrent par rapport à l'exposé oral
- Les ateliers : Cette séquence didactique comprend cinq ateliers. Chaque atelier est destiné à améliorer une ou plusieurs des compétences de l'exposé oral et en même temps, vise à combler les difficultés apparues lors de la production initiale. Il y a de deux à quatre micro tâches par atelier, en les complétant l'apprenant arrive à réaliser une partie de son projet « l'exposé oral ».
- La production finale : C'est la dernière étape où chaque apprenant présente son exposé oral devant ses collègues (le public).

### **La séquence didactique se représente en deux parties :**

1. Les tâches de l'apprenant : c'est le contenu de la séquence didactique qui comprend six séances ; la mise en situation et cinq ateliers. Dans chaque atelier, il y a de 2 à 4 tâches dont les objectifs sont mentionnés.
2. Le guide d'entraîneur : il commence par l'introduction et se termine par les références. Chaque séance dans le guide comprend les points suivants: les objectifs, les micro tâches, le titre de chaque tâche, la méthode d'enseignement, la durée et un devoir intitulé « Pour la prochaine fois »

**Les supports :** des fiches des exercices, des fiches d'explication et des vidéos.

### **Les tâches :**

brainstorming, discussion en groupe, discussion collective, compréhension écrite, regarder des vidéos, prise des notes, modelage, travail en groupe, Jigsaw, travail individuel, recherche documentaire, faire une présentation Powerpoint, présenter l'exposé oral.

### **L'évaluation :**

- Diagnostique se fait pendant la séance de La production initiale où les apprenants présentent un exposé élaboré, après la séance de la mise en situation, devant ses collègues. Cette première production permet à l'enseignant d'observer et d'évaluer les compétences initiales des apprenants de manière à cerner les principales difficultés qu'ils rencontrent par rapport à l'exposé oral
- Formative se fait après chaque micro tâche, pendant les différents ateliers à travers la correction en classe, la discussion, la justification des réponses et la grille d'évaluation en groupe .
- Sommatrice se représente dans la séance de la production finale où les étudiants présentent leur exposé oral devant leurs collègues et vont être évalué par l'entraîneur à travers le deuxième outil de la recherche « La grille d'observation ».

### **Troisièmement : L'expérimentation**

#### **• L'échantillon**

La chercheuse a choisi comme échantillon des étudiants de la 3ème année, section de français à la faculté de pédagogie de Hérouville. Ces étudiants ont étudié le français comme 2ème langue étrangère au cycle secondaire. Donc, ils ont le même niveau linguistique.

La recherche a commencé avec 28 étudiants puis on a éliminé 2 étudiants qui n'ont pas élaboré leur exposé oral et 4 autres qui n'ont pas répondu à

l'échelle de l'anxiété orale au post application. Donc, l'échantillon réel au moment où la recherche a été terminée comprenait seulement 22 étudiants.

• **Le plan temporel de l'expérimentation**

L'expérimentation de la séquence didactique a duré huit semaines au 1er semestre de l'année universitaire 2022-2023. Chaque semaine un atelier de deux heures, plus la semaine de la mise en situation, ça fait six semaines et deux semaines pour la pré et la post application des outils de la recherche. Les étudiants ont été divisés en deux groupes pour présenter leur projet, évaluer leurs compétences d'exposé oral et répondre à l'échelle de l'anxiété langagière. Chaque groupe a présenté le projet un jour différent. Il y avait donc deux jours pour la pré-application dans la première semaine et deux jours pour la post-application dans la huitième semaine.

• **Déroulement de l'expérimentation**

❖ **Le choix des sujets**

Pendant la séance de la mise en situation, la chercheuse a laissé aux étudiants la liberté de choisir les sujets sur lesquels ils veulent travailler, afin de choisir des sujets qui sont au centre de leur intérêt et donc ils ont la motivation de rechercher facilement un matériel scientifique approprié. Presque tout l'échantillon a choisi des sujets qu'ils étudient à la faculté à travers des matières comme Informatique dans la spécialité, français sur objectifs spéciaux, Civilisation.....

Sauf une seule étudiante a choisi comme sujet « Les aliments sains », Au début de sa présentation, elle a attribué la raison de son choix à son désir de suivre un régime alimentaire sain pour perdre du poids.

Les étudiants ont travaillé le même sujet à la post application de grille d'observation des compétences de l'exposé oral.

**Tableau (4) : Les sujets choisis par les étudiants**

Les sujets	Le nombre des étudiants
La méthodologie (la méthode Traditionnelle, la méthode directe et l'approche communicative)	5
L'informatique (Les TICE les Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement et Les avantages et les désavantages de l'ordinateur)	4
Le tourisme (en France et en Egypte)	3
La civilisation (l'art et la vie des français au 17 <sup>ème</sup> siècle)	4
La littérature (le Baroque et le Classicisme)	2
La poésie de 17 <sup>ème</sup> siècle	2
Les linguistiques	1
Les aliments sains	1

❖ **Pendant l'étape de la production initiale**

- Les étudiants ont élaboré leur exposé oral à la maison et l'ont présenté pour la première fois devant leurs collègues pendant la production initiale.
- La pré application de la grille d'observation à aider la chercheuse à préciser les problèmes et les points faibles dans l'exposé oral des étudiants. Les faiblesses les plus récurrentes et les plus évidentes dans la performance des étudiants pendant l'exposé oral étaient les suivantes :
  - ✓ La plupart des étudiants ont collecté des informations insuffisantes et ne couvrent pas bien le sujet choisi, en plus ils n'ont pas respecté les trois parties principales de l'exposé oral ; l'introduction, le développement et la conclusion, ce qui rendait leur exposé oral incohérent et mal préparé.
  - ✓ L'anxiété langagière apparaissait claire pendant leur présentation, ils ne gardaient pas un contact visuel avec leurs collègues (l'auditoire), ils accéléraient leur rythme de parole, négligeaient ou oubliaient la conclusion afin de terminer rapidement leur exposé en le lisant, d'autres trouvaient même de difficultés à lire de son diaporama, c'est pour cela ils ne respectaient pas le temps imparti de l'exposé.
  - ✓ La plupart d'étudiants ne gardaient pas une posture de confiance et n'adoptaient pas une gestuelle ouverte. Ils ne bougeaient pas dans la salle, ils avaient le ton de voix faible ou tremblé et les mains cachées derrière le dos ou dans la poche.
  - ✓ Les diaporamas Powerpoint élaborés par les étudiants n'étaient pas professionnels en ce qui concernent les caractères, les polices, les lignes par diapositive, les couleurs et les animations. Les étudiants qui ont travaillé des sujets concernant la méthodologie ont trouvé de difficultés à mettre des images dans leur présentation

**Quatrièmement : Analyse et discussion des résultats**

**L'analyse statistique**

Pour vérifier l'efficacité de l'approche actionnelle à développer les compétences de l'exposé oral chez les étudiants de la faculté de pédagogie et son effet sur la diminution de leur anxiété langagière, la chercheuse va exposer

les résultats et l'analyse statistique à travers la vérification des hypothèses de la recherche. L'analyse statistique se fait par le programme SPSS version 22.

### Première hypothèse

Il existe une différence significative entre la moyenne des notes des étudiants du groupe expérimental dans la pré application de la grille d'évaluation des compétences de l'exposé oral et leur moyenne des notes dans la post application de la même grille en faveur de la post application.

**Tableau (5) : T-test des compétences de l'exposé oral**

Les dimensions de la grille d'observation (Les compétences de l'exposé oral)	Application	Moyenne arithmétique	Ecart type	Valeur du T-test	Significance au niveau de 0,05	La Valeur de Taille d' effet( $\eta^2$ )	La Valeur (d)	Taille d' effet( $\eta^2$ )																																																																																										
Collecter des informations en harmonie avec le sujet de l'exposé	Pré	3,55	0,912	18,241	Significant	0,94	7,92	Forte																																																																																										
	Post	7,09	0,971						Elaborer un plan bien structuré	Pré	3,23	1,066	28,738	Significant	0,97	11,37	Forte	Post	11,09	0,868	Capter et garder l'attention de l'auditoire	Pré	2,09	1,231	17,343	Significant	0,93	7,29	Forte	Post	5,86	1,037	Maîtriser les connaissances linguistiques	Pré	3,32	0,568	9,567	Significant	0,81	4,13	Forte	Post	5,09	0,868	Gérer le temps de l'exposé	Pré	0,41	0,796	14,275	Significant	0,91	6,36	Forte	Post	3,27	0,827	Interagir avec l'auditoire	Pré	0,45	0,671	12,556	Significant	0,88	5,42	Forte	Post	3,27	1,032	Être à l'aise à l'oral	Pré	3,68	1,393	15,588	Significant	0,92	6,78	Forte	Post	7,77	1,343	Elaborer un diaporama Powerpoint efficace	Pré	7,50	1,946	32,458	Significant	0,98	14,00	Forte	Post	19,64	0,848	La grille d'observation dans son ensemble	Pré	24,23	5,336	53,413	Significant
Elaborer un plan bien structuré	Pré	3,23	1,066	28,738	Significant	0,97	11,37	Forte																																																																																										
	Post	11,09	0,868						Capter et garder l'attention de l'auditoire	Pré	2,09	1,231	17,343	Significant	0,93	7,29	Forte	Post	5,86	1,037	Maîtriser les connaissances linguistiques	Pré	3,32	0,568	9,567	Significant	0,81	4,13	Forte	Post	5,09	0,868	Gérer le temps de l'exposé	Pré	0,41	0,796	14,275	Significant	0,91	6,36	Forte	Post	3,27	0,827	Interagir avec l'auditoire	Pré	0,45	0,671	12,556	Significant	0,88	5,42	Forte	Post	3,27	1,032	Être à l'aise à l'oral	Pré	3,68	1,393	15,588	Significant	0,92	6,78	Forte	Post	7,77	1,343	Elaborer un diaporama Powerpoint efficace	Pré	7,50	1,946	32,458	Significant	0,98	14,00	Forte	Post	19,64	0,848	La grille d'observation dans son ensemble	Pré	24,23	5,336	53,413	Significant	0,99	19,90	Forte	Post	63,09	4,011						
Capter et garder l'attention de l'auditoire	Pré	2,09	1,231	17,343	Significant	0,93	7,29	Forte																																																																																										
	Post	5,86	1,037						Maîtriser les connaissances linguistiques	Pré	3,32	0,568	9,567	Significant	0,81	4,13	Forte	Post	5,09	0,868	Gérer le temps de l'exposé	Pré	0,41	0,796	14,275	Significant	0,91	6,36	Forte	Post	3,27	0,827	Interagir avec l'auditoire	Pré	0,45	0,671	12,556	Significant	0,88	5,42	Forte	Post	3,27	1,032	Être à l'aise à l'oral	Pré	3,68	1,393	15,588	Significant	0,92	6,78	Forte	Post	7,77	1,343	Elaborer un diaporama Powerpoint efficace	Pré	7,50	1,946	32,458	Significant	0,98	14,00	Forte	Post	19,64	0,848	La grille d'observation dans son ensemble	Pré	24,23	5,336	53,413	Significant	0,99	19,90	Forte	Post	63,09	4,011																		
Maîtriser les connaissances linguistiques	Pré	3,32	0,568	9,567	Significant	0,81	4,13	Forte																																																																																										
	Post	5,09	0,868						Gérer le temps de l'exposé	Pré	0,41	0,796	14,275	Significant	0,91	6,36	Forte	Post	3,27	0,827	Interagir avec l'auditoire	Pré	0,45	0,671	12,556	Significant	0,88	5,42	Forte	Post	3,27	1,032	Être à l'aise à l'oral	Pré	3,68	1,393	15,588	Significant	0,92	6,78	Forte	Post	7,77	1,343	Elaborer un diaporama Powerpoint efficace	Pré	7,50	1,946	32,458	Significant	0,98	14,00	Forte	Post	19,64	0,848	La grille d'observation dans son ensemble	Pré	24,23	5,336	53,413	Significant	0,99	19,90	Forte	Post	63,09	4,011																														
Gérer le temps de l'exposé	Pré	0,41	0,796	14,275	Significant	0,91	6,36	Forte																																																																																										
	Post	3,27	0,827						Interagir avec l'auditoire	Pré	0,45	0,671	12,556	Significant	0,88	5,42	Forte	Post	3,27	1,032	Être à l'aise à l'oral	Pré	3,68	1,393	15,588	Significant	0,92	6,78	Forte	Post	7,77	1,343	Elaborer un diaporama Powerpoint efficace	Pré	7,50	1,946	32,458	Significant	0,98	14,00	Forte	Post	19,64	0,848	La grille d'observation dans son ensemble	Pré	24,23	5,336	53,413	Significant	0,99	19,90	Forte	Post	63,09	4,011																																										
Interagir avec l'auditoire	Pré	0,45	0,671	12,556	Significant	0,88	5,42	Forte																																																																																										
	Post	3,27	1,032						Être à l'aise à l'oral	Pré	3,68	1,393	15,588	Significant	0,92	6,78	Forte	Post	7,77	1,343	Elaborer un diaporama Powerpoint efficace	Pré	7,50	1,946	32,458	Significant	0,98	14,00	Forte	Post	19,64	0,848	La grille d'observation dans son ensemble	Pré	24,23	5,336	53,413	Significant	0,99	19,90	Forte	Post	63,09	4,011																																																						
Être à l'aise à l'oral	Pré	3,68	1,393	15,588	Significant	0,92	6,78	Forte																																																																																										
	Post	7,77	1,343						Elaborer un diaporama Powerpoint efficace	Pré	7,50	1,946	32,458	Significant	0,98	14,00	Forte	Post	19,64	0,848	La grille d'observation dans son ensemble	Pré	24,23	5,336	53,413	Significant	0,99	19,90	Forte	Post	63,09	4,011																																																																		
Elaborer un diaporama Powerpoint efficace	Pré	7,50	1,946	32,458	Significant	0,98	14,00	Forte																																																																																										
	Post	19,64	0,848						La grille d'observation dans son ensemble	Pré	24,23	5,336	53,413	Significant	0,99	19,90	Forte	Post	63,09	4,011																																																																														
La grille d'observation dans son ensemble	Pré	24,23	5,336	53,413	Significant	0,99	19,90	Forte																																																																																										
	Post	63,09	4,011																																																																																															

$df = n - 1$  (N=22,  $df=21$ )

D'après le tableau (5), il est à noter que la moyenne des notes des étudiants du groupe expérimental dans la post application de la grille d'évaluation des compétences d'exposé oral est supérieure par rapport à la pré application dans chaque compétence séparément.

La moyenne de la différence entre les deux applications de la compétence (Collecter des informations en harmonie avec le sujet de l'exposé) a atteint (3,55) points avec un pourcentage de (44,25%), de même la compétence (Elaborer un plan bien structuré), la différence a atteint (7,86) points avec un pourcentage de ( 65,5%) .Ainsi pour la compétence (Capter et garder l'attention de l'auditoire), la différence est parvenu à (3,77) points avec un pourcentage de ( 47,13 %).

Quant à la compétence (Maitriser les connaissances linguistiques), la différence était ( 1,77) points avec un pourcentage de ( 29,5 %) C'était la compétence la moins développée, et cela est dû au fait que les étudiants ont besoin de plus de temps pour améliorer cette compétence, pas seulement un semestre. De même ,la compétence (Gérer le temps de l'exposé ) a atteint ( 2,86) point avec un pourcentage de ( 71,5 %) et la compétence (Interagir avec l'auditoire ) , la différence a atteint ( 2,82) points avec un pourcentage de ( 70 ,5 %). La compétence (Être à l'aise à l'oral), la différence a atteint ( 4,09) points avec un pourcentage de ( 40,9 %) et ainsi pour la compétence (Elaborer un diaporama Powerpoint efficace) la différence était ( 12,14) points d'un pourcentage de ( 60,7 %).

Quant à la note totale de la grille d'évaluation , on note que la moyenne des notes des étudiantes du groupe expérimental dans la post application est supérieure à leur moyenne des notes à la pré application puisque la moyenne de différence entre les deux applications atteint (38,86)points avec un pourcentage de ( 53,97%).

D'après le même tableau, la valeur de la taille d'effet est 0,99 avec un pourcentage de (99 %). Elle a dépassé 80% donc la taille d'effet est FORTE grâce à l'emploi de l'approche actionnelle. De plus, la valeur totale de (d) = 19,90, ce qui exprime impact significatif pour la variable indépendante (l'approche actionnelle), car la valeur de (d) est supérieure à 0,8.

En comparant les valeurs « t » calculées avec la valeur « t » tabulée (2,080) aux degrés de liberté (21), il est devenu clair qu'il y avait une différence statistiquement significative au niveau (0,05) entre la moyenne des notes des étudiants du groupe expérimental dans les pré- et post-applications de la grille d'évaluation des compétences de l'exposé oral en faveur de la post-application Ceci est cohérent avec ce que la chercheuse attendait et a



exprimé dans la première hypothèse, et la figure suivante montre les résultats de la réalisation de cette hypothèse :

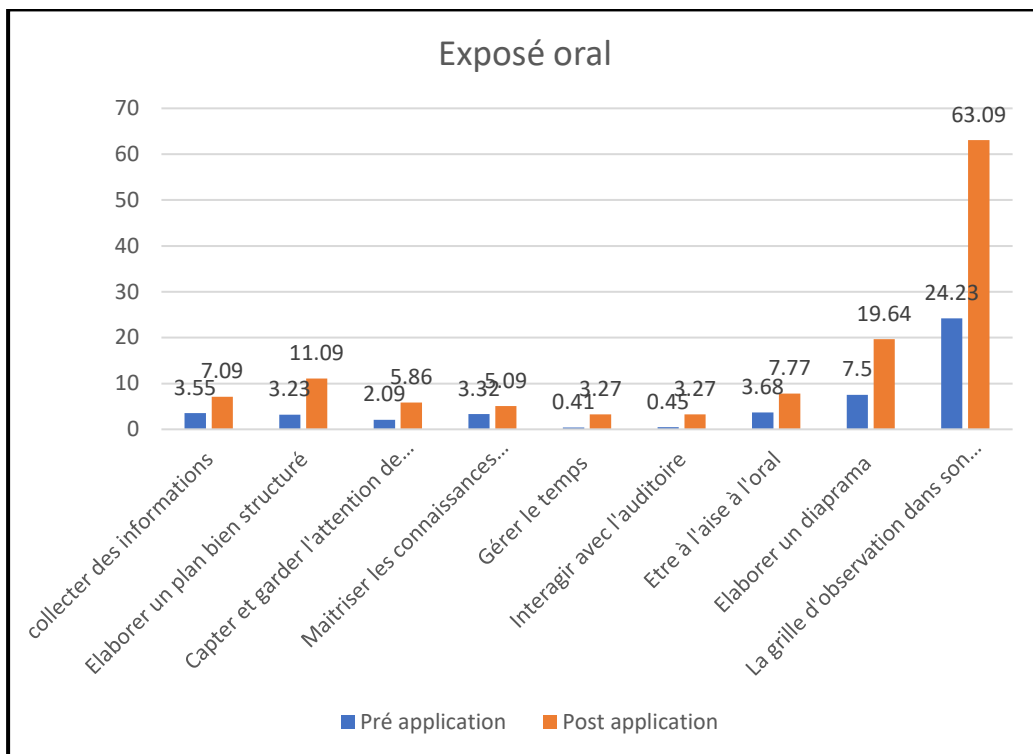


Figure (1): Pré Post applications des compétences de l'exposé oral

Pour vérifier l'efficacité de la séquence didactique proposée à développer les compétences de l'exposé oral chez les étudiants de la faculté de pédagogie, on a appliqué le ratio du gain modifié de Black.

Les résultats étaient comme indiqué dans le tableau suivant :

Tableau (6) : Le taux du gain modifié de la grille d'évaluation

Grille d'évaluation	Moyenne des notes ( pré)	Moyenne des notes ( post)	La note finale	Le taux du gain modifié	Signifiante
La grille d'évaluation dans son ensemble	24,23	63,09	72	1,35	acceptée

D'après le tableau (6) , le taux du gain modifié de la grille d'évaluation dans son ensemble a atteint (1,35) qui est supérieur à la limite d'acceptation (1,2) , donc il est considéré comme un taux acceptable, ce qui indique que la séquence didactique proposée est efficace pour développer les compétences de l'exposé oral chez les étudiants de la faculté de pédagogie. Ce qui prouve la vérification de la première hypothèse de la recherche.

## Deuxième hypothèse

Il existe une différence significative entre la moyenne des notes des étudiants du groupe expérimental dans la pré application de l'échelle de l'anxiété langagière et leur moyenne des notes dans la post application de la même échelle en faveur de la post application.

Pour vérifier la validité de cette hypothèse, la valeur de (t) a été calculée pour deux moyennes des groupes appariés et sa signification pour l'écart entre les moyennes des notes de l'échantillon de la recherche dans les pré- et post-applications de l'échelle d'anxiété langagière, et le tableau (7) montre ceci :

**Tableau (7) : T-test de l'échelle d'anxiété langagière**

Les dimensions de l'échelle de l'anxiété langagière	Application	Moyenne arithmétique	Ecart type	Valeur du T-test	Signifiante au niveau de 0,05	La Valeur de Taille d'effet ( $\eta^2$ )	La Valeur (d)	Taille d'effet ( $\eta^2$ )																														
La peur de communiquer	Pré	36,64	6,514	8,168	Significant	0,76	3,56	Forte																														
	Post	30,73	4,773						L'anxiété face aux tests oraux	Pré	50,00	5,847	15,174	Significant	0,92	6,78	Forte	Post	42,05	4,380	La peur d'être évalué négativement	Pré	23,05	3,897	9,742	Significant	0,82	4,27	Forte	Post	18,73	2,931	L'échelle dans son ensemble	Pré	109,68	14,539	13,738	Significant
L'anxiété face aux tests oraux	Pré	50,00	5,847	15,174	Significant	0,92	6,78	Forte																														
	Post	42,05	4,380						La peur d'être évalué négativement	Pré	23,05	3,897	9,742	Significant	0,82	4,27	Forte	Post	18,73	2,931	L'échelle dans son ensemble	Pré	109,68	14,539	13,738	Significant	0,90	6,00	Forte	Post	91,50	10,127						
La peur d'être évalué négativement	Pré	23,05	3,897	9,742	Significant	0,82	4,27	Forte																														
	Post	18,73	2,931						L'échelle dans son ensemble	Pré	109,68	14,539	13,738	Significant	0,90	6,00	Forte	Post	91,50	10,127																		
L'échelle dans son ensemble	Pré	109,68	14,539	13,738	Significant	0,90	6,00	Forte																														
	Post	91,50	10,127																																			

$df = n - 1$  (N=22, df=21)

D'après le tableau (7), concernant les dimensions de l'échelle d'anxiété langagière, il est à noter que les moyennes des notes des étudiants lors de la post-application pour chaque dimension séparément étaient inférieures à leurs moyennes des notes lors de la pré-application :

La moyenne de la différence entre les deux applications pour la dimension de la peur de communiquer atteignait (5,91) points, avec un pourcentage de (10,75%), et la moyenne de la différence entre les deux applications pour la dimension de l'anxiété face aux tests oraux était de (19) points, avec un pourcentage de (25,33%). Pour la dimension de la peur d'être évalué négativement, elle était de (4,32) points, avec un pourcentage de (12,34%)

Quant à la note totale de l'échelle, on peut remarquer que la moyenne des notes des étudiants en post-application est inférieure à leur moyenne des notes dans la pré-application, puisque la moyenne de différence entre les deux applications a atteint (18,18), avec un pourcentage de (11,02%).

Concernant la valeur de la taille d'effet, il s'est avéré que la valeur de l'éta carré «  $h^2$  » pour l'échelle dans son ensemble atteint 0,90, ce qui signifie qu'environ 90 % de la variance totale de la variable dépendante - le niveau d'anxiété linguistique - est dû à l'effet de la croissance des compétences de présentation orale ; De plus, la valeur totale de (d) éteint 6,00, ce qui exprime une taille d'effet forte , car la valeur de (d) est supérieure à 0,8

En comparant les valeurs « t » calculées avec la valeur « t » tabulée (2,080) aux degrés de liberté (21), il est devenu clair qu'il existe une différence statistiquement significative au niveau (0,05) entre la moyenne des notes des étudiants du groupe expérimental dans les pré- et post-applications de l'échelle d'anxiété langagière en faveur de la post-application. Cela est cohérent à ce que la chercheuse attendait et exprimait dans la deuxième hypothèse. Ainsi, on accepte la validité de la deuxième hypothèse de la recherche. La figure suivante montre les résultats de la réalisation de cette hypothèse

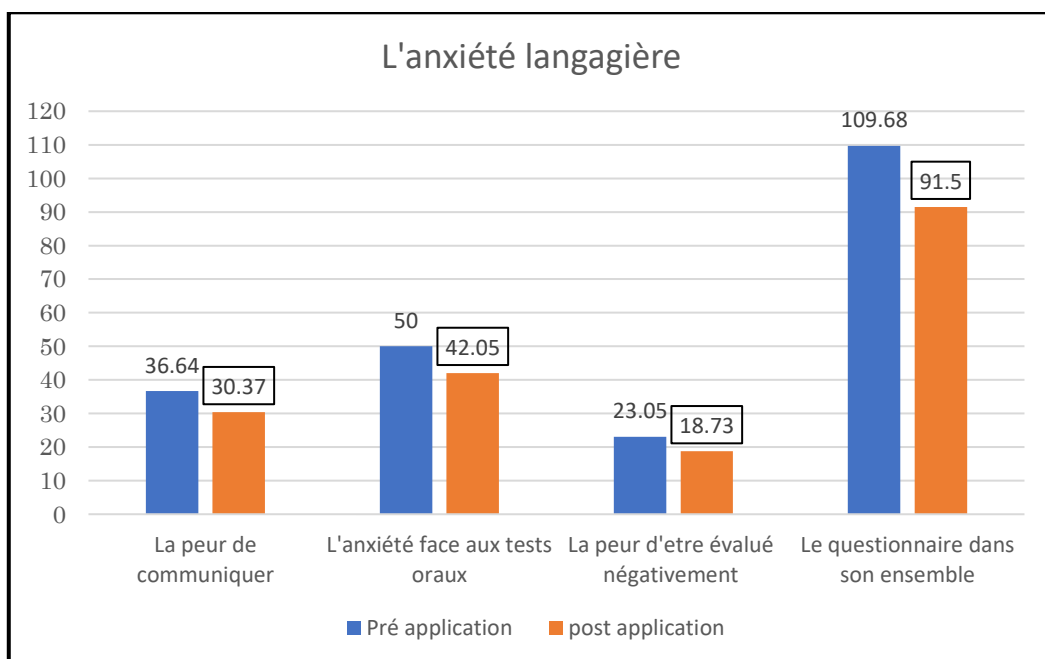


Figure (2) Pré Post applications de l'échelle de l'anxiété langagière

### Troisième hypothèse

Il existe une corrélation inverse entre la croissance des compétences de l'exposé oral et le niveau d'anxiété langagière chez les étudiants de la faculté de pédagogie.

Pour vérifier la validité de cette hypothèse, la valeur du coefficient de corrélation de Pearson a été calculée entre les notes des étudiants

du groupe expérimental en post-application de la grille d'évaluation des compétences de l'exposé oral et de l'échelle d'anxiété langagière, et le tableau (8) montre ceci :

**Tableau (8) : La relation entre les compétences de l'exposé oral et le niveau de l'anxiété langagière**

Nombre des étudiants	Les deux bouts de la relation	La valeur du coefficient de corrélation	Niveau de signifiante	Direction de la relation
22	Les compétences de l'exposé oral × Niveau de l'anxiété langagière	- 0,832	0,01	Inversée

D'après le tableau (8), il existe une relation inverse entre les notes des étudiants de la grille d'évaluation des compétences de l'exposé oral et leurs notes de l'échelle d'anxiété langagière ; La valeur du coefficient de corrélation de Pearson était de (-0,832), ce qui est significatif au niveau de (0,01).

Cela signifie que plus les compétences d'exposé oral se développent, plus le niveau d'anxiété langagière chez les étudiants se diminue.

### La discussion des résultats

La forme de la séquence didactique qui comprend des ateliers dont chacun se compose de deux à quatre micro-tâches en les complétant, les étudiants arrivent à réaliser une partie de leur projet de l'exposé oral , a aidé les étudiants à maîtriser les compétences de l'exposé oral et en même temps a diminué leur anxiété langagière et les rend plus confiants.

L'évaluation diagnostique pendant la séance de la production initiale permet à l'enseignant d'évaluer les compétences initiales des étudiants pour déterminer les principales difficultés que les étudiants rencontrent en réalisant leur exposé oral .

L'évaluation formative, sous ses différentes formes, après chaque micro-tâche réalisée par les étudiants, les a aidés à corriger au fur et à mesure les étapes de l'exposé oral et les erreurs communes et a préparé ainsi un exposé oral professionnel ce qui a rend l'évaluation sommative moins stressante.

Le rôle de l'enseignant pendant l'explication , l'évaluation et sa direction des ateliers a créé une ambiance amusante, intéressante et tolérante , cela a donné aux étudiants plus de motivation , d'enthousiasme et de la confiance en eux pour apprendre et interagir avec leurs collègues pendant les micro- tâches, et ainsi a réduit leur anxiété lors de la communication avec ou devant leurs collègues ou leur enseignant et la crainte d'être évalué négativement par l'enseignant devant leurs collègues.

L'élaboration d'un diaporama PowerPoint efficace ( lisible , attractif et bien structuré) qui a remplacé le support écrit utilisé autrefois , a aidé les étudiants à ordonner leur exposé oral ( l'introduction , le développement et la conclusion), à maîtriser le sujet de l'exposé , à travailler leur mémoire et à reformuler un discours écrit en un discours oral ce qui réduit , de manière considérable, le stress des étudiants et se reflète dans leur performance lors de l'exposé oral .

L'approche actionnelle qui a ouvert la salle de la classe à la société , donc le projet élaboré par les étudiants était authentique , en plus il a nécessité de mobiliser chez les étudiants des compétences de communication verbale et non verbale et de même , des compétences transversales comme la prise des notes , élaborer une présentation Power point , gérer le trac .....

Le travail en groupe pendant les différents ateliers et surtout le dernier où chaque étudiant a présenté son exposé oral à ses collègues qui ont à leur tour évalué sa présentation d'exposé oral en groupe, a permis aux étudiants de se sentir à l'aise et les a préparés et leur a donné la confiance nécessaire pour présenter leur exposé oral devant tous leurs collègues de classe. De même, La concentration sur le principe que faire une erreur n'est pas une question de vie ou de mort, on fait des erreurs pour apprendre et qu'ils ne sont pas les seuls qui font des erreurs dans l'apprentissage d'une langue étrangère a beaucoup aidé les étudiants a dépassé leur anxiété

L'explication de la nature de l'exposé oral et son importance pour les futurs enseignants, l'apprentissage de ses étapes et ses compétences et l'entraînement à la présentation avait un effet positif sur la performance des étudiants.

Donner aux étudiants la liberté de choisir les sujets de la présentation orale sur lesquels ils veulent travailler et la variété des tâches et des supports ont motivé les étudiants pendant toutes les séances de la séquence proposée.

### **Cinquièmement : Recommandations de la recherche**

Par suite de résultats obtenus dans la présente étude, on recommande de (d'):

1. Encourager les enseignants des langues étrangères à utiliser des stratégies qui ne sont pas seulement utiles pour améliorer l'apprentissage de la langue mais qui sont également bénéfiques pour réduire l'anxiété langagière.
2. S'intéresser à connaître et préciser les problèmes des apprenants des langues étrangères et les situations anxieuses qu'ils font face afin de leur présenter des activités qui peuvent les aider à réduire leur anxiété.
3. Varier les approches d'enseignement à l'université afin de réaliser un apprentissage plus actif surtout dans l'enseignement de la langue qui nécessite un engagement actif des apprenants avec la langue apprise

4. Insérer l'apprentissage par le projet dans les programmes des langues des futurs enseignants en vue de développer leurs compétences linguistiques et professionnelles en même temps.
5. Accorder de l'importance à l'évaluation dans ses trois formes diagnostique, formative et sommative à l'université dans l'intention d'améliorer la qualité de l'éducation surtout celle des langues.
6. Insérer les différents types de la communication orale en programme des futurs enseignants en accordant un intérêt particulier à l'exposé oral qui vise à développer des compétences clés pour leur métier.

## **Références**

- Abbes ,Safa ( 2017) .L'exposé oral : outil de développement de la Compétence de production orale. Cas des étudiants de 1re année licence de lettres et de langue française, université de M'Sila, Master ,Université Mohamed Boudiaf de M'Sil Faculté des Lettres et des Langues.
- Ardi, M. (2007). Investigating Students' Foreign Language Anxiety Malaysian Journal Of ELT Research, Vol. 3, pp. 37-55.
- Aslim, Veda & Çapan, Sibel(2013).L'anxiété langagière chez des étudiants turcs apprenant le français ,The Journal of International Social Research, Vol 6, Winter
- Awan , Riffat-un-Nisa & others (2010), An Investigation of foreign language classroom anxiety and its relationship with students achievement, Journal of College Teaching & Learning , November , 7(11).
- Beaudoin , Martin ( 1999) Enseignement de l'oral et anxiété langagière , Le FDLM, janvier , numéro spécial , 95-98
- Belhadj Wahiba et Merine Kheira ( 2021) Analyse des difficultés phonétiques et phonologiques dans l'exposé oral chez les étudiants du FLE à l'université. Revue Afak Ilmia Vol 13 , N 5 , P21 – 36
- Bento ,Margaret(2020). La notion de tâche dans l'enseignement des langues étrangères en France. hal-03168517.
- Berbar, Katia & Fodil, Mohamed Sadek (2017)Foreign Language Anxiety in Oral Tests: The Case Study of Second Year Students of English at the University of Tizi Ouzou , El-Tawassol: Langues et Littératures ,Vol 23,N°52 ,Déc
- Bourguignon C., (2006). "De l'approche communicative à l'approche communicationnelle : une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures, , Synergies Europe, n° 1 <http://gerflint.fr/Base/Europe1/Claire.pdf>
- Capré, Raymond et autres (2011) CECR et autoévaluation guidée d'un exposé oral, Janvier n° 15 | pages 135 à 153 a contrario <https://www.cairn.info/revue-a-contrario-2011-1-page-135.htm>

- CECRL , 2001, Cadre Européen Commun de Reference pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer , Unité des Politiques linguistiques, Strasbourg , Les Éditions Didier, Paris . [www.coe.int/lang-CECR](http://www.coe.int/lang-CECR)
- CECRL , 2018 Cadre Européen Commun de Reference pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer ,volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs , Conseil de l'Europe. [www.coe.int/lang-cecr](http://www.coe.int/lang-cecr)
- Chérif , Abd Elnasser (2017) Employer les tâches authentiques pour le développement des compétences de la production orale et écrite en FLE chez les élèves du cycle primaire , Revue des recherches dans l'enseignement des langues , Faculté de Pédagogie, Université de Ein Shams, N 1 , Décembre.
- Dolz, Joaquim et Gagnon, Roxane . « Le genre du texte, un outil didactique pour développer le langage oral et écrit », Pratiques [En ligne], 137-138 | 2008, mis en ligne le 15 juin 2008, consulté le 20 décembre 2014. URL : <http://pratiques.revues.org/1159>
- Dolz J. &Schneuwly B.,( 2016) Pour un enseignement de l'oral : Initiation aux genres formels à l'école ,Paris, ESF,6<sup>ème</sup> édition .
- Dumortier , Jean Louis et autres ,(2012) .Explorer l'exposé, Presses Universitaires de Namur ,Belgique
- Ezz El-Arab , Mahmoud (2014) Efficacité de l'approche de la programmation neurolinguistique (PNL) pour développer les compétences de l'expression orale chez les étudiants du département du français à la faculté de pédagogie , Etudes arabes dans la pédagogie et la psychologie , Number 56 , Part 3 .
- Farrell, Laura(2016) Impact de l'anxiété langagière sur l'évaluation de la production orale en continu.Education. Master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation, Ecole supérieure de Professorat et de l'éducation Université Grenoble Alpes
- Fisher , Carole ( 2004) les compétences langagières à l'oral dans le contexte de la professionnalisation de la formation à l'enseignement , Actes du 9<sup>ème</sup> colloquede l'AIRDIF, Québec 26 au 28 août
- Gautier , Sylvaine (2017) Comment faire de l'exposé oral un vrai moment d'apprentissage ? Revue Méthodal , No 1 – Mai .
- Gerflint ,Nina (2016) La formation méthodologique de l'exposé oral au niveau débutant1 Synergies Chine n° 11 , p. 89-100
- Ghaitaoui Asma & Errahmani Souhila ( 2018) L'exposé oral et le processus d'acquisition de compétence communicative chez les apprenants Cas d'étude : 1 ère année licence français langue étrangère , Master , Faculté des Lettres et des Langues Étrangères Université d'Adrar
- Girardet, J. (2011). Enseigner le FLE selon une Approche Actionnelle : Quelques propositions méthodologiques. Conférence des Actes du XIIème Colloque Pédagogique de L'Alliance Française de SÃO Paulo. CLE international

- Groupe départemental Maîtrise de la langue (2009) La maîtrise du langage oral Exposer, débattre, réciter à l'école élémentaire , Inspection académique Essonne , N . 8 , octobre.
- Howe , Robert (1994) L'observation et l'évaluation de l'exposé oral Pédagogie collégiale Octobre Vol. 8 n° 1 (Chassé, D. et R. Prigent (1990) Préparer et donner un exposé. Guide pratique, Montréal, Éditions de l'École Polytechnique de Montréal)
- Hutchison, David 2016 L'apprentissage par projets : s'inspirer de pratiques gagnantes en gestion de projet , Faire la différence... De la recherche à la pratique, Monographie de recherche no 60, Janvier
- Infantino, Lara ( 2019)La pratique de l'oral et l'anxiété des élèves au sein du cours de français de l'enseignement secondaire supérieur , Faculté de Philosophie et Lettres ,Master en langues et lettres françaises et romanes.
- Łuszczynska ,Sylwia (2015) L'acquisition d'une langue étrangère et l'anxiété langagière, Annales UMCS Sectio FF, [vol 33, no 1](#)
- Łuszczynska ,Sylwia( 2017) Revue des recherches sur l'anxiété langagière relative aux compétences\_linguistiques et aux étapes du traitement de la langue Glottodidactica, An International Journal of Applied Linguistics, 44(2), 59-73
- Manolescu ,Camelia (2013) L'expression orale en milieu universitaire , Synergies Roumanie n°8 - 2013 p. 109-121.
- Michaud, C (2012). Exposé oral : inférer la maîtrise de la compétence communicationnelle. Acte du 24ième Colloque ADMEE-Europe- L'évaluation des compétences en milieu scolaire et professionnel. Luxembourg, les 11,12 et 13 janvier. [http://admee2012.uni.lu/pdf2012/A37\\_02.pdf](http://admee2012.uni.lu/pdf2012/A37_02.pdf)
- Milhaud, Marianne(2016).Enquête sur l'anxiété en classe de FLE, january <https://www.researchgate.net/publication/313779274>
- Mina, Barbara (2017) Enrichissant basé sur l'approche actionnelle pour développer quelques compétences de la lecture critique chez la future enseignante de la langue française , Revue de la recherche scientifique en pédagogie ,Faculté de jeunes filles , Université de Ain Chams, vol 6, n 18 .
- Mounir , Manal(2019) Unité proposée basée sur l'approche actionnelle pour le développement de quelques compétences professionnelles chez les futurs enseignants de la langue française, Revue des études pédagogiques , n 38, Avril
- Nissen , Elke (2011). Variations autour de la tâche dans l'enseignement / apprentissage des langues aujourd'hui , Alsic, Vol. 14, n° 1, <http://alsic.revues.org/index2344.html>
- Parpolyglotcoachle ( 2021 )L'anxiété langagière, c'est quoi ? Explications et pistes pour la dépasser , [15 sep https://polyglottes.org/2021/09/15/lanxiete-langagiere-cest-quoi-avec-des-pistes-pour-la-depasser-fle/](https://polyglottes.org/2021/09/15/lanxiete-langagiere-cest-quoi-avec-des-pistes-pour-la-depasser-fle/)



- Pernet-Liu, Agnès ( 2019) L'exposé oral à l'université en Chine : oralité et littératie universitaires et chinoises, Pratiques [En ligne], 183-184 <http://journals.openedition.org/pratiques/7648>
- Plane ,Sylvie ( 2015) Nouveaux programmes .Pourquoi l'oral doit-il être enseigné ? <http://eduscol.education.fr/cid46413/sommaire.html>
- Puren , Christian (2006). De l'approche communicative à la perspective actionnelle", Le Français dans le Monde, n° 347, sept.-oct., pp. 37-40.
- Reverdy ,Catherine (2013). « Des projets pour mieux apprendre ? » Dossier d'actualité Veille et Analyses, n° 82, février.<http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=82&lang=fr>
- Riba, Patrick (2009). Conception et validité de tâches évaluatives dans une perspective actionnelle. Le Français dans le monde. Recherches et applications, , La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue, 45, pp.124 - 132
- Rosen , Evelynne (2009). Perspective actionnelle et approche par les tâches en classe de langue Le Français dans le monde / Recherches et applications,no. 45 ,janvier .
- Salem, Hussein ( 2013 ). "une cyber enquête proposée pour développer les compétences de l'expose oral chez les étudiants de FLE à la Faculté de Pédagogie de Sohag. Etudes arabes dans la pédagogie et la psychologie , N 44 , 3<sup>ème</sup> partie
- Saydy , Tilda (2015) .L'approche actionnelle et ses particularités en comparaison avec l'approche communicative , Synergies Turquie n° 8, p. 13-28
- Seyame, Wafaa ( 2014 ) Développement de l'expression orale chez les futurs enseignants Par la perspective actionnelle, Revue des études dans les cruccula et la méthodologie , n 204 ,Aout .
- Tano, Marcelo ( 2021) L'exposé oral en langue étrangère : une tâche complexe au service du développement des compétences, Recherches en didactique des langues et des cultures [En ligne], 18-1 <http://journals.openedition.org/rdlc/8714>
- Tirloy ,Stéphanie (2016) Une approche basée sur la tâche et le projet , Máster Curso , facultad de Educación ,Universidad de Zaragoza .
- Vahed,Shiva& Mehrabi,Marzieh (2017) mise en place de l'approche actionnelle dans une classe inversée du FLE : vers une évolution de la pédagogie universitaire Francisola, 2 (1) ,juin , p.93-108
- Wilkinson ,Jane (2011).L'anxiété langagière chez les locuteurs d'anglais de niveau universitaire selon le programme d'apprentissage du français langue seconde préalablement suivi , Mémoire de Maîtrise , Département de langues, linguistique et traduction , Faculté des lettres , Université Laval ,Québec
- Wörde, Renée von(2003) Students' Perspectives on Foreign Language Anxiety , Inquiry, 8(1), Spring .

- Zahnd, Gabriella. (1998) L'exposé oral, un outil pour transmettre des savoirs. Repères, recherches en didactique du français langue maternelle, L'oral pour apprendre,n°17, pp.41-54; [https://www.persee.fr/doc/reper\\_1157-1330\\_1998\\_num\\_17\\_1\\_2247](https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_1998_num_17_1_2247)
- Zekri, Iman Anwar (2018) Le Développement de Quelques Compétences de L'expression Écrite à la Lueur de l'Approche Actionnelle chez les Élèves de FLE du Cycle Primaire, Revue de faculté de pédagogie, Université de Beni Soueif , vol 15 ,n 81, juillet ,