

**REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR
ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE**

**UNIVERSITE MOHAMED KHIDER – BISKRA
FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES**

**DEPARTEMENT DE DES LETTRES ET DES LANGUES ETRANGERES
FILIERE DE FRANCAIS**



**MEMOIRE PRESENTE POUR L'OBTENTION
DU DIPLOME DE MASTER**

**OPTION :
Didactique des langues-cultures**

**La compréhension de l'écrit dans le cadre d'une
approche centrée sur la tâche
Cas des apprenants de la première année secondaire**

**Directeur de recherche :
Mr. CHELLOUAI Kamel**

**Présenté et soutenu par :
MAOUCHE Yamina**

**Année universitaire
2014 / 2015**

Tables des matières

REMERCIEMENTS

DEDICACE

INTRODUCTION GENERALE..... 5

PREMIER CHAPITRE :

LA LECTURE ET LA COMPREHENSION DE L'ECRIT

Introduction	9
1- La lecture.....	9
1-1- Définition de « la lecture ».....	9
1-2- Les processus de la lecture.....	10
1-2-1-Un processus actif.....	10
1-2-2-Un processus langagier.....	10
1-2-3-Un processus indivisible.....	11
1-2-4-Un processus de construction de sens.....	11
1-2-5-Un processus transactionnel.....	11
1-2-6-Un processus interactif.....	11
1-3- les types de la lecture.....	12
1-3-1- La lecture à haute voix.....	12
1-3-2- La lecture silencieuse.....	12
1-4- Les dimensions de la lecture.....	12
1-5- Les compétences de la lecture.....	12
2- La compréhension de l'écrit.....	13
2-1-1- De la lecture à la compréhension de l'écrit.....	13
2-1-2-La place de la compréhension dans l'apprentissage.....	13
2-2-Définition de la compréhension de l'écrit.....	14
2-3- Modèle interactif de compréhension en lecture	16
2-3-1- La variable « lecteur »	16
2-3-2- La variable « texte »	16
2-3-3- La variable « contexte »	16
2-4-Les niveaux de la compréhension de l'écrit	16
2-4-1- La compréhension globale	17
2-4-2- La compréhension détaillée	17
2-4-3 -La compréhension de l'implicite.....	17
2-5- Le processus de la compréhension de l'écrit.....	17
2-6- Objectifs de la compréhension écrite.....	18
2-7-Les stratégies de compréhension en lecture.....	18
2-7-1-Stratégies métacognitives en lecture.....	19
2-8-Les aspects d'un support écrit.....	20

2-9- La mise en place de la compréhension écrite en classe.....	20
Conclusion.....	22

DEUXIEME CHAPITRE : LA PERSPECTIVE ACTIONNELLE ET SON RAPPORT A LA COMPREHENSION DE L'ECRIT

Introduction.....	24
1- La perspective actionnelle.....	24
1-1-Définition de la perspective actionnelle	24
1-2-Fondements et origines de la perspective actionnelle	24
1-2-1-De l'approche communicative à la perspective actionnelle	24
1-2-2- Étude diachronique et comparative de l'approche communicative et de la perspective actionnelle.....	26
1-3-Les orientations de la perspective actionnelle	27
1-4-Les principes de l'approche actionnelle	29
1-4-1-L'apprenant est un acteur social	29
1-4-2-La tâche	29
1-5-la tâche/l'activité /exercice.....	30
2- La tâche: élément central dans la perspective actionnelle	32
2-1- La notion du concept « tâche »	32
2-2-Le couple tâche / action	35
2-3- Le rôle des tâches dans l'enseignement des langues étrangères.....	37
2-4-Les types de tâches	41
2-4-1-Tâches cibles (proches de la vie réelle) / tâches pédagogiques	42
2-4-2-Tâches fermées, tâches ouvertes	42
2-4-3- Mono-tâche/projets intégrant une ou plusieurs tâches/ suite de tâches scénarisées	42
2-5-L'approche actionnelle autour des textes	43
2-5-1-Déroulement d'un apprentissage par des tâches : du sens à la forme... ..	43
2-5-2-Les types de tâches autour des textes	43
Conclusion.....	44

TROISIEME CHAPITRE :

LA PARTIE EXPERIMENTALE

Introduction.....	46
1- Présentation du dispositif expérimental.....	46
1-1-Méthodologie de la recherche.....	46
1-2-La population.....	47
1-3-Le corpus.....	48
1-4- Déroulement de l'expérimentation.....	48
1-4-1- Les séances sans tâche.....	48
1-4-1-1- La première séance.....	48

1-4-1-2- La deuxième séance.....	51
1-4-2- Les séances avec tâche.....	53
1-4-2-1- La première séance.....	54
1-4-2-2- La deuxième séance.....	56
2- Analyse et interprétation des données.....	58
2-1- Le groupe témoin (1 ^{ère} A.S ₂).....	58
2-1-1-La première activité.....	59
2-1-2-La deuxième activité.....	60
2-2- Le groupe expérimental (1 ^{ère} A.S ₁)	61
2-2-1-La première activité.....	62
2-2-2-La deuxième activité.....	63
3- Commentaire des résultats.....	65
4- Bilan synthétique.....	68
Conclusion.....	70
CONCLUSION GENERALE	73
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	77
ANNEXES	

Remerciements

Ma spirituelle gratitude s'adresse au tout puissant ; à Allah.

**Je tiens à remercier tout d'abord Mr « CHELLOUAI », d'avoir accepté de m'encadrer, de m'avoir guidé tout au long de l'élaboration de mon travail, et aussi sa gentillesse, sa compréhension, la pertinence de ses orientations et pour ses encouragements.*

**Je remercie également les membres de jury pour avoir accepté de lire et d'évaluer ce travail.*

**Je tiens à remercier tout spécialement les enseignantes du lycée « Dr SAADANE » et son personnel pour leurs bons conseils, et leurs orientations et toute l'aide qu'ils m'ont apporté.*

Pour finir, je remercie de tout cœur tous mes amis, et toutes les personnes qui ont su m'écouter et me conseiller et qui m'ont aidé pour préparer ce mémoire.

Merci infiniment

yamina

DEDICACE

Toutes mes pensées sont pour mon père « QUE DIEU LE TOUT PUISSANT LUI ACCORDE SA SAINTE MISERICORDE », j'aurais aimé qu'il soit aujourd'hui à mes côtés, j'en suis persuadé qu'il en serait très fière, et l'homme le plus heureux sur terre.

« REPOSE EN PAIX PAPA »

A ma tendre mère, qui a tant souffert pour moi, qui m'a élevée dans la dignité, depuis ma naissance elle m'a comblé de tendresse et de bonheur.

« MAMAN TU ES UN AMOUR »

A mes adorables sœurs : Assia-Bouba-Samra, elles qui m'ont inculqué cette joie de vivre, le courage, elles qui ont veillé avec moi et passé des nuits blanches et m'ont soutenu dans les moments difficiles.

A mes frères Mohamed Larbi, Hassene, Saïd et leurs familles, ces frères qui m'ont encouragé, aidé, dans toutes les circonstances, ils m'ont été d'un grand apport matériel et psychologique durant mon cycle scolaire.

A mes adorables neveux : Adem, Nizar

A une amie que je la considère plus qu'une sœur : Sana et ses enfants Lina, ahmad, islam et surtout dafdouz (abderrahmane).

A chacune de sa manière, ils m'ont tous apporté cette chaleur familiale et m'ont encouragé et soutenu, mes amies : Selma, Hadjar, Ibtissem, Maria, Safa.

A toutes l'équipe de promotion 2015 de ''français'' option : didactique.

Dans l'enseignement / Apprentissage du FLE, la lecture est considérée comme une dimension très importante dans l'apprentissage et un aspect déterminant et incontournable. Déterminant pour la réussite des apprenants, soit dans leur cursus scolaire ou dans leur avenir professionnel, et incontournable étant donné que la compréhension de l'écrit est l'une des composantes de la compétence communicative.

Etant enseignante de FLE, nous a permis de constater que les apprenants lecteurs éprouvent des difficultés dans la lecture et dans l'élaboration du contenu sémantique des textes lus. Les difficultés des apprenants sont liées non seulement aux connaissances linguistiques, mais aussi aux connaissances sur le monde évoqué par les textes.

Dans ce travail, nous voulons proposer une nouvelle manière d'aborder la lecture et la compréhension de l'écrit en s'appuyant sur les apports de la perspective actionnelle dans l'enseignement/ apprentissage des langues étrangères.

Notre travail de recherche s'articule autour de la compréhension de l'écrit dans le cadre d'une approche centrée sur la tâche.

Notre étude cherche à faciliter l'apprentissage de la lecture, de tester l'impact de la perspective actionnelle sur l'apprentissage de cette compétence et de proposer des pistes de remédiation aux difficultés éprouvées par les apprenants.

*« Aider l'apprenant à construire le sens, c'est lui assigner un projet de lecture, défini par des objectifs qui consiste à lui donner un certain nombre de tâches à réaliser et à le mettre dans une situation active ».*¹

De cela découle les interrogations suivantes :

- Comment aider et accompagner les apprenants dans le développement d'une compétence lectorale ?

¹ CUQ.J.P et GRUCA.I, *Cours de didactique de français langue étrangère et seconde*, éd.PUG Grenoble, 2005, p.176

- Quel est l'impact d'une approche centrée sur la tâche, sur l'apprentissage de la compréhension de l'écrit et sur l'amélioration des compétences lectorales des apprenants ?

En guise de réponses à ces questions, nous émettrons les hypothèses suivantes :

- Le concept de « la tâche » fait de l'apprenant un acteur social à part entière, cela motiverait l'apprenant en l'incitant à devenir l'acteur principal de ses apprentissages.
- La perspective actionnelle permettrait à l'apprenant de prendre conscience que communiquer c'est aussi agir avec l'autre, et que les savoirs linguistiques ne sont rien de plus qu'un outil au service de l'agir.

Pour que nos hypothèses soient confirmées ou infirmées et que nos questions aient de réponses, nous avancerons cette recherche en suivant une démarche méthodologique du type praxéologique. Notre méthodologie sera articulée autour d'une expérimentation et d'une observation directe d'activités de compréhension de l'écrit centrée sur le concept de la tâche et celles qui se déroulent sans tâche.

Quant au corpus de notre travail de recherche, il est constitué de l'ensemble des réponses des apprenants aux questions de compréhension proposées lors de l'activité de lecture.

Les données recueillies seront analysées et interprétées selon une observation et une comparaison des réponses des apprenants aux questions de compréhension de l'écrit.

Notre échantillon représentatif de la population choisie est constitué d'un groupe classe d'apprenants en première année secondaire « science ».

Afin de traduire nos préoccupations, nous proposerons de subdiviser notre travail en deux volets distincts :

- Le premier volet sera composé de deux chapitres : le premier chapitre sera réservé à l'activité de la lecture et la compréhension de l'écrit. Le deuxième

sera consacré à la perspective actionnelle et son rapport à la compréhension de l'écrit.

Nous essayerons, dans les deux premiers chapitres d'identifier et de définir les concepts fondamentaux de notre travail de recherche qui sont : la compréhension de l'écrit qui se trouve en relation étroite avec l'activité de lecture, et la notion du concept « tâche » qui est un élément central dans la perspective actionnelle. Aussi, les stratégies de la compréhension de l'écrit et le rapport de cette dernière à la perspective actionnelle.

- Pour ce qui est du deuxième volet, il sera réservé à la description et la présentation de notre dispositif expérimental : l'expérimentation, l'observation directe des activités de la compréhension de l'écrit déroulées et à l'analyse et à l'interprétation des résultats obtenus auprès des apprenants lycéens.

Notre conclusion retracera brièvement le cheminement de la réalisation de ce travail en se terminant par la confirmation ou l'infirmité des hypothèses déclarées, et l'atteinte des objectifs fixés au préalable.

Introduction

La lecture est l'une des préoccupations majeures dans l'enseignement des langues étrangères. Elle renvoie à une forme d'habileté complexe qui fait intervenir deux processus de traitement de l'information, à savoir la reconnaissance des mots écrits et l'accès à la signification pour la compréhension.

A travers ce chapitre, nous voulons savoir l'acte de lire, ses dimensions, ses compétences, ainsi la compréhension de l'écrit dont nous essayerons de souligner tout ce qui peut aider l'apprenant dans sa lecture et le guider vers l'accession au sens.

1- La lecture

1-1- Définition de « la lecture »

Selon **le Petit Robert**, la lecture est une « *action matérielle de lire, de déchiffrer (ce qui est écrit)...action de lire, de prendre connaissance du contenu (d'un écrit)...action de lire à haute voix (à d'autres personnes)...* ». La lecture est aussi « *le fait de savoir lire, l'art de lire...* »¹.

Pour **Gérard Chauveau**, la lecture est considérée comme une activité langagière et culturelle en même temps² :

- Lire est une activité langagière, c'est traiter un énoncé écrit, un message verbal mis par écrit. C'est la participation à une situation de communication spécifique qui met en présence un émetteur, un récepteur et un code langagier.
- Lire est activité, aussi culturelle, c'est s'informer, se cultiver, avoir des nouvelles d'autre chose ou de quelqu'un. C'est avoir des indices culturels

¹ROBERT, *dictionnaire des synonymes*. 1994

² CHAUCHEAU. G, *comment l'enfant devient lecteur : pour une psychologie cognitive et culturelle de la lecture*, Retz, paris, 1997, p. 192.

concernant la langue écrite et les informations que fournit le document écrit. Et cela implique un travail langagier et linguistique de la part du lecteur. Et il y a lecture quand cette activité s'inscrit dans une pratique sociale ou culturelle

Il est souhaitable de souligner la double dimension de l'acte de lecture (langagière et culturelle) qui conduit à mettre l'accent sur le rôle de deux composantes permettant l'accès au savoir- lire : d'une part les activités et les compétences langagières-linguistiques, d'autre part les activités et les compétences culturelles et scripturales (c'est à dire propres à la culture écrite).

1-2- Les processus de la lecture ³

Longtemps, la lecture a été perçue d'un point de vue unique comme un processus visuel dont le lecteur s'appuie sur le déchiffrement visuel de la forme écrite.

Jocelyne Giasson et selon elle les processus de la lecture sont répartis comme suit :

1-2-1- Un processus actif

La lecture est un processus dynamique, active ; le lecteur ne lit pas les mots d'une manière. Lors de ce processus, le lecteur fait recours à sa cognition et il fait des hypothèses de sens afin de les vérifier en cours de sa lecture.

1-2-2- Un processus langagier

La lecture est un processus langagier comme la parole. la forme écrite est en corrélation avec la langue orale. En effet, les mots employés sont les mêmes dans les deux codes ; les règles régissant les deux codes pour créer des phrases donner du sens sont utilisées d'une manière identique.

³ GIASSON.J, *La lecture de la théorie à la pratique*, éd. De boeck , Bruxelles, 2006, p10.

1-2-3- Un processus indivisible

La lecture repose sur un ensemble de sous-habiletés interdépendantes. Les habiletés lectorales s'enseignent ensemble pour comprendre l'idée principale d'un énoncé écrit, le lecteur fait le recours à d'autres facteurs en relation avec le texte écrit.

1-2-4- un processus de construction de sens

La construction de sens remonte à l'idée que le contenu de texte s'assimile par le biais des connaissances antérieures du lecteur. Ce dernier doit lier le texte avec ces connaissances antérieures.

Le lecteur peut rattacher la nouvelle information fournie par le texte avec ses connaissances déjà acquises. Socrate avait affirmé que : «*La lecture ne peut qu'éclairer ce que le lecteur sait déjà* »⁴.

1-2-5- un processus transactionnel

Rosenblatt considère le processus de lecture comme : « *une transaction entre le lecteur et le texte parce que le sens d'un texte ne réside ni dans le lecteur ni dans le texte, mais dans la transaction qui s'établit entre les deux* »⁵

Cette transaction, le lecteur peut avoir deux positions : une position utilitaire ou une position esthétique ; s'il cherche à comprendre l'information contenue dans le texte, sa position est utilitaire ; en revanche, s'il cherche les émotions du personnage et réaction est beaucoup plus morale, sa position est esthétique.

1-2-6- un processus interactif

L'interaction ne se trouve pas entre les connaissances du lecteur et le texte, mais entre le lecteur, le texte et le contexte. La compréhension en lecture variera selon

⁴MANGUAL, 1998, p.110, cité par : GIASSON.J, *La lecture de la théorie à la pratique*, éd. De boeck , Bruxelles, 2006, p13.

⁵ROSENBLATT, « *langage –S.O.S!* », in *Langage Arts*, n° 68, 1991, p.446.

le degré de relation entre ces trois variables. En effet, plus ces trois variables sont dépendantes les unes dans les autres, plus la compréhension donnera ses fruits.

1-3-Les types de la lecture

Il existe de différents types de la lecture, on va citer deux qui nous semblent essentiels dans l'enseignement/ apprentissage de FLE

1-3-1- La lecture à haute voix

La lecture à haute voix facilite par l'identification de vocabulaire, ainsi, elle permet au lecteur d'utiliser le code oral de la langue. C'est une étape importante car elle met en liaison l'audition des mots et leur perception dans leurs contextes.

1-3-2- La lecture silencieuse

Dans ce type de lecture, le lecteur déchiffre le contenu d'un texte visuellement et silencieusement. Cette lecture est plus efficace, car elle permet de lire d'une manière rapide. Tous les apprenants profitent de lire en même temps.

1-4- Les dimensions de la lecture

La lecture dépasse l'acte « *d'identifier par la vue des caractères écrits ou imprimés, ou même celui de " prendre connaissance du contenu d'un texte* »⁶ ;

Le lecteur dépasse d'identifier les mots visuellement. D'une part il doit aller derrière l'intention de l'auteur et la visée communicative de son texte ; et d'une autre part de chercher les raisons qui poussent l'auteur à choisir ces mots et expressions et de les privilégier.

1-5- Les compétences de la lecture

La lecture permet au lecteur à reconstruire un message en fonction de ses propres objectifs. On mentionne que « *les pratiques de lecture comme toutes les*

⁶LAROUSSE, *Le petit Larousse illustré*, éd. Larousse, Paris, 2007, p.592

pratiques de communication, mettent en jeu une compétence complexe aux composantes multiples: composantes de maîtrise linguistique, textuelle, référentielle, situationnelle.etc.»⁷

Dans cette optique, la langue est le nœud de la communication puisqu'elle est la clé des quatre compétences linguistiques de compréhension et expression orales et écrites. Celles-ci exigent la connaissance du lexique, la syntaxe et les règles de la cohérence textuelle.

En effet, avoir la capacité de communiquer, d'une manière efficace, dépasse le niveau de la langue de communication et implique plusieurs autres composantes, telle que celle de sociolinguistique.

Donc, la compétence de lecture reposerait sur une triple compétence: linguistique, discursive, une connaissance des références extralinguistiques.

2- La compréhension de l'écrit

2-1- De la lecture à la compréhension

2-1-1- La place de la compréhension dans l'apprentissage

La compréhension est l'objectif de tout apprentissage, et elle est liée à la mémorisation en tant que processus d'intériorisation car "comprendre" dans son sens étymologique signifie "prendre avec soi". Cependant l'apprentissage ne se résume pas à la compréhension et à la mémorisation puisqu'il a aussi deux dimensions principales :

- La dimension psychologique qui se manifeste à travers la curiosité et l'envie de savoir, le besoin de l'apprenant joue un rôle primordial dans l'acquisition de savoir et la compréhension de texte écrit.
- La dimension socio-pragmatique donne à l'apprenant la possibilité de réinvestir ses acquis dans sa vie quotidienne pour résoudre ses situations-

⁷CORNAIRE.C, *Le point sur la lecture*, éd. clé international, 1991, paris, p.125.

problèmes. Cette dimension a une grande importance parce qu'on trouve un grand fossé entre le scolaire et le social.

2-1-2- Définition de la compréhension de l'écrit

Maintes de chercheurs évoquent la notion de la compréhension de l'écrit. S. Bolton définit la compréhension comme :

« l'ensemble des activités qui permettent l'analyse des informations reçues en termes de classes d'équivalences fonctionnelles, c'est-à-dire l'ensemble des activités de mise en relation d'informations nouvelles avec des données antérieurement acquises et stockées en mémoire à long terme. Les modèles de compréhension sont ainsi étroitement liés à la représentation théorique des formes et du contenu de la mémoire à long terme. »⁸

La compréhension est un processus mental, car elle n'existe pas uniquement sur la page imprimé mais sur l'intention de lecteur. Ce qui oblige le lecteur de faire le recours à ses facultés mentales pour qu'il puisse trouver le sens dénoté.

Dans cette perspective, Jocelyne Giasson déclare que comprendre un texte :

« C'est s'en faire une représentation mentale cohérente en combinant les informations explicites et implicites qu'il contient à ses propres connaissances. Cette représentation est dynamique et cyclique. Elle se transforme et se complexifie au fur et à mesure de la lecture. »⁹

Par ailleurs, Vincent Jouve distingue deux types de compréhension¹⁰:

- Une compréhension immédiate qu'on obtient sans efforts (les éléments périphériques du texte) ;
- Une autre qui est médiatisée par l'interprétation et qui nécessite un recours aux connaissances extérieures.

⁸ BOLTON.S, *Evaluation de la compétence communicative en langue étrangère*, éd. Hatier et Didier, Paris, 1991, p. 69.

⁹ GIASSON.J, *La compréhension en lecture*, éd. De Boeck Université, Bruxelles, 2004, p 43

¹⁰ JOUVE. V, *la lecture*, hachette, paris, 2006, p. 88

Dans une optique cognitive, Daniel Gaonac'h et Michel Fayol définissent l'activité de compréhension comme : « *une activité complexe qui s'envisage dans une activité de résolution de problèmes au cours de laquelle le lecteur construit progressivement une représentation* »¹¹.

D'après tout ce qui précède, on constate que la compréhension de l'écrit se réalise comme suit :

A – une compréhension explicite (ou immédiate) contenue dans le texte : les informations écrites clairement dans le texte. C'est-à-dire le sens explicite du texte.

B - une compréhension implicite : le lecteur doit élaborer à partir des informations explicites des informations implicites. Le texte n'est pas totalement clair, le lecteur cherche le sens figuré qui se cache derrière les mots écrits.

Autrement dit, comprendre un texte oblige le lecteur à le reconstruire sémantiquement en s'appuyant sur ses connaissances du monde.

La lecture est donc un acte complexe qui demande un effort d'interprétation ; la compréhension n'est pas la compréhension totale de texte ou de ses mots (le texte n'est pas lisible) dont le lecteur doit imaginer les détails cachés derrière la forme écrite. On implique, aussi, et si le texte est proche de la vie quotidienne, cela ne pose pas trop de problèmes et l'apprenant peut faire des inférences facilement pour arriver à la compréhension rapidement.

Donc, la compréhension peut se définir comme la capacité à construire, à partir des données d'un texte et des connaissances antérieures, une représentation mentale cohérente de la situation évoquée par le texte. Comprendre apparaît comme la capacité à passer de la forme au sens.

¹¹GAONAC'H.D et FAYOL.M, *Aider les élèves à comprendre : du texte au multimédia*, éd. Hachette éducation, Paris, 2003, p.12.

2-3-Modèle interactif de compréhension en lecture

La lecture est le résultat d'une interaction dynamique entre les trois variables lecteur, texte et le contexte.

2-3-1- La variable « lecteur »

Sous cette variable se regroupe les structures et les processus (habiletés) du lecteur qu'il va faire pendant sa lecture.

Les structures se subdivisent en structure cognitive et structure affective, la structure cognitive contient les connaissances linguistiques de lecteur. La structure affective engendre l'attitude générale du lecteur face à la lecture et ses centres d'intérêt.

2-3-2- La variable « texte »

Cela concerne le texte à lire et il peut être engendre trois grands aspects : l'intention de l'auteur, la structure du texte et le contenu. L'intention de l'auteur détermine en fait l'orientation des deux autres éléments.

2-3-3- La variable « contexte »

Le contexte comprend des éléments et les conditions externes qui ne composent pas le corps du texte et qui ne concernent pas les connaissances, les attitudes ou les habiletés du lecteur, mais se sont les éléments qui influencent la compréhension du texte.

2-4-Les niveaux de la compréhension de l'écrit

Lors de la compréhension de l'écrit, des niveaux manifestent: la compréhension globale, la compréhension détaillée et la compréhension de l'implicite.

2-4-1- La compréhension globale

C'est la première prise de contact avec le texte il consiste à un écrémage du document écrit pour extraire le noyau de document. Le lecteur repère les éléments essentiels du texte (les informations nécessaires).

2-4-2-La compréhension détaillée

Dans ce type de la compréhension l'apprenant recherche l'information précise en s'appuyant sur des indices précis.

2-4-3- La compréhension de l'implicite

Un dernier niveau de la compréhension est celui de l'implicite qui peut être compris comme le sens dénoté du texte écrit, Il réfère au contenu caché.

2-5- Le processus de la compréhension de l'écrit : figure2¹²

La compréhension est liée à l'acte de lire, le passage de la première phase qui est la lecture à la deuxième qui est la compréhension demande un processus d'intériorisation.

Les étapes de la compréhension comprennent l'analyse de document écrit et la synthèse des éléments décomposés lors de l'analyse.

Lors de sa lecture, le lecteur peut faire de va-et-vient qui lui permettra de faire des modifications, de rectifications pour rétablir des nouvelles relations entre les éléments du texte, c que lui permettra de modifier ses hypothèses de sens, de les infirmer ou les confirmer.

¹²BEBBOUKHA. M, *la mémoire visuelle et la compréhension de l'écrit en situation de classe au secondaire*, mémoire de magistère, université de Ouargla, 2009, p. 58.

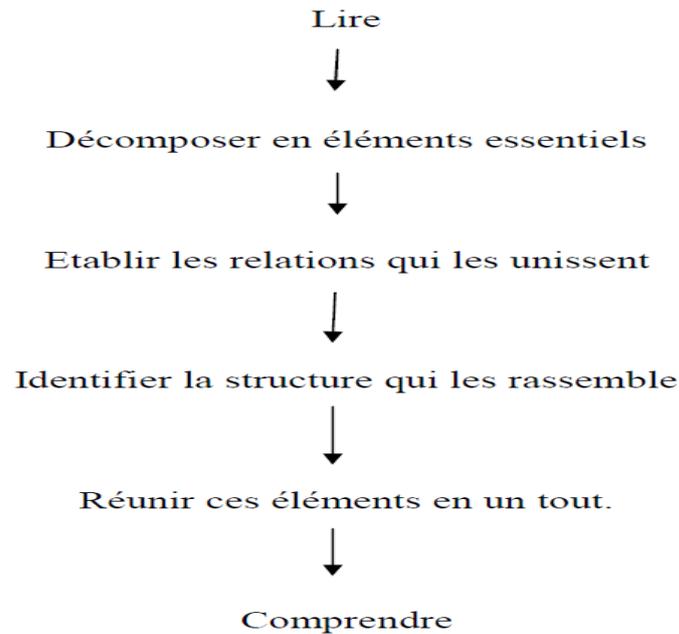


Figure2: Le processus de compréhension

2-6- les objectifs de la compréhension de l'écrit

L'objectif premier de la compréhension écrite est donc d'amener l'apprenant progressivement vers le sens d'un écrit. Donc, l'objectif est l'apprentissage progressif des compétences et des stratégies de lecture, ce que fait à long terme.

2-7- Les stratégies de compréhension en lecture¹³

En se basant sur les niveaux de compréhension de l'écrit déjà cités, l'apprenant doit faire appel à différentes stratégies qui lui permettront de comprendre sa lecture, d'en retirer l'information nécessaire ou de réagir au texte.

L'apprenant peut utiliser ces différentes stratégies à différents moments du processus de lecture. De plus, l'apprenant doit prendre conscience des stratégies qu'il utilise, comment se fait cette utilisation et faire un retour sur son processus de lecture. Les stratégies qui permettent un retour sur le processus d'apprentissage sont des stratégies métacognitives. (Voir figure 3)

¹³ https://www.k12.gov.sk.ca/docs/francais/fransk/fran/sec/prg_etudes/doml5.html

2-7-1- Stratégies métacognitives en lecture

Les stratégies métacognitives sont les outils que l'apprenant utilise pour comprendre comment il apprend. Le lecteur fiable ou efficace a conscience du processus de lecture et de la façon dont il dégage le sens du texte. Il est le maître de ses relations avec le texte et peut changer de stratégies de lecture selon ses besoins.

L'enseignement des stratégies métacognitives permet à l'apprenant de prendre conscience des stratégies qu'il utilise et de voir dans quel contexte elles sont plus utiles.

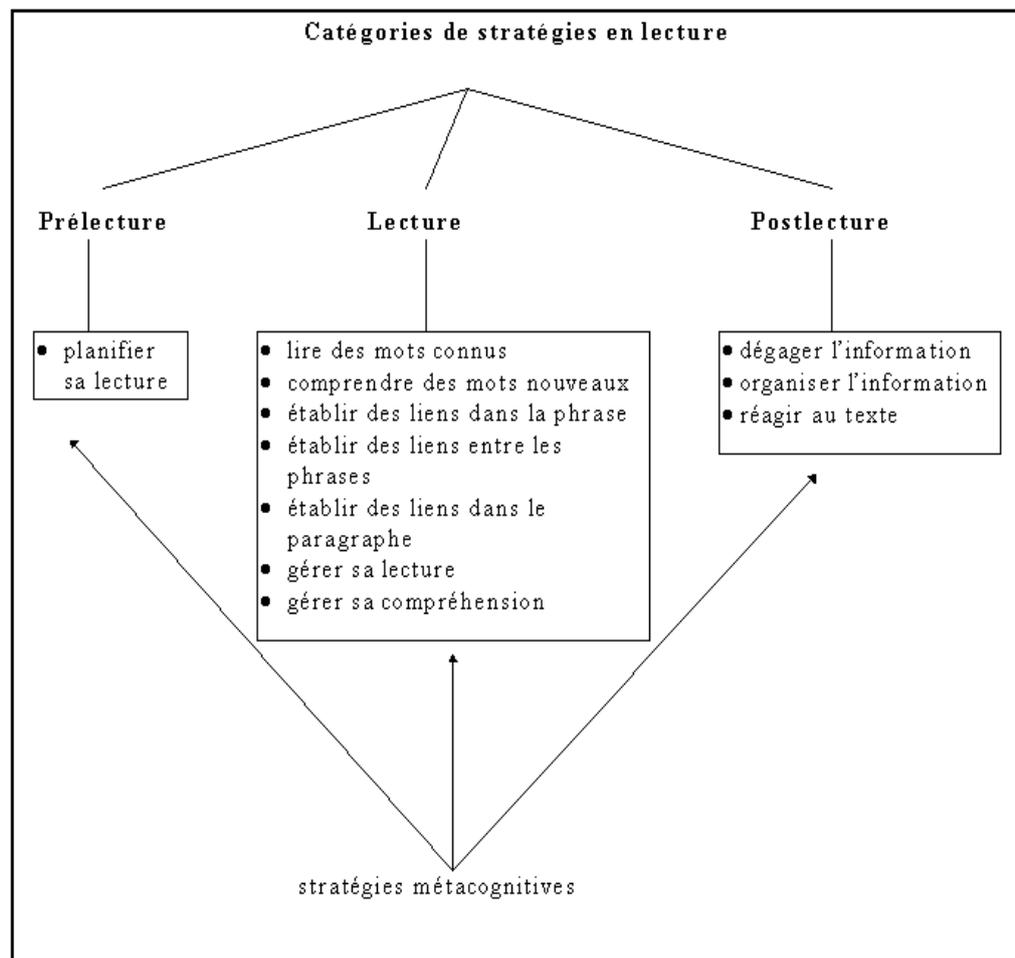


figure3 : les stratégies de la compréhension en lecture

2-8- Les aspects d'un support écrit

Les trois aspects que doivent avoir un document écrit sont :

- **Aspect communicatif** : tout support écrit doit présenter un objectif langagier et communicatif, pour fournir de l'aide à l'apprenant pour découvrir les actes de parole et l'aspect communicatif de langue.
- **Aspect discursif** : cet aspect permet à aider l'apprenant d'assimiler les caractéristiques discursives du document écrit, ces caractéristiques diffèrent d'un texte à un autre, cela veut dire que les moyens pour assimiler cet aspect sont nombreux et en relation étroite avec l'objectif visé par le texte ;
.
- **Aspect pédagogique** : l'aspect pédagogique de toute activité en classe est de maximaliser l'acquisition et la participation des apprenants en classe situation, cette participation doit être sur la totalité de l'activité de la compréhension et non pas sur des éléments partiels.

2-9- la mise en place de la compréhension de l'écrit en classe

Ce n'est pas facile de faire acquérir à un apprenant des compétences de la lecture et de la compréhension, en langue étrangère, et celui-ci a été déjà s'habituer à une autre langue (sa langue maternelle).

La démarche suivie est la même avec tous les documents écrits dans une situation de classe, utilisant la compétence de compréhension de l'écrit ;

Dans une première étape, l'enseignant fournit le document écrit à ses apprenants, pour faire le premier contact avec le document. Ils s'intéressent à faire un survol du contenu de texte, à ses éléments paratextuels, ce qui va aider à la compréhension globale ensuite. L'enseignant pose des questions autour du paratexte comme :

- Quel est le titre du texte ?

- Quel est la source du document?
- Qui est l'auteur de ce texte?

Dans une deuxième étape, c'est le moment de faire une lecture silencieuse, l'enseignant détermine le temps nécessaire pour cette étape. L'objectif est de découvrir le texte, et d'amener progressivement l'apprenant à accéder au sens. Cela peut se faire à l'aide d'une consigne ou question de contrôle pour trouver un détail de texte et de contrôler l'attention des apprenants en investissant leur temps à la lecture. Dans cette étape, les apprenants vont émettre des hypothèses de sens (inscrites sur le tableau)

Après, l'enseignant pose aux apprenants des questions plus détaillées, ce qui exige un retour au texte et un approfondissement de la compréhension.

Les questions posées ne doivent pas être simple ou linéaires, ils doivent être variées, il faut qu'elles incitent les facultés cognitives des apprenants pour une meilleure construction du sens

L'enseignant doit intervenir en mesure de reformuler et d'expliquer si nécessaire pour rapprocher du sens et de simplifier les questions difficiles.

Ensuite, il faut attirer l'attention de l'apprenant sur l'organisation textuelle pour simplifier leur compréhension à travers les marqueurs textuels. Il n'est pas primordial de faire comprendre tout à un apprenant par l'explication de tout le lexique. Cette démarche consiste à développer la lecture critique et méthodique.

Alors, il est temps de répondre au questionnaire de compréhension de l'écrit. Avant de passer à la lecture à haute voix, par l'enseignant et par les apprenants ensuite, ce qui représente un exemple de lecture expressive pour eux. Et pour l'enseignant pour en profiter de corriger les fautes de prononciation de ses apprenants.

Conclusion

A la fin de ce chapitre, on rappelle les deux notions fondamentaux intimement liés, lire et comprendre. Derrière ces deux mots se cachent tout un processus d'intériorisation qui commence par la trace imprimé des mots écrit à la trace finale que le lecteur a eu dans son esprit grâce à sa compréhension.

En fait "lire" et "comprendre", deux termes qui s'emploient souvent ensemble pour dire que le premier conduit nécessairement au deuxième et que ce dernier n'est qu'un résultat naturel ou automatique de l'acte du premier.

La compréhension des écrits est un acte complexe qui suppose l'interaction de plusieurs activités chez le lecteur. L'acte de lire est un acte interactif dont le lecteur aperçoit visuellement le contenu écrit (les mots et expressions) et agit mentalement par l'élaboration et la vérification des hypothèses émises lors de sa lecture ».

Donc, « Lire » devient « un processus actif où l'apprenant, en plus de sonoriser ce qui est écrit, agit mentalement en élaborant et vérifiant des hypothèses de sens au cours de la lecture »¹⁴. C'est aussi « un processus interactif où la compréhension des textes serait la résultante de l'interaction entre le lecteur, le texte et le contexte »¹⁵.

¹⁴GIASSON.J, *op.cit*, 2006, p.6

¹⁵Ibid., p. 18

Introduction

Chaque fois qu'une réforme se met en place dans un système éducatif, chaque fois qu'une nouvelle approche de l'enseignement des langues s'installe. La perspective actionnelle est une nouvelle perspective pour apprendre et enseigner les langues vivantes. Cette nouvelle approche constitue l'un des points clés de l'enseignement et de l'apprentissage des langues vivantes étrangères, où elle vise à former à la fois un médiateur culturel et linguistique à travers la réalisation de tâches.

Dans ce chapitre, nous voulons projeter la lumière sur un nouveau concept dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, qui est la tâche, c'est le mot-clé de la perspective actionnelle. Et sur l'intégration de la tâche dans les activités faites autour des textes.

1- La perspective actionnelle

1-1- Définition de la perspective actionnelle

Le CECRL place l'enseignement/ apprentissage dans une perspective de type actionnel. Le néologisme français « actionnel » traduit peut être imparfaitement l'anglais « action oriented approach » mais a le mérite de renforcer le caractère novateur de l'approche dans la tradition méthodologique française.

La perspective actionnelle est explicitée de la manière suivante :

L'utilisateur de la langue est considéré comme un acteur social qui va agir dans les grands domaines de la vie sociale (personnel, éducationnel, professionnel, public).

1- 2- Fondements et origines de la perspective actionnelle

1-2-1- De l'approche communicative à la perspective actionnelle

Le CECRL adopte la perspective actionnelle et la définit comme suit :

La perspective privilégiée ici est [...] de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement

langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. Il y a tâche dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé.¹

Dans cette perspective actionnelle, ce que le CECRL propose qu'il est indispensable de former dans les classes de langues, non plus un étranger de passage, mais un acteur social plurilingue et pluriculturel, apte de s'adapter ou de s'intégrer dans les différentes sociétés. Un acteur social qui doit désormais être capable de travailler en langue/culture étrangère. En d'autres termes, l'objectif de l'enseignement/apprentissage de langues étrangères n'est plus de former un apprenant capable de communiquer en langue étrangère dans des situations limitées mais de l'aider à devenir un utilisateur autonome et efficace de la langue étrangère.

D'après cette notion d'action qui est considérée par Springer comme la clé qui permet de « transformer l'approche communicative en une matière plus noble et plus riche d'espoir pédagogique à travers la notion d'action »².

Puren remarque quatre prises de distance entre la perspective actionnelle et l'approche communicative³ :

¹ CECRL: Le cadre européen commun de référence pour les langues : *apprendre, enseigner, évaluer*, éd. Didier, Paris, 2005, p. 15

² SPRINGER. C, *La dimension sociale dans le CECR : pistes pour scénariser, évaluer et valoriser l'apprentissage collaboratif*, In *Le français dans le monde, n° spécial La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue*, 2009, p. 28

³PUREN. C, *Enseigner et apprendre les langues sur un mode qui change avec le monde : L'exemple du passage de l'approche communicative à la perspective actionnelle*, Seminario Nazionale LEND (Linguae nova didattica) Bologna 18-19-20 octobre 2007 "Insegnare e apprendere le lingue In un mondo che cambia". Disponible sur le site : <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2007d/>, 2008.

- La distinction entre « apprentissage et usage » (apprenant et usager) dans l'approche communicative, c'est l'apprenant qui assimile des connaissances, tandis que pour la perspective actionnelle on cherche à avoir un usager de langue.
- L'approche communicative « privilégie les tâches langagières » et surtout les tâches communicatives. Par contre, le CECRL affirme que les tâches ne sont pas uniquement langagières.
- « L'agir de référence de l'approche communicative est l'acte de parole », qui est un agir sur l'autre par la langue. Or l'agir de référence dans la perspective actionnelle est « l'action sociale », à laquelle les actes de parole sont hiérarchiquement subordonnés.
- La situation de référence de l'approche communicative est « l'interaction conçue principalement comme action réciproque de deux interlocuteurs ». Or le CECRL élargit la notion d'action sociale dans cette situation de référence à l'ensemble de la communauté, aussi bien pour l'usage dans la société en non pas réservé uniquement pour l'apprentissage dans la classe.

A cet égard, Coste perçoit une continuité avec l'approche communicative: conception de l'apprentissage reposant sur l'activité de l'apprenant ; souci de motiver l'apprenant en l'impliquant dans des pratiques qui lui importent »¹.

1-2-2- Étude diachronique et comparative de l'approche communicative et de la perspective actionnelle

La nouvelle perspective actionnelle s'inscrit dans un nouveau modèle cognitif et pédagogique qui s'inspire de l'approche communicative (ou communicationnelle).

¹COSTE. D, *Tâche, progression, curriculum*, In *Le français dans le monde*, n° spécial, *La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue*, 2009, p. 16

Les figures 1, 2 et illustrent les travaux de Robert et Rosen qui synthétisent les évolutions de l'approche communicative (des années 1980) à la perspective actionnelle (des années 2000).¹

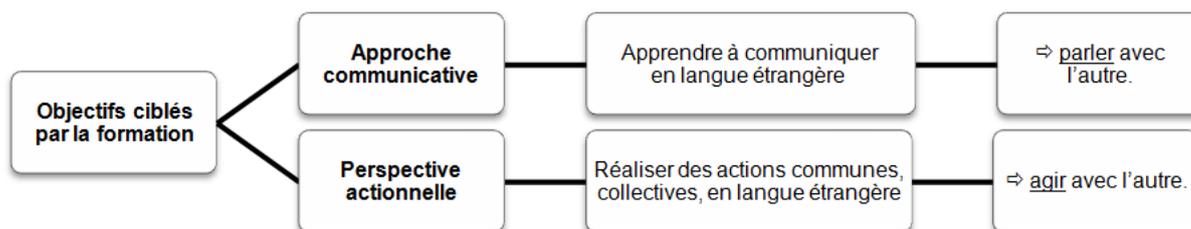


Figure 01

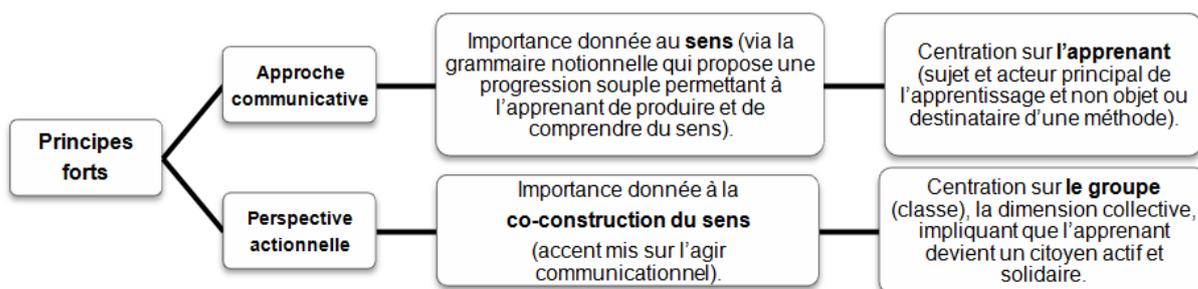


Figure02

On peut dire que la perspective actionnelle reflète le passage de la notion de la communication à la notion de l'action. la communication n'est plus pour parler avec l'autre mais pour agir avec l'autre.

1-3-Les orientations de la perspective actionnelle

L'apprenant est appris à agir avec ses camarades en contexte scolaire, ce qui est lui amené à agir en contexte extrascolaire. Les actes de paroles réalisés en contexte scolaire ou à l'école s'inscrivent à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification².

¹ROBERT. J-P et ROSEN. É, *Dictionnaire Pratique du CECR*, éd. Ophrys, Paris, 2010, pp.15-16

²ROBERT. J-P et ROSEN. E, op.cit, pp. 15-16

² Ibid., p.13

La langue en usage et son apprentissage comprend des actions qui permettent de développer des compétences plus générales, notamment une compétence à communiquer.¹

Et la figure 04 montre que l'apprenant est aussi apprenant-usager d'une langue, que les tâches communicatives ne sont pas seulement langagières et que les actes de parole sont aussi des actes sociaux, que l'on peut déduire que chaque apprenant est un acteur social. La perspective actionnelle reprend cette idée puisqu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux.

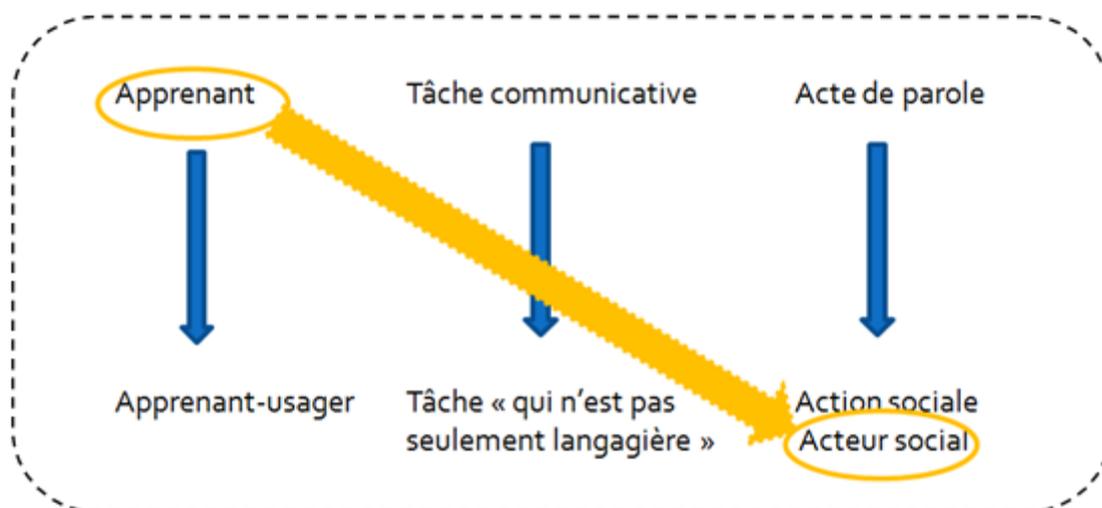


Figure 04 : L'apprenant devenu un acteur social

Cette perspective montre un tournant et un nouvel axe dans l'enseignement et l'apprentissage des langues puisqu'elle redéfinit le statut de l'apprenant et des tâches qu'il a à accomplir. Ainsi l'apprenant n'est plus seulement tourné vers l'accomplissement des activités scolaires mais aussi vers sa société.

1-4- Les principes de l'approche actionnelle

1-4-1- L'apprenant est un acteur social

L'apprenant est considéré comme l'acteur de ses apprentissages. Il le met en activité et introduit à cette occasion la langue et la culture comme instruments d'action et non seulement de communication. On ne communique plus seulement pour parler avec l'autre comme le proposait l'approche communicative des années 1980 mais on communique pour agir avec l'autre.

Lorsque l'apprenant entre en action pour communiquer, il sollicitera ces trois composantes : la composante linguistique, la composante sociolinguistique (qui considère la langue comme un phénomène social avec ses marqueurs de relations sociales, ses dialectes et accents) et la composante pragmatique (choix du registre de langue, choix de stratégies discursives pour atteindre un but précis).

1-4-2- La tâche

L'approche actionnelle se traduit par le fait que chaque métier se termine par ce que nous appelons une tâche :

En premier point, la tâche est conçue comme une interaction entre les apprenants pour arriver à accomplir quelque chose.

Deuxième point, pour accomplir ce quelque chose et pour accomplir cette interaction, il faut que les apprenants mobilisent tous les acquis, tous les apprentissages faites au cours de l'unité que ce soit des apprentissages grammaticaux, lexicaux, phonétiques ou pragmatiques (comment utiliser la langue en situation de communication).

Autrement dit, est définie comme tâche toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé.

De plus, l'apprenant a pris la langue par la réalisation de tâches mais il est important de garder à l'esprit qu'il n'y a tâche que lorsque l'apprenant est motivé

par l'action proposée, le travail à la réalisation d'une tâche où la langue est utilisée comme outil de communication.

En effet, selon NARCY¹, tâche est une activité menée par l'apprenant dont l'objectif est de déclencher les processus mentaux qui conduiront à un apprentissage et qui permettra une évaluation personnalisée. C'est une unité de sens à l'intérieur du processus d'apprentissage.

Par conséquent, selon P.RIBA, « Par la tâche les élèves deviennent effectivement actifs et le travail prend sens à leurs yeux. La tâche favorise leur engagement personnel dans l'apprentissage »².

1-5- « tâches » / « activité » / « exercice »

Dans le domaine de l'enseignement/apprentissage, trois termes essentiels qui ont des notions proches : **exercice, activité et tâche.**

- D'abord, le terme d'**exercice**, vient du latin *exercitium* « exercice, pratique », est aujourd'hui couramment utilisé. L'exercice est :
« Un travail précis, avec un objectif spécifique, entrant dans le cadre d'une méthodologie, et destiné, soit à faire acquérir à l'apprenant un savoir ou un savoir-faire, soit à contrôler si ce savoir ou ce savoir-faire ont été acquis.
Ce travail peut être d'ordre phonétique, lexical, grammatical ou discursif »³

L'exercice est une activité langagière qui sert à exercer un domaine particulier.

¹NARCY-COMBES. et WALASKI. J-P, *Le concept de tâche soumis au crible de nouvelles questions*, éd. Les Cahiers de l'APLIUT, vol XXIII, 2004, pp. 27- 44.

²RIBA. P, *De l'approche communicative à l'approche actionnelle : apports du CECRL*, 27/06/ 2006, Universidad Libre de Bogota, Colombia, consulté le 23/03/2015, disponible sur : <https://sites.google.com/site/seminairebogota2006/del'approchecommunicativeal'approcheactionnelle>

³ ROBERT. J.-P, *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, éd. Lassay-les-Châteaux : EMD S.A.S, Paris, 2008, p. 86.

Par rapport aux deux autres notions (tâche et activité) l'exercice est considéré comme le plus contraint et le plus scolaire. Il est aussi considéré comme la tâche la plus éloignée de la vie réelle.¹

- Deuxièmement, le terme « tâche », issu du latin *taxare* « évaluer, estimer, taxer ». Son emploi est réservé au milieu de la recherche, et grâce au CERCL qui est devenu de plus en plus utilisé². La tâche ne doit pas être seulement langagière.
- Elle peut relever un domaine personnel, public, éducationnel ou professionnel³

D'après le CECRL, les tâches pédagogiques communicatives

*« visent à impliquer l'apprenant dans une communication réelle, ont un sens (pour l'apprenant), sont pertinentes (ici et maintenant dans la situation formelle d'apprentissage), exigeantes, mais faisables (avec un réajustement de l'activité si nécessaire) et ont un résultat identifiable (ainsi que d'autres, moins évidents dans l'immédiat) ».*⁴

Dans la pratique scolaire, la tâche sert à responsabiliser l'apprenant. En effet, lors de la réalisation de tâche, les apprenants ont plus de liberté en comparaison avec un exercice. Les tâches exigent plus ou moins d'activités langagières, mais de préférence que les tâches amènent les apprenants à s'exprimer en langue étrangère et qu'ils doivent avoir un rôle actif pour arriver à un objectif. Il est à souligner que la tâche soit signifiante, proche de vie réelle.

La tâche motive des apprenants et elle doit mobiliser toutes les compétences nécessaires pour arriver à un résultat efficace et souhaitable.

¹Ibid

²PIOTROWSKI. S, *Les tâches en classe de langue étrangère (en ligne)*, Consulté le 13/03/2015, Disponible sur : <<http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Pologne7/sebastien.pdf>>, p. 107.

³ROBERT. J-P, *op.cit*, p. 194

⁴CECRL, *op.cit*, p. 121.

▪ Ensuite, la notion d'activité est aussi souvent utilisée et surtout grâce au CECRL (comme c'est le cas d'utilisation du terme tâche). On remarque que le CECRL ne trouve pas une grande différence entre la notion de tâche et d'activité. L'activité est à mi-chemin entre exercice et tâche.¹

2- La tâche: élément central dans la perspective actionnelle

Il est difficile de comprendre l'essence de la perspective actionnelle si on ne revient pas à la notion de tâche. Alors, le socle de la perspective actionnelle est la notion de tâche.

2-1- La notion du concept « tâche »

La définition didactique la plus abstraite du concept de « tâche » : « **unité d'activité à l'intérieur du processus conjoint d'enseignement/apprentissage** »².

Kazeroni fait remarquer qu'il n'y a pas de « *consensus sur une définition unique du terme de tâche* »³.

Dans notre présent travail, on en cite trois:

- Nunan définit la tâche communicative de la manière suivante :

*«Une tâche est un plan de travail en classe qui implique les apprenants dans la compréhension, la manipulation, la production ou l'interaction dans la langue cible tandis que leur attention est principalement focalisée sur le sens plutôt que sur la forme »*⁴

¹ Ibid., p. 108.

²PUREN. C, « *De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle* », Cahiers de l'APLIUT [En ligne], Vol. XXIII N° 1,2004, mis en ligne le 01/01/2013, consulté le 21/03/2015, disponible sur : <http://apliut.revues.org/3416> ; DOI : 10.4000/apliut.3416

³KAZERONI. A, *La construction d'une tâche d'apprentissage d'une langue étrangère dans des environnements informatiques*, éd.ELA « *Études de Linguistique Appliquée* », n° 134, 2004, p. 162.

⁴NUNAN. D, *Designing Tasks for the Communicative Classroom* In Cambridge University Press, Cambridge, 1989, p. 10

- Pour Ellis, elle nous donne la définition suivante :

Une tâche est un plan de travail qui exige des apprenants qu'ils traitent la langue de manière pragmatique dans le but de réaliser un résultat qui peut être évalué selon que le contenu des propositions a été réalisé de façon correcte ou appropriée. Pour ce faire, elle exige d'eux de centrer premièrement leur attention sur le sens et d'employer leurs propres ressources linguistiques, la tâche peut également les obliger à choisir des formes particulières. Une tâche vise à avoir un résultat sur l'utilisation de la langue qui doit ressembler, directement et indirectement, à la manière dont on utilise la langue dans la vie réelle. Comme d'autres activités langagières, une tâche peut engager une compétence de production ou de réception, des compétences orales ou écrites et également différents processus cognitifs.¹

- Le CECRL définit la notion de tâche ainsi comme :

« Toute visée actionnelle que l'acteur se présente 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 [...] Si l'on pose que les diverses dimensions ci-dessus soulignées se trouvent en interrelation dans toute forme d'usage et d'apprentissage d'une langue, on pose aussi que tout acte d'apprentissage/enseignement d'une langue est concerné, en quelque manière, par chacune de ces dimensions : stratégies, tâches, textes, compétences individuelles, compétence langagière à communiquer, activités langagières et domaines . »²

La définition de CECRL est assez proche à la définition d'Ellis parce que l'élément commun entre les deux c'est « le résultat ».

¹ELLIS. R, *Task-based Language Learning and Teaching*, In *Oxford University Press*, Oxford, 2003, p 16

²CECRL, op.cit, p.16

Ellis propose quelques dimensions pour la conception d'une tâche¹ :

- « La portée de la tâche » : elle inclut les tâches langagières, et les tâches non-langagières, elle permet de faire la distinction entre la fonction sémantique de l'exercice et pragmatique de la tâche.
- « La perspective à partir de laquelle la tâche est considérée » : elle permet de distinguer le canevas imaginé par l'enseignant du processus mis en place par les apprenants. Ceci relève de la distinction entre la tâche centrée sur le sens et celle centrée sur la forme. Ainsi, une tâche peut concevoir pour encourager une approche centrée sur le sens alors que sa mise en œuvre effective en classe entraîne une centration sur la forme.
- « L'authenticité de la tâche » : selon Ellis, la tâche présente deux types d'authenticité²:
 - « Authenticité situationnelle », lorsque la tâche correspond à des actions de la vie réelle.
 - « Authenticité interactionnelle », lorsque la tâche permet mit en œuvre de processus communicatifs présents dans la vie réelle et permet aux apprenants d'interagir.
- « Les compétences linguistiques nécessaires à la réalisation de la tâche » : la réalisation d'une tâche exige des activités langagières des deux codes oraux et écrits, elle nécessite, aussi, des compétences orales et écrites.
- « Les processus cognitifs mis en place lors de la réalisation d'une tâche » : la réalisation d'une tâche englobe certainement un nombre de processus cognitifs, tels que le raisonnement, la classification, etc.
- « Le résultat de la tâche » : le résultat de la tâche n'est pas seulement jugé en fonction des compétences linguistiques formelles mais également en fonction du contenu. Le résultat se remonte à ce que les apprenants ont fait à la fin de tâche. Par contre, l'objectif se réfère aux propositions

¹ ELLIS. R, op.cit, pp. 1-35

² Ibid., pp. 6- 305- 307

pédagogiques de la tâche qui suscitent l'utilisation de la langue centrée sur le sens soit en production soit en réception.

- Chappelle remarque, d'après toutes ces définitions proposées de la tâche, que « *il est généralement convenu que les tâches doivent avoir des objectifs, réalisés par l'engagement des participants dans un comportement axé sur le but qui est lié en partie à la langue* »¹.

La tâche est un plan de travail qui doit être en relation avec des activités réelles rencontrées dans la vie quotidienne, qui doit être liée à un sens et qui doit avoir un résultat identifiable qui peut être estimée. Elle doit refléter une sorte d'authenticité accessible aux apprenants. En conclusion, la tâche est censée de s'impliquer à une utilisation communicative de la langue dans laquelle les participants doivent focaliser leur attention sur le sens plutôt que sur la structure linguistique.

2-2- Le couple tâche / action

A- Selon le CECRL

- Si la tâche existe, elle n'existe qu'en relation avec l'action : « *Il y a tâche dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé.* »².

Alors, tâche et action ne sont pas similaires mais complémentaires. La tâche est hyponyme de l'action : elle est comprise dans l'action. Elle est en aussi le vecteur puisqu'elle est à son service.

- Une tâche est orientée vers une production ou un résultat : « *La tâche est un ensemble d'actions finalisées dans un certain domaine avec un but défini et un produit particulier.* »³

¹CHAPPELLE. C, *English Language Learning and Technology*. éd. John Benjamin, Amsterdam et Philadelphia, 2003, P. 129

²CECRL, op.cit, p. 15

³ Ibid., p.121

- Elle peut avoir des sous-tâches : « *La nature des tâches peut être extrêmement variée et exiger plus ou moins d'activités langagières (...). Elles peuvent être tout à fait simples, ou, au contraire, extrêmement complexes (...). Le nombre d'étapes ou de tâches intermédiaires peut être plus ou moins grand (...).* »¹
- Elle peut avoir « une composante langagière » ou « être non langagière. »²
- Ces définitions offrent des interprétations didactiques et pédagogiques différentes: la tâche peut-être simple ou multiple, langagière ou non langagière... on considère que la tâche est toute activité qui met l'apprenant en action.
- Elle peut avoir une nature plurielle, donc sa mise en œuvre est plurielle aussi.

Puren commande de ne pas se baser sur un modèle actionnel unique mais, par contre, de varier les différentes formes possibles de mise en œuvre de l'action, en classe³.

Donc, la perspective actionnelle offre donc plusieurs visages, plusieurs approches didactiques qui se déclineront et s'adapteront selon les besoins des apprenants et les objectifs fixés par l'enseignant.

B - Pour Bourguignon

Une action est avant tout une démarche d'apprentissage-usage dans laquelle l'apprenant s'implique à travers une mission. L'action est basée sur une série de tâches communicatives qui sont toutes reliées les unes aux autres. Dans un

¹ Ibid

² Ibid., p.19

³ PUREN, C, *Enseigner et apprendre les langues sur un mode qui change avec le monde : L'exemple du passage de l'approche communicative à la perspective actionnelle*. Seminario Nazionale LEND (Lingua e nuova didattica) Bologna 18-19-20 octobre 2007 "Insegnare e apprendere le lingue in un mondo che cambia". Disponible sur le site :<http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2007d/>, 2008.

scénario-action, ce qui prime c'est le déroulement de la mission (le processus) qui mènera l'apprenant à la réalisation de la mission (le produit final).¹

L'apprentissage de la tâche se fait l'apprentissage par l'accomplissement de celle là. Cet accomplissement de la « mission » ou « macro tâche » nécessite la réalisation des tâches communicatives. Cette démarche actionnelle repose sur :

- La théorie de la conception : l'apprenant est amené à se représenter la tâche à accomplir pour comprendre ce qu'il faut apprendre.
- Le cognitivisme : l'apprenant doit être capable de relier connaissances et besoins, il doit donc apprendre à mobiliser les ressources nécessaires afin de mener à bien sa mission.
- Le constructivisme : l'apprenant construit des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être nouveaux en accomplissant la tâche et en tenant compte des contraintes et du contexte.

Le scénario apprentissage-action semble donner du sens à l'apprentissage puisque l'apprenant est considéré comme un acteur social, il doit se représenter la tâche à accomplir et repérer ses besoins, c'est-à-dire, faire le tri entre ce qu'il sait et sait faire et ce qu'il a besoin d'apprendre avant de s'engager.

2-3- Le rôle de la tâche dans l'enseignement des langues étrangères

Selon Ellis, la plupart des spécialistes et de spécialistes savent, à travers leurs connaissances, les avantages de l'introduction des tâches en classe de langues étrangères. Elles peuvent être introduites à deux manières :

- par son introduction dans les méthodes traditionnelles d'enseignement;
- Par son élaboration dans l'ensemble du cursus autour des tâches ¹

¹BOURGUIGNON. C, *De l'approche communicative à l'approche communic'actionnelle : une rupture épistémologique en didactique des langues cultures*, In *Synergie Europe La richesse de la diversité : recherche et réflexions dans l'Europe des langues et des cultures*, 2006, p. 26.

Il est à souligner que dans les deux cas, l'utilisation des tâches dans la classe rend l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère plus fiable. Ainsi que les tâches progressent chez les apprenants la capacité d'une utilisation authentique et originale de la langue.

Les tâches, dans une situation de communication authentique, peuvent avoir deux fonctions :

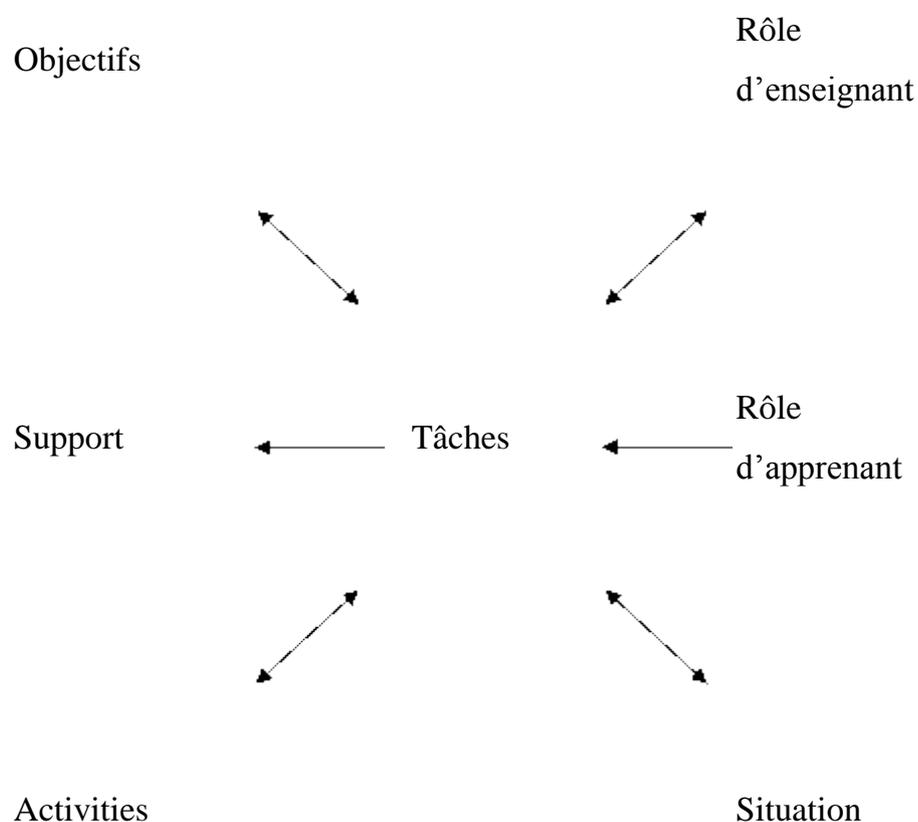
- une fonction interactionnelle qui sert à réaliser et à sauvegarder le contact; A ce sujet, Mangenot et Louveau félicitent que la tâche « *est alors une activité qui n'est pas seulement vraisemblable en termes de similitude avec la vie réelle, mais aussi interactionnellement justifiée dans la communauté où elle se déroule (la classe, en général)* »². Elle doit donc résulter une communication la plus réelle possible entre les apprenants. Dans cette optique, l'introduction des tâches en classe est justifiée dans la mesure où elle permet de créer de l'interaction par laquelle passe l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, comme dans l'acquisition naturelle d'une langue ;
- une fonction transactionnelle servant à échanger de l'information entre les interlocuteurs.

Les tâches améliorent ces deux compétences chez les apprenants à travers la mise en marche de situations de communication réelles. En fait, selon les principes de la perspective actionnelle, la langue est acquise en communiquant. Les apprenants d'une langue étrangère découvrent le système linguistique par le biais de l'apprentissage du processus de communication dans cette langue.

¹ ELLIS.R, op.cit, p. 27

² MANGENOT. F et LOUVEAU. É, *Internet et la classe de langue*, éd. Clé International, Paris, 2006, p. 38

Pour Nunan, les tâches sont centrées au toute conception du processus d'enseignement et d'apprentissage de langues étrangères. Nunan est le représentant du statut qu'il donne à la tâche de la manière suivante¹ :



Ce qu'on se constate, de ce schéma, que la conception d'une tâche exige la considération de six paramètres : les objectifs, le support de départ (input), les activités que les apprenants doivent effectuer, les rôles respectifs de l'apprenant et de l'enseignant, et enfin la situation.

Pour Willis et Ellis, il existe un septième paramètre : le résultat, qui constitue pour les apprenants l'objectif de la tâche.

¹ NUNAN. D, op.cit, p. 11

Le CECRL considère l'approche par la tâche comme le centre de gravité de toute la conception du processus d'enseignement/apprentissage de langues étrangères. Elle autorise une réflexion sur l'enseignement/ apprentissage vu les besoins des apprenants et la motivation au travail par un produit final.

Springer assure que *« la tâche pédagogique communicative constitue l'élément moteur d'une rénovation pédagogique de type actionnel »*¹.

Les tâches accomplies en classe doivent, selon Rosen, refléter les caractéristiques globales suivantes :

*« elles sont généralement choisies par l'enseignant en fonction de ses objectifs ; elles sont effectuées par un seul apprenant ou par plusieurs ; leur accomplissement donne lieu à une évaluation qui porte sur le fond (la tâche menée à bien avec succès), mais également sur la forme (une réalisation linguistique correcte) »*².

Ces tâches sont censées participer au développement d'une compétence de communication en langue étrangère. cependant, Coste persiste sur le fait que la réalisation doit présenter un *« intérêt intrinsèque pour l'apprenant et lui permettre de progresser en comportant des « enjeux réels »*³.

Par contre à l'approche communicative qui suit une démarche basée sur la séquence traditionnelle : présentation, pratique, production, la perspective actionnelle débute par expliciter le produit final de la tâche.

Le CECRL donne la certitude que :

¹ SPRINGER. C, op.cit, p 33

² ROSEN. E, op.cit, p. 7

³ COSTE. D, op.cit, p.18

La langue assure un autre rôle par rapport aux tâches à effectuer. On attendra non seulement des apprenants qu'ils accomplissent correctement une tâche mais, qu'en outre, ils la réalisent en employant les termes linguistiques appropriés. C'est ce qu'on peut dire les tâches à accomplir dans les cours de langues doivent être le reflet fidèle de la vraie vie - puisque après tout, l'objectif des cours de langues consiste bien à apprendre une nouvelle langue. Même dans une telle approche, il faut insister autant sur l'apprentissage du système formel de la langue que sur le contenu de chaque tâche.¹

Le recours aux tâches en classe de langues étrangères doit s'appuyer aussi sur l'imaginaire et la créativité, ce qui facilite bien évidemment l'enseignement/l'apprentissage dans la mesure où les apprenants sont placés dans des situations proches du réel et que la réalisation des tâches en classe les permettra de les réaliser dans la vie quotidienne.

Ces tâches simulées de la vie réelle permettent aux apprenants de créer des interactions et des échanges réels.

Par ailleurs, le but dans une tâche, selon Bérard, « est double : c'est non seulement la tâche elle-même qui est visée mais également la correction de la langue utilisée pour la réaliser »².

2-4- Les types de tâches

La pratique des tâches, en classe, n'est jamais homogène. Il faut aussi prendre en considération, qu'il n'y a pas une démarche typique du déroulement réel d'une tâche donnée. Il n'existe pas de typologie unifiée de tâches, on démontre les tâches proposées selon les analyses faites par plusieurs auteurs :

¹ CECRL, op.cit, p. 102

² BERARD. É, *Les tâches dans l'enseignement du FLE : rapport à la réalité et dimension didactique*, In *Le français dans le monde*, n° spécial « *La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue* », 2009, p. 40.

2-4-1- Tâches cibles (proches de la vie réelle) / tâches pédagogiques :

Le CECRL distingue la tâche et il fait référence à la vie réelle :

La tâche cible est assez proche de la vie réelle et son choix est orienté par les besoins de l'apprenant hors de la classe. Par contre, la tâche pédagogique est lointaine de la vie réelle, dans le but de développer la compétence communicative.¹

2-4-2- Tâches fermées, tâches ouvertes

D'après les travaux d'Élisabeth Cohen, une autre typologie qui observe les tâches fermées et les tâches ouvertes.

La tâche fermée donne une solution unique et son résultat est exactement prévisible. La tâche ouverte est celle qui a multi-solutions possibles et sa réalisation exige multiples démarches à faire. Son aboutissement n'est pas prévisible. Les tâches fermées et les tâches ouvertes lancent à des objectifs d'apprentissage différents.²

2-4-3- Mono-tâche/projet intégrant une ou plusieurs tâches/ suite de tâches scénarisées

Elke Nissen³ constate trois types de tâches qui sont classés en relation avec leur niveau de complexité.

Premièrement, **la mono-tâche** est la plus facile et la plus fréquente. Elle est composée des étapes proposées par l'enseignant.

Ensuite, elle remarque un **projet intégrant une ou plusieurs tâches**. Dans ce cas, ce sont les apprenants eux-mêmes qui ont les idées pour le projet. En comparaison avec des mono-tâches, le projet inclut toutes les étapes, de la

¹CECRL, op.cit, p. 121.

²RAUCENT.B et BORGHT.V, C. *Être enseignant: Magister? Metteur en scène?*, éd. De Boeck Université, Bruxelles, 2006, pp. 178-179

³ELKE. N, *Variations autour de la tâche dans l'enseignement des langues aujourd'hui*, Consulté le 20/03/2015, Disponible sur : <<http://alsic.revues.org/2344>>

planification, jusqu'à la réalisation et la confrontation finale avec le public.

Enfin, **une suite de tâches scénarisées** implique plusieurs tâches. Le choix des tâches et leur ordre dépend de l'enseignant. Il présente à ses apprenants tout ce qui est lié à l'exécution du scénario pédagogique : consigne, objectifs, produit attendu, critères d'évaluation, la durée prévue, etc.

2-5- L'approche actionnelle autour des textes

2-5-1- Déroulement d'un apprentissage par des tâches : du sens à la forme

Les étapes qui résument une série de techniques, qui permettent de construire des séquences basées sur un texte selon les lignes suivantes¹ :

Tâche préliminaire

(Préparation lexicale et thématique)

Phase de réalisation

Tâches ciblées lecture / Ecoute

Planification

Restitution

Retour sur la forme

(Mise en avant de nouvelles formes : Analyse, Pratique, Consolidation)

Réemploi

(Activer le lexique et la grammaire nouvellement acquis)

2-5-2- Les types de tâches autour des textes

Lorsque l'enseignant a choisi un sujet et / ou un texte approprié à sa classe, il devra concevoir une série de tâches qui donneront à ses apprenants envie de parler ou de lire sur ce sujet. La classification des tâches ci-dessous² peut l'aider à concevoir certaines tâches préparatoires et une tâche ciblée pour son sujet ou

¹ WILLIS. D et WILLIS. J, *l'approche actionnelle dans l'enseignement des langues*, éd. maison des langues, paris, 2011, p. 225.

² Ibid., p. 226.

texte. La classification est basée sur des processus cognitifs et n'est pas destinée à être une classification étanche, mais un point de départ pour l'aider à développer sa propre séquence de tâches.

Sept types de tâches Lister Ordonner et classer (Séquencer, mettre en ordre, classifier)	
Relier	Comparer
Résoudre des problèmes (émettre des hypothèses, affirmer, vrai / faux, quiz)	
Partager opinions et expériences personnelles.	Faire des projets et exécuter des tâches créatives

Conclusion

La perspective actionnelle, un des piliers novateurs du CECRL, reprenant les concepts de l'approche communicative et de l'approche par tâches, y ajoute l'idée d'actions à accomplir dans les multiples contacts auxquels un apprenant va être confronté dans sa vie sociale. Elle considère l'apprenant comme un acteur social qui sait mobiliser l'ensemble de ses compétences et de ses ressources (stratégiques, cognitives, verbales et non verbales), pour parvenir au résultat qu'il escompte : la réussite de sa communication langagière.

Introduction

Le nouveau programme de la réforme du système éducatif au lycée a pour but de rendre l'apprenant responsable, actif et autonome en développant chez lui un esprit critique et une affirmation de sa personnalité, tout en installant des compétences de communication pour une interaction à l'écrit (participer aux activités de la classe, s'exprimer, échanger) dans différentes situations d'interactions et d'échanges sans hésitations.

L'apprentissage du français langue étrangère passe donc d'une logique d'accumulation de connaissances et de combinaison de notions, à une logique interactive et intégrative c'est-à-dire aller vers une attitude plus offensive où l'élève ne sera plus consommateur mais acteur dans son apprentissage, social et actif au sein de son groupe.

En effet, cette partie de notre travail de recherche s'appuie davantage sur la compréhension de l'écrit. Cette expérience a été réalisée sur le terrain, au sein d'un lycée au niveau de classe de la première année secondaire « science ».

Notre expérimentation se présente sous forme d'une activité de compréhension de l'écrit réalisée dans le cadre de deux méthodes différentes (sans tâche et avec tâche) pour déterminer les résultats, et ce afin d'apprécier le déroulement des activités proposées.

Le travail sera axé sur l'analyse du corpus, et cela se fera à l'aide de description et de l'observation des séances destinées à la compréhension de l'écrit. En effet, il s'agit d'un questionnaire proposé aux apprenants des groupes : témoin et expérimental.

1- Présentation du dispositif expérimental

1-1- Méthodologie de la recherche

Nous avons opté pour une démarche méthodologique de nature expérimentale, une observation en classe pour élaborer notre travail de recherche qui consiste à une analyse suite à quelques séances pédagogiques de la compréhension de l'écrit.

Pour ce faire, les classes soumises à l'expérimentation sont réparties en deux groupes distincts : un groupe expérimental et un groupe témoin. Avec la description de déroulement de l'activité des deux classes, pour faire ensuite une étude comparative des deux classes.

A la fin, nous avons appliqué un test final, un test écrit où nous avons évalué l'influence de la tâche sur la compréhension de l'écrit des apprenants pour les amener et les encourager à devenir plus autonomes dans le processus d'apprentissage du FLE, par rapport au groupe témoin, pour la vérification de nos hypothèses afin de les confirmer ou de les infirmer.

1-2- La population

Nous avons choisi deux classes de la première année secondaire science. Le choix de cette population n'est pas aléatoire parce que dans ce cycle, les apprenants :

- ont déjà des acquis sur la langue française et certaines connaissances, et ils sont habitués au rythme de travail.
- ont un examen officiel à la fin du cycle, ce qui demande beaucoup de préparation et de travail.

Nous avons choisi, un établissement secondaire dans la wilaya de Biskra et exactement au centre ville « Lycée Docteur SAADANE », ce qui nous a permis d'observer les classes choisies durant une période de quinze jours.

Durant cette période, nous avons été guidés par deux enseignantes qui nous ont donné des conseils lors des séances.

Le nombre d'apprenants: Ce lieu scolaire accueille des jeunes apprenants, nous avons choisis deux classes de la première année secondaire, la classe du groupe expérimental comprenait 30 apprenants : 16 filles et 14 garçons, et la classe du groupe témoin comprenait 31 apprenants : 14 filles et 17 garçons.

Durant la période d'observation, nous avons assisté dans les deux classes ciblées au déroulement d'une même séance et même séquence du projet pédagogique pour but de voir et comparer comment l'enseignante développe les

capacités et les compétences des élèves dans la lecture et la compréhension de l'écrit.

1-3- Corpus

Notre corpus est constitué d'une analyse de deux séances de travail sur la compréhension de l'écrit, pour les deux classes de même niveau. C'est-à-dire deux séances pour la classe de 1^{ère} A.S₁ et deux séances pour celle de 1^{ère} A.S₂, suivie des copies de réponses de deux classes.

1-4-Déroulement de l'expérimentation

L'expérimentation sera axée sur le déroulement des activités de la compréhension de l'écrit selon deux méthodes différentes (sans et avec tâche) pour suivre toutes les interactions et les interventions au sein de la classe.

1-4-1- Les séances sans tâche

Ce sont des séances de la compréhension de l'écrit qui se déroulent sans tâche, c'est-à-dire avec l'approche appliquée par l'enseignante au sein de la classe, qui est l'approche par compétence et l'approche communicative.

1-4-1-1- La première séance : l'interview avec lotfi double kanon

Projet II : Dialoguer pour se faire connaître et connaître l'autre.

Séquence n° 01 : Questionner de façon pertinente.

Objectif de la séance : Amener l'apprenant à :

- Dialoguer pour se connaître et connaître l'autre
- Questionner de façon pertinente

Moyens : texte (interview), tableau blanc.

Déroulement de l'activité

(Annonce l'objectif de l'activité enseignée).

1-Eveil de l'intérêt :

Questions posées :

Question n° 01 : Quels sont vos loisirs ?

Réponse :

- La lecture, la musique, le sport, le voyage, l'internet,.... etc

Question n° 02 : Quel genre de musique, vous aimez ?

Réponse :

- Le pop, le rai, les chansons françaises, le hard, rock, rap, hip hop...etc

2- Image du texte (avant de lire)

Question n° 01 : Quels sont les éléments périphériques du texte (le titre, la source, le genre du texte)?

Réponse :

- Le titre : Interview avec « lotfi double kanon »
- La source : Nabil Lalmi, lotfi double kanon, el-watan
- Le genre du texte : dialogue, interview

Pour cette étape de l'activité, les apprenants peuvent répondre, ils trouvent des réponses grâce au déchiffrement visuel, ils n'ont pas besoin de faire trop d'effort.

Question n° 02 : Le chapeau sert à quoi ?

Réponse

- Une introduction, un texte, un résumé

Question n° 03: Qu'est ce que vous pensez de ce titre ?

Réponse

- Ce texte parle de la musique
- Du rap
- La vie de lotfi « double kanon »

« L'enseignante écrit les hypothèses de sens proposées par les apprenants sur le tableau blanc »

3- Analyse du texte**3-1- Lecture silencieuse avec une consigne****La consigne**

- Qui est lotfi « double kanon » ?

Réponse

- Chanteur algérien, rappeur
- Rap

Les questions de compréhension et les réponses en principe lues et répondues par les apprenants) mais ces derniers sont toujours attachés à leur enseignante et demandent des explications (si la question n'est pas claire, l'enseignante va intervenir pour faciliter la tâche à ses apprenants).

3-2- Lecture individuelle

Cette étape est destinée aux apprenants pour lire le texte, ils vont confirmer ou infirmer les hypothèses écrites sur le tableau. A la fin de cette étape, l'enseignante efface les hypothèses fausses, et garde que les justes.

Question n° 01 : De quoi s'agit-il dans ce texte ?

Réponse

- C'est un message
- C'est un texte
- C'est un dialogue
- Une interview avec « Lotfi Double Kanon ».

Question n° 02 : Nous avons affaire à quel type de texte ?

Réponse

- Un dialogue
- C'est un texte dialogué.

Question n° 03 : Quel est le moyen de communication utilisé pour diffuser cet entretien ?

Réponse :

- La radio, la télé, le journal
- L'enseignante ajoute, d'après le texte ?
- Le journal, El watan
- Le moyen de communication utilisé est le journal « El watan ».

Question n° 04 : Comment est présenté le texte ?

Réponse :

- Un dialogue
- Ce texte est présenté sous forme de questions / réponses.

Question n° 05 : Quels sont les autres sous thèmes abordés dans cette interview ?

Réponse

- Les sous thèmes abordés dans cette interview sont :
- « double kanon »
- Ses chansons, les titres de ses chansons
- La politique et le peuple
- Le rôle de la chanson Algérienne
- Les projets actuels.

Question n° 06 : De quel type de chanson et de chanteur parle-t- on dans cette interview ?

Réponse

- On parle du rap
- De lotfi « double kanon »

Question n° 07 : Dans quelle association à caractère humain active le chanteur ?

Réponse

- Les apprenants ne répondent pas à cette question.
- Le chanteur active dans « l'association de lutte contre le (sida).

Question n° 08 : L'auteur apparaît-il dans le texte ?

Réponse :

- Les apprenants n'ont pas répondu à cette question.
- Oui, il apparaît dans son texte : son discours est subjectif.

1-4-1-2- La deuxième séance (recette de cuisine)

Objectifs

- Identifier les caractéristiques d'un texte injonctif
- Faire connaître l'art culinaire

Déroulement de l'activité

1-Eveil de l'intérêt

Question n° 01 : Aimez-vous la cuisine ?

Réponse :

- Certains répondent par oui et d'autres par non

Question n° 02 : Quel est votre plat préféré ?

Réponse :

- Gâteaux, pizza, chakhchoukha (plat traditionnel de la région), les frites...

2-Image du texte

Question n° 01 : Repérer les éléments périphériques du texte ?

Réponse :

- Le titre : recette de gâteau (ce n'est pas bien précisé)
- L'image indique un gâteau au chocolat, tarte au chocolat
- Il ya des sous titres : ingrédients, préparation
- La source : internet
- Le temps de cuisson et de préparation

Lecture silencieuse

Consigne :

L'enseignante demande aux élèves de faire une lecture silencieuse pour dégager de quel gâteau s'agit-il ?

Réponse

- Gâteau au chocolat, tarte au chocolat, ...etc

L'enseignante inscrit les réponses des apprenants sur le tableau (hypothèses de sens)

3-Analyse du texte (après une lecture individuelle)

Pour confirmer les hypothèses ou les infirmer.

Question n° 01(a) : Ce texte est : un poème, un article de journal, une recette de cuisine ?

Réponse :

- un poème, un article, recette de cuisine.

Question n° 01(b) : Les ingrédients sont : les éléments de la préparation ou les étapes de la préparation ?

Réponse :

- Il ya ceux qui répondent que se sont les éléments et d'autres qui répondent que se sont les étapes.

Question n° 02 : Cette recette est préparée pour..... personnes ?

Réponse :

- Certains élèves peuvent répondre à cette question (entre 6 et 8 personnes), d'autres non (pour cuisine, pour manger, pour.....)

Question n° 03 : Listez les ingrédients de cette recette ?

Réponse :

- La plupart des apprenants n'arrivent pas à répondre à cette question
- Ils n'arrivent pas à comprendre la question
- **Question n° 04 :** Quel est le temps employé pour les verbes ?

Réponse :

- Le présent de l'infinitif.
- Le présent simple.
- L'impératif

Les apprenants sont perturbés, à propos du temps des verbes, pourtant ils ont déjà étudié l'impératif.

Question n° 05 : Donnez un titre pour ce texte ?

Réponse :

- Recette de gâteau.
- Tarte au chocolat.
- Gâteau au chocolat

A la fin l'enseignante demande aux élèves d'écrire une recette de leur plat préféré et de partager ce plaisir avec la classe (situation d'intégration)

1-4-2- Les séances avec tâche

Dans cette phase de notre travail, l'activité de la compréhension de l'écrit s'appuie sur l'utilisation de la tâche. Et pour cette intégration de la tâche dans l'activité de la compréhension de l'écrit, nous nous sommes inspirés de l'article intitulé « l'approche actionnelle en pratique : la tâche d'abord, la grammaire ensuite ! »¹, réalisé par Dominique Pluskwa, dave willis et jane willis.

¹ WILLIS. D et al, op.cit, p.205

1-4-2-1- La première séance : l'interview**Déroulement de l'activité :**

- Annonce de l'objectif de l'activité
- L'enseignante informe les apprenants qu'ils vont faire une interview avec leur star préférée (les filles préfèrent les artistes, et les garçons préfèrent les joueurs).

Tâche préliminaire : amorce et préparation :

L'enseignante introduit le sujet et elle demande aux apprenants de parler de leurs stars préférés (leur nom, leurs projets, leur famille...etc), puis elle explore, au moyen, d'un remue-méninge par exemple, celles des apprenants.

- L'enseignante pose la question : comment vous connaissez ces informations sur vos stars ?
- Les apprenants répondent : par internet, sur facebook, le journal, la télévision...etc

Tâche

- L'enseignante explique aux apprenants qu'ils vont lire un article de journal (une interview) avec une star algérienne (double kanon), mais qu'auparavant ils doivent essayer de deviner ce que l'auteur a écrit.
- Elle écrit sur le tableau, la tâche demandée : vous êtes des journalistes et vous ferez une interview avec votre star préférée ?
- La lecture de la tâche par trois apprenants
- Par petits groupes, elle demande aux apprenants de penser à cinq questions posées par le journaliste. Attirer leur attention sur le fait que l'auteur aura peut-être oublié un point important.

Planification

L'enseignante dit à la classe que dans quelques minutes un porte-parole de chaque groupe devra présenter le travail de celui-ci à la classe entière. Elle laisse le temps aux groupes pour s'organiser et donner des consignes à leur porte-parole. Elle passe de groupe en groupe pour aider les élèves, si nécessaire.

Restitution

Le porte-parole de chaque groupe présente à la classe entière les questions que le journaliste doit leur poser à la star (les sujets que le journaliste aborde avec la star).

A cette étape, l'enseignante informe les apprenants qu'ils peuvent inclure les idées des autres groupes dans leur liste d'hypothèses s'ils le souhaitent.

Tâche de lecture

Elle donne l'article aux apprenants en leur demandant d'effectuer une première lecture afin de vérifier combien de leurs idées finales présentées et si des questions importantes manquent (si le journaliste a oublié un sujet important avec la star).

Planification

L'enseignante laisse le temps aux groupes pour s'organiser et donner des instructions à leur porte-parole. Combien de questions peuvent-ils trouver ?

Restitution

L'enseignante écoute les rapports des différents groupes et construit une liste globale au tableau. Elle limite chaque groupe à deux questions pour que chaque groupe puisse s'exprimer.

- Combien des questions la classe entière a-t-elle trouvés ?
- Discussion animée par l'enseignante : est-ce que l'auteur a inclus toutes les questions importantes ?
- Les apprenants répondent que le journaliste a oublié de parler sur le point de vue de chanteur vers l'état du pays, ses nouvelles chansons, sa famille.

Lorsque l'enseignante a terminé le travail sur le texte, il est utile de donner une courte explication des mots difficiles. Elle explique rapidement certains des mots les moins fréquents qui posent problème.

Elle écrit sur le tableau les mots difficiles les plus importants

Travail sur la forme

L'enseignante explique à la classe qu'il existe de nombreuses façons pour faire connaître l'autre en lui posant des questions :

- Certaines sont directes par des pronoms interrogatives (où, quelle, comment, combien, ...etc
- Certaines sont indirectes comme la question n° 08
- Et d'autres sont fermées ou ouvertes : comme les questions qui commencent par un verbe

Après, elle demande aux apprenants de travailler sur les formes interrogatives et que chaque moitié de classe lit la moitié de l'article et remplit le tableau. Les apprenants ont ainsi l'occasion de lire à haute voix leurs résultats à l'autre moitié de classe qui doit écouter et prendre des notes.

Pratique

Réponses aux questions de compréhension de l'écrit.

1-4-2-2- La deuxième séance : recette de cuisine

Tâche préliminaire

Amorce

L'enseignante demande aux apprenants de parler de leur plat préféré, et s'ils aiment les plats sucrés ou salés pour rapprocher le sens du texte qu'ils vont lire.

Après elle demande aux apprenants d'expliquer comment faire la pizza (s'ils savent).

A partir des indications des uns et des autres, elle a noté au tableau, elle reformule lorsque c'était nécessaire, les ingrédients puis la démarche à suivre. Chacun avait sa recette, légèrement différente de celle du voisin, ce qui a occasionné de nombreuses interactions entre les apprenants :

- Tu mets deux œufs ? moi, j'en mets deux
- Oui, mais j'ai 500 g de farine... etc

L'enseignante démarre par une tâche guidée dont elle fournit l'occasion d'apporter et de mettre en valeur des mots et des phrases utiles ainsi que des expressions typiques du thème ou du genre lexical. Ainsi l'accent ici était mis sur la construction du lexique langagier nécessaire.

Préparation

L'enseignante demande aux apprenants de lire et de regarder la recette écrite sur le tableau pour repérer la structure d'une recette de cuisine.

Phase de réalisation**Tâche**

Les apprenants sont répartis en groupes, chaque groupe contient cinq apprenants, l'enseignante a laissé les apprenants libres de choisir leur groupe pour un travail aisé et interactif.

L'enseignante distribue le texte et elle informe les apprenants qu'ils vont lire une recette de cuisine et ils vont essayer de repérer les éléments essentiels qui se trouvent dans ce texte (une recette).

Planification

Elle dit à la classe que dans quelques minutes un porte-parole de chaque groupe devra présenter le travail de celui-ci à la classe entière. Elle laisse du temps aux groupes pour s'organiser et donner des consignes à leur porte-parole. Elle passe de groupe en groupe pour aider les élèves, si nécessaire.

Restitution

La porte-parole de chaque groupe présente à la classe entière les éléments essentiels qui se trouvent dans cette recette. A cette étape, l'enseignante dit aux apprenants qu'ils peuvent inclure les idées des autres groupes dans leur liste d'hypothèses s'ils le souhaitent.

Tâche de lecture

Elle donne le texte aux apprenants, elle demande d'eux de vérifier combien d'éléments qu'ils ont trouvé (vérification des hypothèses).

Pratique

- Réemploi des données
- La réponse aux questions de compréhension de l'écrit.

2- Analyse et interprétation des données

Nous tenterons d'analyser et d'interpréter les travaux des apprenants recueillis dans les deux expérimentations, bien qu'il soit un peu difficile de faire face aux facteurs et aux conditions qui ont accompagné ces expérimentations. Des facteurs extrascolaires tels que notre présence dans les deux expérimentations par exemple qui, à des degrés différents, a certainement influé sur le contrat didactique surtout en ce qui concerne les apprenants, mais aussi et visiblement leurs enseignantes. Aussi, les facteurs intra-scolaires tels que la proposition de l'approche actionnelle (la tâche) dans la classe et l'effet de sa mise en place aussi bien sur les enseignantes que sur les apprenants en question.

Dans un cadre général, et avant de pénétrer les détails de données obtenues des deux expérimentations, nous avons dénoté dans un premier temps une large participation de la part des apprenants. Cette participation est notamment plus appréciable avec le groupe expérimental (1^{ère} A.S₁).

Dans un deuxième temps, nous avons souligné que les deux enseignantes partageaient certains soucis pédagogiques. Premièrement, le nombre des apprenants dans les classes. Ce nombre - trop élevé par occasion - ne permet pas de prendre en charge et de mieux évaluer la totalité de ces apprenants durant plusieurs séances. Deuxièmement, le manque de l'outil informatique ; d'après les enseignantes, la présence de cet outil pourrait avoir un impact positif sur l'enseignement. Troisièmement, le nombre d'heures insuffisant imparti à l'enseignement du français. Quatrièmement, la surcharge des matières enseignées en général. Cinquièmement, l'absence dans plusieurs cas du soutien socio-affectif qui a entraîné une certaine démotivation chez les élèves.

2-1- Le groupe témoin (classe de la 1^{ère} AS₂)

Nous avons assisté à des cours dont l'enseignante applique l'approche par compétences (sans tâche), cette classe contient 31 apprenants.

2-1-1- La première activité : l'interview

Pour les questions de compréhension, l'enseignante a posé 08 questions (voir annexes). Le tableau suivant résume en chiffres les questions posées, les réponses données et le taux de réponses justes par rapport à la compréhension.

Question posée	Réponse correcte	Réponse fausse	Pourcentage
Question n° 01	01	/	50%
Question n° 02	01	/	
Question n° 03	/	01	
Question n° 04	01	/	
Question n° 05	00	00	
Question n° 06	01	/	
Question n° 07	00	00	
Question n° 08	/	01	

A propos des réponses données par les apprenants, nous avons souligné une nette difficulté pour les questions n°, 03,08 malgré que l'enseignante ait aidé les apprenants à comprendre la question.

3- Quel est le moyen de communication utilisé pour diffuser cet entretien ? Le journal « el-watan ».

8- L'auteur apparait-t-il dans le texte ? Oui, son discours est subjectif

Cependant aucune réponse n'a été donnée aux questions n° 05, 07

5- Quels sont les autres sous thèmes abordés dans cette interview ? Le rôle de la chanson algérienne, les projets actuels.

7- Dans quelle association à caractère humain active le chanteur ? Le chanteur active dans l'association de lutte contre « le sida ».

Tandis que les réponses justes données par les élèves renvoyaient à la question n° 01, 02, 04, 06 :

1- De quoi s'agit-il dans ce texte ? il s'agit d'une interview avec Lotfi double kanon

2- Nous avons affaire à quel type de texte ? un dialogue

4-Comment est présenté le texte ? ce texte est présenté sous forme de questions/ réponses.

6- De quel type de chanson et de chanteur parle-t-on dans ce texte ? On parle du rap dont le chanteur s'appelle rappeur

En ce qui concerne l'activité de compréhension faite par les apprenants sur les copies (voir annexes). Les résultats contenus dans le tableau suivant montrent le pourcentage des réponses correctes portées par les élèves sur leurs copies par rapport à la compréhension.

Nombre d'élèves	Réponses correctes	Réponses fausses	Pourcentage
31	10	21	32,25%

2-1-2- La deuxième activité : recette de cuisine

Pour les questions de compréhension, l'enseignante a posé 06 questions (voir annexes). Le tableau suivant résume en chiffres les questions posées, les réponses données et le taux de réponses justes par rapport à la compréhension.

Questions posées	Réponses correctes	Réponses fausses	Pourcentage
Question n° 01(a)	01	/	33,33%
Question n° 01(b)	/	01	
Question n° 02	/	01	
Question n° 03	00	00	
Question n° 04	/	01	
Question n° 05	01	/	

A propos des réponses données par les élèves, nous avons aussi dénoté une difficulté dans les questions 01(b), 02, 04 :

1-b- Les ingrédients sont : a- les éléments de la préparation ? b- les étapes de la recette ? Les étapes de la recette, les éléments de la préparation

2- Cette recette est préparée pour..... personnes ? Pour la cuisine, pour.....

4- Quel est le temps employé pour les verbes ? Le présent simple, le présent de l'indicatif

Cependant, aucune réponse n'a été donnée à la troisième question :

3- Listez les ingrédients de cette recette ?

Tandis que pour les questions 01(a), 05, les élèves ont donné des réponses justes.

1-a- Ce texte est: un poème, un article de journal, une recette de cuisine ? Une recette de cuisine.

5- Donnez un titre pour cette recette ? Gâteau au chocolat

En ce qui concerne l'activité de compréhension faite par les élèves sur les copies, nous exposons aussi quelques échantillons. Les résultats contenus dans le tableau suivant montrent le pourcentage des réponses correctes portées par les élèves sur leurs copies par rapport à la compréhension.

Nombre d'apprenants	Réponses correctes	Réponses fausses	Pourcentage
31	13	18	41,93%

Nous remarquons d'après ces résultats que le taux de compréhension dans le groupe témoin est au-dessous de la moyenne : 50%, 32,25% pour ce qui concerne respectivement la lecture compréhension et l'activité dans le 1^{er} support (l'interview). 33,33%, 41,93% pour ce qui concerne aussi la lecture compréhension et l'activité relative dans le 2^{ème} support (recette de cuisine).

Soit un pourcentage général de 39,37% pour le groupe témoin. Ce taux de compréhension renvoie au nombre de réponses correctes données par les élèves par rapport au nombre de questions posées par l'enseignante.

2-2- Le groupe expérimental (1^{ère} A.S₁)

Nous avons assisté à des cours en utilisant une approche centrée sur la tâche, il était habituellement question de commencer la séance par une lecture compréhension ; ensuite, en fonction du texte proposé, cette séance est suivie par une activité de compréhension. Cette classe contient 30 apprenants.

2-2-1- La première activité: l'interview

Pour les questions de compréhension l'enseignante a posé 08 questions (voir annexes). Le tableau suivant résume en chiffres les questions que l'enseignante a posées, les réponses données par les élèves et le taux des réponses justes par rapport à la compréhension.

Questions posées	Réponses correctes	Réponses fausses	Pourcentage
Question n°01	01	/	62,50%
Question n°02	01	/	
Question n°03	01	/	
Question n°04	01	/	
Question n°05	/	01	
Question n°06	01	/	
Question n°07	/	01	
Question n°08	00	00	

A propos des réponses données par les élèves, nous avons remarqué une difficulté dans les questions 05, 07 :

5-Quels sont les sous thèmes abordés dans cette interview? Les chansons de rap, les titres de chansons.

7- Dans quelle association à caractère humain active le chanteur? Pour les orphelins et les pauvres.

Cependant, les apprenants n'ont pas donnée une réponse à la 8^{ème} question
8-L'auteur apparait-t-il dans le texte ?

Tandis qu'ils ont donné des réponses correctes 1, 2, 3, 4, 6 :

1-De quoi s'agit-il dans ce texte ? il s'agit d'une interview avec lotfi double kanon

2- Nous avons affaire à quel type de texte ? nous avons affaire à un texte dialogué, un dialogue

3-Quel est le moyen de communication utilisé pour diffuser cet entretien ? Le journal, el-watan

4-Comment est présenté le texte ? ce texte est présenté sous forme de questions/réponses

6-De quel type de chanson et de chanteur parle-t-on dans cette interview ? on parle du rap et le chanteur est un « rappeur ».

Pour ce qui est de l'activité de compréhension faite avec la tâche, nous exposons quelques échantillons des travaux des élèves (voir annexes). Les résultats résumés dans le tableau suivant montrent le pourcentage des réponses correctes portées par les élèves par rapport à la compréhension.

Nombre d'apprenants	Réponses correctes	Réponses fausses	Pourcentage
30	17	13	56,66%

Même s'il est un peu léger, l'avantage dans le taux de compréhension dans cette activité (17 réponses correctes par rapport à 13 fausses) peut renvoyer au déroulement de l'activité car l'enseignante a utilisé la tâche et a laissé la liberté aux apprenants pour un travail coopératif et aisé concernant le choix de leur groupe et elle fournit de l'aide, seulement, si un apprenant est coincé. Ensuite, et à l'intérieur de l'activité il y'a une interaction entre les apprenants au sein du groupe ce qui augmente le partage des informations et l'aide bénéfique.

Dans cette leçon, la tâche a aidé les apprenants parce qu'ils aiment jouer le rôle d'un journaliste face à sa star, ce qui active leur imagination et créativité.

2-2-2- La deuxième activité : recette de cuisine

Pour les questions de compréhension l'enseignante a posé 06 questions (voir annexes). Le tableau suivant résume en chiffres les questions que l'enseignante a posées, les réponses données par les élèves et le taux des réponses justes par rapport à la compréhension.

Questions posées	Réponses correctes	Réponses fausses	Pourcentage
Question n° 01(a)	01	/	66,66%
Question n° 01(b)	01	/	
Question n° 02	01	/	
Question n° 03	00	00	
Question n° 04	/	01	
Question n° 05	01	/	

A propos des réponses données par les élèves, nous avons aussi dénoté une difficulté dans les questions 04 :

4-Quel est le temps employé pour les verbes ? Le présent

Cependant, aucune réponse n'a été donnée à la troisième question :

3-Listez les ingrédients de cette recette ?

Tandis que pour les questions 01(a), 01(b), 02, 05, les élèves ont donné des réponses justes.

1-a- Ce texte est : a- un poème, b- un article de journal, c-une recette de cuisine ? c- Une recette de cuisine.

1-b- Les ingrédients sont : a- les éléments de la préparation ? b- les étapes de la recette ? b- Les éléments de la préparation.

2- Cette recette est préparée pour..... personnes ? Pour 6 à 8 personnes.

5-Donnez un titre pour cette recette ? Gâteau au chocolat

En ce qui concerne l'activité de compréhension faite par les apprenants sur les copies (voir annexes). Les résultats contenus dans le tableau suivant montrent le pourcentage des réponses correctes portées par les apprenants sur leurs copies par rapport à la compréhension.

Nombre d'apprenants	Réponses correctes	Réponses fausses	Pourcentage
30	22	08	73,33%

Nous remarquons d'après ces résultats, que le taux de compréhension dans le groupe expérimental est au-dessus de la moyenne : 62,50%, 56,66% pour ce qui concerne respectivement la lecture compréhension et l'activité dans le 1^{er} support (l'interview). 66,66%, 73,33% pour ce qui concerne aussi la lecture compréhension et l'activité relative dans le 2^{ème} support (recette de cuisine).

Soit un pourcentage général de 64,78% pour le groupe expérimental. Ce taux de compréhension renvoie au nombre de réponses correctes données par les apprenants par rapport au nombre de questions posées par l'enseignante.

Sur les 30 apprenants, il y avait 22 qui ont répondu aux questions d'une façon correcte, ce qui augmente le taux de compréhension. Ce résultat renvoie à l'effet positif de l'utilisation de la tâche dans l'activité de lecture-compréhension dont les apprenants partagent des idées culturelles et échangent leurs points de vue concernant l'art culinaire (même les garçons ont bien participé à cette activité malgré qu'au début pensent que cette leçon est destinée seulement aux filles).

3- Commentaire des résultats

Au cours des séances de la compréhension de l'écrit n°01 et 02 du groupe témoin, nous avons remarqué que les supports sont choisis par l'enseignante, le 1^{er} support (l'interview) est semblable à un support qui existe au manuel scolaire, et le 2^{ème} support (recette de cuisine) est choisi selon les besoins de notre expérimentation.

Lors de notre observation, nous avons constaté que les apprenants se montrent très dépendants du professeur et la majorité d'entre eux ont peur de répondre aux questions de compréhension et ne prennent pas la parole au public. Ils ont des difficultés pour trouver des mots en parlant français, et difficultés en grammaire pour formuler des phrases correctement. Ils n'arrivent pas à communiquer ou s'exprimer, ils ne peuvent pas extérioriser leurs idées.

En ce qui concerne les supports, le 1^{er} support (l'interview) motive les élèves par sa forme (questions / réponses) dont les élèves sont habitués de voir ce genre de texte tout au long de leur vie scolaire, ils connaissent les formes

interrogatives (ils ont des pré-requis concernant le dialogue) et ils connaissent le personnage principal du texte (lotfi double kanon). Mais ils n'arrivent pas à comprendre le texte totalement et cela manifeste lors des réponses aux questions, ils hésitent de répondre par manque de confiance ou de peur, ou ils ne peuvent pas de formuler les réponses correctement au niveau grammatical.

Il existe aussi la lecture de l'image qui est présente dans le 2^{ème} support (recette de cuisine) c'est une activité qui incite la cognition des élèves tout en analysant l'image. Mais ces derniers ne s'expriment pas pendant une longue durée, ils répondent juste aux questions posées sur cette image. Il vaut mieux les encourager et améliorer leur réponse spontanée en évitant la monopolisation de la réponse par certains d'entre eux.

En effet, la majorité des élèves peuvent répondre et exprimer dans la 2^{ème} phase de la séance (image du texte) dont ils peuvent trouver les éléments périphériques du texte facilement (ce qui exige un déchiffrage visuel).

Nous avons remarqué que les activités de lecture existantes maintenant dans le manuel qui visent la compréhension de l'écrit se limitent à quelques tâches telles que: la lecture silencieuse, la lecture à haute voix, les dialogues entre enseignante-apprenants et le jeu de questions-réponses ; même les bons éléments de la classe n'arrivent pas à répondre correctement totalement, et parfois ils répondent collectivement à la question posée où la réponse est incomplète en se limitant le plus souvent à un mot.

Malgré les efforts fournis par l'enseignante de faire comprendre à l'apprenant, faciliter, donner des explications, des arguments, exemples concrets, créer un climat favorable pour répondre aux questions, guider les apprenants pour parler sans hésitation et d'une façon aisée et accessible, l'apprenant reste passif, et la compréhension de l'écrit reste une activité qui rencontre d'énormes difficultés.

Ce que nous avons remarqué aussi, c'est qu'il y a des enseignants qui négligent cette activité à cause du manque d'intérêt des apprenants, la participation très faible, certains d'entre eux ne comprennent pas et ne s'intéressent pas, il y a ceux qui suivent, d'autres sont turbulents, la plupart

d'entre eux ne préfèrent pas cette séance parce qu'elle n'a pas toujours de qualité (stérile, ne porte pas de fruit), c'est une séance marginalisée par manque de motivation (si le texte est intéressant, motivant et attire l'attention des apprenants, ils peuvent participer, faire des efforts et répondre aux questions).

Au cours des séances n°, 1, 2, pour le groupe expérimental, nous avons remarqué que la séance de lecture est une séance importante pour améliorer le niveau de l'apprenant, de développer ses capacités langagières, de mobiliser ses connaissances, avoir un bagage linguistique important, la maîtrise de la langue où l'enseignante applique le travail en groupe dans cette séance pour donner le courage à l'apprenant de s'exprimer ou de réagir surtout aux apprenants timides ou ceux qui ont des difficultés à réagir.

Pour que les échanges entre les apprenants soient autre chose qu'un bavardage un peu vain, la situation proposée par le maître doit constituer un enjeu pour les apprenants. Les activités dans la compréhension de l'écrit doit être communicatives amusantes et motivantes.

Nous avons bien remarqué que les questions posées par l'enseignante ont pour but d'encourager les apprenants à s'exprimer, et à mobiliser leurs connaissances culturelles. Elle encourage aussi l'expression mimique ou gestuelle lorsqu'ils n'arrivent pas à pouvoir s'exprimer ou répondre aux questions.

Lors de notre observation, nous avons constaté que le rôle de l'enseignante n'est pas, seulement, détenteur du savoir, dispensant ses connaissances, de manière magistrale au cours d'interventions, mais médiateur, guide, animateur, et l'apprenant devient le noyau de l'apprentissage et la base de la production.

Nous avons remarqué alors que l'enseignante donne une partie importante au travail de groupe dans la classe où l'apprenant se sent à l'aise pour communiquer, partager ses idées avec ses camarades et pour prendre la parole librement, il devient capable de prononcer les mots correctement, construire des phrases justes, prendre l'initiative et l'habitude de s'exprimer, interagir en groupe et pour amener aussi l'apprenant à participer en classe.

4- Bilan synthétique

Nous avons trouvé dans le groupe témoin que les apprenants qui participent souvent sont les apprenants occupant les premières tables et qui attirent l'attention de l'enseignante et le reste de la classe s'efface complètement en bavardant en ou restant silencieux, le silence de certains apprenants ne signifie pas forcément qu'ils sont incapables mais nous avons constaté cela avec certains apprenants excellents qui préfèrent écouter et être passifs que parler et s'exprimer parce que l'enseignante parfois ne leur donne ni le temps ni l'occasion de s'exprimer, et ceux qui prennent la parole, elle donne la réponse et argumente à leur place.

La plupart d'entre eux préfèrent laisser une question sans réponse plutôt que de prendre le risque de répondre et de commettre des erreurs ; alors les apprenants montrent des lacunes marquantes en écrivant (le manque de vocabulaire, les fautes d'orthographe). Ils restent passifs face aux questions posées et donnent des réponses incomplètes et superficielles.

Le travail de l'enseignant devient plus difficile pour arriver à structurer et améliorer leurs réponses et d'encourager toutes les initiatives des apprenants.

Dans cette classe que nous avons observé, c'est l'enseignante qui complète la réponse, qui corrige les fautes de prononciation, c'est elle qui explique et réexplique, qui reformule les questions, qui écrit sur le tableau,... enfin c'est elle qui fait tout.

Les apprenants n'osent pas participer, ils restent la plupart du temps silencieux malgré que l'enseignante donne les réponses et rédige les arguments sur le tableau, ils ne s'écoutent pas, ce qui réduit les situations d'interaction, c'est l'enseignante qui parle le plus donc on sent une certaine insécurité dans la classe.

En fait, il faut donner plus de temps aux apprenants en difficulté pour donner l'occasion à s'exprimer spontanément sans peur et sans hésitation afin de les mettre en confiance, et pour qu'ils soient à l'aise, rassurés et motivés pour la bonne interaction avec la langue

Nous avons constaté aussi que dans la séance de la lecture, il y a un manque et parfois une absence totale du travail en groupe, d'exposés oraux, des tables

rondes, des jeux de rôles, des scènes de théâtre,... qui peuvent présenter de bonnes situations pour améliorer la compréhension chez les élèves.

Enfin, les élèves qui ne travaillent pas en groupe sont dépendants et passifs

Par contre, avec le groupe expérimental, les apprenants vont s'habituer au rythme de travail avec la tâche et en groupe dans la classe, ils participent, il y a une grande motivation. Ils prennent l'initiative de s'exprimer devant le public malgré qu'ils aient des difficultés de prononciation et de trouver des mots en français pour construire des phrases justes mais ils prennent l'initiative.

Nous avons remarqué que l'enseignante encourage le travail de groupe dans la séance de la lecture pour développer les compétences lecturales et langagières chez les apprenants. Elle propose des sujets convenables selon le niveau de ses apprenants afin de favoriser les échanges, l'esprit critique et le débat entre les eux.

L'enseignante quand elle jongle ce genre de travail, elle crée un climat favorable à l'interaction, plus d'échange, coopération, discussion, une certaine jalousie, et plus de motivation, alors la classe devient comme une forme sociale où l'apprenant ne se contente plus de boire les paroles du professeur comme il l'a longtemps fait, mais il devient acteur de son apprentissage, un individu à part entière et non plus un simple membre de groupe.

De plus, il apprend l'écoute des autres, il prend la responsabilité de ses dires, et ainsi fait l'apprentissage de la citoyenneté et de l'argumentation, seuls moyens dont il dispose pour faire valoir la pertinence de son opinion et d'être autonome de son apprentissage.

L'enseignante donne toujours bien le temps aux apprenants pour la réflexion et la préparation de l'intervention orale et de la compréhension de l'écrit qui doit suivre (à l'aide de dictionnaires, méthode utilisée, notes de classe), de plus, l'enseignante passe entre les rangs des pour les aider en cas de besoin, mais ne pas faire le travail à leur place. Elle fait dresser une petite liste des mots ou expressions dont ils auront besoin pour s'exprimer avec leurs propres mots à propos de tel ou tel sujet : avant de commencer à parler ou à répondre aux questions de compréhension, ils chercheront le sens des mots

et des expressions nouveaux. L'enseignante peut expliquer ou traduire ce qu'ils ne trouvent pas.

Ensuite, Il faut donc bien proposer des activités variées qui s'appuient sur les exposées, les débats, les jeux de rôles, ... qui motivent les apprenants et leurs donnent la chance de développer l'habileté à communiquer et de partage, l'apprenant sera confiant et participera dans le jeu de la construction de son savoir, il n'est plus dehors de cette tâche au contraire c'est lui le médiateur qui gère en collaboration avec l'enseignant.

Nous avons constaté alors que certains apprenants qui prennent la parole lors de l'exposé des réponses devant l'enseignante et devant tout le groupe classe sont timides, ils ont peur de se tromper, peur d'être ridicule devant tout le monde ou devant le professeur. Ils n'osent donc pas essayer de s'exprimer devant les autres, par contre, dès qu'ils se retrouvent dans un petit groupe, ils sont plus actifs, autonomes, plus indépendants et plus à l'aise, ce qui donne la chance aux élèves timides ou ceux qui ont des difficultés de réagir.

En effet, le travail en groupe permet de parler plus librement dont l'échange entre les camarades est plus riche, parce que chaque apprenant veut présenter une meilleure image de son groupe, il ya une grande motivation dans la classe et une certaine jalousie entre les groupes ce qui renforce l'âme de compétition entre les élèves pour avoir un produit final riche.

Enfin, tous ces échanges et ce travail collaboratif ont donné fruits à l'apprentissage autonome.

Conclusion

Le nouveau programme de formation parle de l'enseignant comme un guide, un accompagnateur ou encore d'un animateur, plaçant l'apprenant au cœur des activités et l'encourage à prendre part à sa propre formation. Il faut donc laisser libre et encourager toutes les initiatives positives des apprenants c'est-à-dire les mettre en action permanente, mais tout cela revient à l'enseignant qui doit mettre en place des tâches variées et progressives qui permettent aux élèves d'améliorer la qualité de l'apprentissage, de travail, la mise en place de la perspective actionnelle dans la classe qui va animer la classe et motiver les élèves

qui sont timides et qui ont du trac pour les intégrer dans un climat de travail favorable qui exige une action permanente.

Le travail en groupe dans la séance de la compréhension de l'écrit aide les apprenants à se progresser dans la maîtrise du français. Il met l'accent sur la construction des connaissances dans le processus d'apprentissage, l'apprenant se forme par des expériences qu'il réalise au contact des autres dans la classe.

Ainsi, le travail en groupe est le moment idéal pour découvrir les talents des uns et des autres, pour repérer les capacités de chacun et savoir solliciter pour bénéficier d'une aide. Les apprenants, lorsqu'ils se mettent en groupe, découvrent eux-mêmes leurs lacunes et assument eux-mêmes la responsabilité de ce qu'ils apprennent et de la manière dont ils procèdent. Le travail avec la tâche et en groupe permet et favorise la complémentarité dans le processus d'apprentissage, se présente comme un outil de croissance d'apprentissage.

En effet, Le travail avec la tâche est intéressant parce qu'il permet vraiment aux apprenants, de développer plusieurs stratégies et met en valeur la collaboration comme moyen d'entraide, de confrontation des compréhensions, de bonne circulation des idées et de complémentarité afin d'arriver peu à peu à un développement de l'autonomie.

Alors, la séance de la compréhension de l'écrit s'améliore et plus efficace avec l'utilisation de la tâche si on la compare avec celle sans tâche, la perspective actionnelle permet aux apprenants d'avoir une action face à leur apprentissage ce qui s'avère vers une autonomie et responsabilité d'être les maîtres de leur apprentissage.

Aider l'apprenant à devenir plus autonome et plus responsable constitue, en un sens, une nécessité, un enjeu et un défi pour l'école secondaire. C'est certainement un moyen de susciter, d'entretenir et de développer l'engagement et la participation, voire la persistance de l'élève dans ses apprentissages et son développement, afin de le préparer à une vie sociale et professionnelle, qui exige de lui qu'il acquière une solide formation générale.

Dans ce travail, nous avons cherché à montrer que l'utilisation de la tâche dans la compréhension de l'écrit en tant que démarche pédagogique avec les élèves du FLE et précisément avec les apprenants de la 1^{ère} A.S, permettrait de mieux développer chez ces derniers la compétence de la compréhension de l'écrit pour qu'ils puissent devenir de plus en plus autonomes.

Contentons-nous à présent de rappeler aux lecteurs la démarche que nous avons suivie pour aboutir à ces résultats, notre objectif de départ et les données de l'expérimentation.

La problématique de notre travail de recherche tourne autour de l'impact d'une approche centrée sur la tâche, sur l'apprentissage de la compréhension de l'écrit et sur l'amélioration des compétences lectorales des apprenants.

Pourquoi la tâche? Parce que nous avons pensé que c'est une démarche qui convient à l'âge des apprenants dont ils vont prendre de responsabilité vers leur apprentissage, une démarche qui par sa conception (activité, action, agir) et par sa présence en tant que pivot central de l'activité de lecture compréhension, offrirait à ces apprenants un bain linguistique leur permettant de développer leurs compétences de compréhension de l'écrit mieux que le fait leur démarche ordinaire appliquée en classe.

C'était donc notre objectif de tester l'impact de la perspective actionnelle et la tâche sur l'apprentissage de lecture et de l'amélioration des compétences de la compréhension de l'écrit, et afin de le mettre en place, nous avons planifié cette recherche en deux parties.

La première partie se subdivise en deux chapitres : le 1^{er} chapitre que nous avons intitulé « la lecture et la compréhension de l'écrit » dont nous avons essayé de définir les deux concepts fondamentaux du chapitre qui sont la lecture

et la compréhension de l'écrit. Ainsi, les stratégies de compréhension de l'écrit. Dans le 2^{ème} chapitre intitulé «la perspective actionnelle et son rapport à la compréhension de l'écrit », nous avons montré en premier lieu l'origine de cette perspective et sa notion centrale qui est « la tâche », ensuite le rapport de la tâche à une activité de la lecture-compréhension.

Arrivant à la phase expérimentale qui est la seconde partie de ce travail, nous avons voulu trouver les liens entre la mise en place d'une démarche qui s'articule sur la tâche et son impact sur la compréhension de l'écrit des apprenants, après un test écrit destiné à eux pour vérifier le degré de maîtrise de la lecture compréhension.

Durant toutes les séances auxquelles nous avons assisté avec les deux groupes, notre rôle consistait à observer le déroulement des cours. Les travaux des apprenants ont été recueillis après chaque activité ; les analyses et les interprétations que nous avons faites témoignaient, certes, en faveur d'une prise en compte du processus de compréhension chez le groupe expérimental (avec tâche) par rapport au groupe témoin (sans tâche).

Rappelons le pourcentage général concernant le taux de compréhension dans les activités de la lecture compréhension : 39.37% pour le groupe témoin et 64.78% pour le groupe expérimental. Les résultats dépassaient la moyenne pour le groupe expérimental dont nous avons dénoté une progression par rapport aux taux de compréhension réalisés dans le groupe témoin, une progression que nous avons expliquée par le fait que les élèves se familiarisaient avec la tâche- qui représentait un nouvel axe pour eux- au fur et à mesure qu'ils progressent dans leur apprentissage et qu'elle a aidé ces apprenants à mieux développer leur compétence de compréhension de l'écrit.

D'après ces résultats, les hypothèses de notre travail de recherche sont confirmées et que l'utilisation de « la tâche » au sein de la classe permettait à l'apprenant de devenir un acteur social à part entière, l'acteur de ses apprentissages et de lui rendre de plus en plus autonome.

Pour ce faire, il faut que l'école mette en place des modalités efficaces d'appropriation des savoirs, que l'enseignant soit lui-même plus qu'un

transmetteur des savoirs et devient responsable d'une démarche d'apprentissage dynamique qui donne à chaque apprenant les outils pour son éducation permanente. En l'amenant progressivement à utiliser la langue écrite en accordant plus d'importance à la notion de tâche, parce que celle-ci est un élément facilitateur et représente pour les apprenants un espace idéal de liberté et de sécurité, dans lequel ils peuvent exprimer leurs idées et leurs pensées. Elle est aussi une passerelle à la maîtrise de la langue écrite.

Enfin et en s'appuyant sur ce travail, une recherche qui porte sur l'enseignement/ apprentissage de la compréhension de l'écrit dans une perspective actionnelle et médiatisée par les outils des Tices.

Ouvrages

- BOLTON. S, Evaluation de la compétence communicative en langue étrangère, éd. Hatier et Didier, Paris, 1991.
- CECRL Conseil de l'Europe : Cadre européen commun de référence pour les langues, éd. Hatier et Didier, Paris, 2005.
- CHAPELLE. C, English Language Learning and Technology, éd. John Benjamin, Amsterdam et Philadelphia, 2003.
- CORNAIRE.C, Le point sur la lecture, éd. Clé international, paris, 1991.
- CUQ. J.-P et GRUCA. I., Cours de didactique de français langue étrangère et seconde, éd. PUG, Grenoble, 2005.
- GAONAC'H. D et FAYOL. M, Aider les élèves à comprendre : du texte au multimédia, éd. Hachette éducation, Paris, 2003.
- GIASSON.J, La lecture ; de la théorie à la pratique, éd. De Boeck Université, Bruxelles, 2006.
- GIASSON. J, La compréhension en lecture, éd. De Boeck Université, Bruxelles, 2004.
- KAZERONI. A, La construction d'une tâche d'apprentissage d'une langue étrangère dans des environnements informatiques, Études de Linguistique Appliquée, 2004.
- MANGENOT. F et LOUVEAU. É, Internet et la classe de langue, éd. Clé International, Paris, 2006.
- NARCY-COMBES. J-P et WALASKI. J, « Le concept de tâche soumis au crible de nouvelles questions ». Les Cahiers de l'APLIUT, vol XXIII, 2004.
- RAUCENT. B et VANDER BORGHT. C, Être enseignant: Magister? Metteur en scène?, éd. De Boeck Université, Bruxelles, 2006.
- TAGLIANTE. C, la classe de langue, éd. CLÉ International, Paris, 1994.
- WILLIS. D et WILLIS. J, l'approche actionnelle dans l'enseignement des langues, éd. maison des langues, Paris.

Dictionnaires

- LE ROBERT, dictionnaire des synonymes, éd. Le robert, Paris, 1994
- LAROUSSE, Le petit Larousse illustré, éd. Larousse, Paris, 2007.
- ROBERT. J-P, ROSEN. É, Dictionnaire Pratique du CECR, 2010, éd. Ophrys, Paris, 2010.
- ROBERT. J-P, Dictionnaire pratique de didactique du FLE. éd. Lassay-les-Châteaux : EMD S.A.S., 2008.

Reuves et articles

- BERARD. É, « Les tâches dans l'enseignement du FLE : rapport à la réalité et dimension didactique ». In *Le français dans le monde*, n° spécial « La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue », 2009.
- BOURGUIGNON. C, De l'approche communicative à l'approche communic'ationnelle : une rupture épistémologique en didactique des langues cultures, In *Synergie Europe*, La richesse de la diversité : recherche et réflexions dans l'Europe des langues et des cultures, 2006.
- Coste, D. « Tâche, progression, curriculum », In *Le français dans le monde*, n° spécial « La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue », 2009.
- ELLIS. R, Task-based Language Learning and Teaching, In *Oxford University Press*, 2003.
- Nunan, D. Designing Tasks for the Communicative Classroom, In *Cambridge University Press*, 1989.
- PIOTROWSKI. S, Les tâches en classe de langue étrangère (en ligne), Disponible sur: <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Pologne7/sebastien.pdf>. Consulté le 13/03/2015.
- ROEGIERS. X, l'approche par compétence, In *UNESCO-ONPS*, 2006.
- ROSENBALTT, langage –S .O.S!, In *langage arts*, n° 68, 1991.
- Springer, C. « La dimension sociale dans le CECRL : pistes pour scénariser, évaluer et valoriser l'apprentissage collaboratif ». In *Le*

français dans le monde, n° spécial « La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue », 2009.

- TATAH. N, Pour la pédagogie de la compréhension de l'écrit en classe de FLE, In *synergies Algérie*, n° 12, 2011.

Colloques et séminaires

- LESCURE. R, les approches actionnelles et par compétences en didactique du FLE : il intérêts et limites, In *le français de demain : enjeux éducatifs et professionnels*, 28-30 octobre 2010, sofia.
- PUREN. C, Enseigner et apprendre les langues sur un mode qui change avec le monde : L'exemple du passage de l'approche communicative à la perspective actionnelle, Seminario Nazionale LEND (Lenguae nuova didattica) Bologna 18-19-20 octobre 2007.

Sitographie

<http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Pologne7/sebastien.pdf>.

<http://alsic.revues.org/2344>

<http://apliut.revues.org/3416>

<http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens>

http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_fr.pdf>

<http://www.cairn.info/revue-ela-2004-2-page-159.htm>

https://www.k12.gov.sk.ca/docs/francais/fransk/fran/sec/prg_etudes/doml5.html

<https://sites.google.com/site/seminairebogota2006/del'approchecommunicativeà'approcheactionnelle>

Mémoires et thèses

- BEBBOUKHA. M, *la mémoire visuelle et la compréhension de l'écrit en situation de classe au secondaire*, mémoire de magistère, université de Ouargla, 2009.
- BORDALLO. S, *En quoi la mise en œuvre d'une approche actionnelle des langues favorise-t-elle les apprentissages?*, institut universitaire de formation des maitres, Académie de Montpellier, 2008.