



Université Mohamed Khider de Biskra
Faculté des Lettres et des Langues
Département de Langue et Littérature Française

MÉMOIRE DE MASTER

Option : didactique

Présenté et soutenu par :

GHERAB Selma

Dirigé par :

Mr. CHELLOUAI Kamel

La perspective actionnelle pour la production de l'écrit en classe de FLE

*Cas des apprenants de 2^{ème} année secondaire
Lycée : DHAN Mohamed Ben Yahia à
Ouled_Djellal*

Membres du jury :

Président: Hedouche Ourida. Université de Biskra.

Promoteur: Chellouai Kamel, Université de Biskra.

Examineur : Gureid Khaled .Université de Biskra.

Année universitaire : 2022-2023

Dédicace

Â la fleur, la femme la plus tendre au monde entier : ma mère

Â l'âme de l'homme qui a toujours cru en mes capacités : mon père

*Aucune dédicace ne pourrait exprimer mon respect et mes profonds
sentiments envers eux,*

en espérant qu'ils seront toujours fiers de moi.

Si je suis ici aujourd'hui, c'est grâce à vous !

*Aux roses qui parfume ma vie, mes sœurs : Houria, Samia, Iman, maroia et
surtout wanasah*

Â mes très chers frères : Ghazali, Hicham, Khaled et Walid

Aux prunelles de mes yeux : mes neveux et mes nièces

Mes enseignants et mes amies que je les considère plus que des sœurs

Â tous ceux que j'aime et qui m'aiment.

A toutes l'équipe de promotion 2023 de '' français'' option : didactique.

Je dédié cet humble travail

Remerciements

*Tout d'abord, à travers ces quelques lignes, nous remercions le bon Dieu
qui
nous a donné la volonté, la santé et le courage pour achever ce modeste
travail, tout au long de ce parcours de recherche.*

*Mes remerciements les plus chaleureux sont adressés à mon encadreur
monsieur **CHELLOUAI Kamel**, d'avoir accepté de m'encadrer, pour son
aide précieuse, et ses précieux conseils*

*Nous exprimons tous nos remerciements à l'ensemble des **membres de
notre jury** d'avoir accepté de lire et d'évaluer ce travail.*

*Pour finir, je remercie de tout cœur tous mes proches, qui
m'ont soutenue au cours de la réalisation de ce travail*

Merci pour le soutien financier, moral, psychologique et matériel.

*Toutes les personnes qui ont participé de près ou de loin à cette recherche,
qui m'ont aidée, soutenue, et encouragée à l'élaboration de ce mémoire*

Merci infiniment

Table des matières

Introduction générale.....	7
-----------------------------------	----------

Premier Chapitre

La perspective actionnelle : délimitation conceptuelle

I.1. La perspective actionnelle et l'approche communicative	12
I.2. La perspective actionnelle	14
I.2.1. Qu'est-ce que la perspective actionnelle ?.....	14
I.2.2. Principes fondamentaux de cette nouvelle approche	16
I.2.3. L'évaluation dans l'approche actionnelle	17
I.2.4. Les visées didactiques de l'approche actionnelle	17
I.3. L'approche communicationnelle.....	18
I.4. L'approche Co-actionnelle	18
I.4.1. De la PA à la naissance d'une approche Co-actionnelle.....	19
I.5. l'approche Interactionnelle.....	20
I.6. De « L'action » à « la tâche ».....	21
I.6.1 La tâche d'apprentissage	22
I.6.2. Les types de tâche : les macro-tâches et les micro-tâches	24
I.6.2.1. Les macro-tâches.....	24
I.6.2.2. Les micro-tâches	25
I.6.3. Tache et Exercice.....	26
I.7. Le scénario apprentissage action	26
I.7.1 Définition	26
I.7.2. Les étapes de la réalisation d'un scénario-action.....	28
I.8. Le rôle de deux acteurs (l'enseignant de l'apprenant) dans la perspective actionnelle dans le cadre de la classe.....	28
I.9. la motivation et l'émotion dans l'apprentissage	30

Deuxième Chapitre

La production écrite en classe FLE

II.1. La notion de l'écrit.....	33
II.2. Définition de la production écrite.....	33
II.2.1. La production écrite dans les différentes méthodologies d'enseignements	34
II.2.1.1. La méthodologie traditionnelle	35
II.2.1.2 La méthodologie directe	35
II.2.1.3. Méthodologie audio-orale (MAO).....	35

II.2.1.4. La Méthodologie Structuro-Globale Audio-visuelle (SGAV).....	36
II.2.1.5. L'approche communicative	36
II.2.1.6. L'approche actionnelle	37
II.3. Les modèles de production écrite	37
II.3.1 Le modèle linéaire de ROHMER(1965).....	38
II.3.2. Les modèles non linéaires	38
II.3.2.1. Le modèle Hayes Flower	38
II.3.2.2. Le modèle non linéaire de Des chènes.....	39
II.3.2.3. Les modèles de BEREITER et SCARDAMALIA:	40
II.3.2.4. Le modèle de Sophie Moirand.....	40
II.4 .La production écrite en français langue étrangère.....	41
II.5.1 La production écrite selon le CECR.....	42
II.6 La compétence scripturale : Ecrire selon la démarche communicationnelle... 42	
II.6.1. La compétence scripturale	42
II.7. L'apport : lecture /écriture	43
II.8 Genre discursif et apprentissage de l'écrit	44
II.8.1 La compétence discursive.....	44
II.8.2. Le genre discursif pour l'écrit	44
Troisième Chapitre	
Mise en œuvre de tâche actionnelle dans la production écrite	
III.1. La présentation Méthodologie de la recherche	48
III.1.I. Le contexte d'étude.....	48
III.1.2. L'échantillon.....	48
III.1.3. Les buts de l'étude	49
III.1.3.1 L'objectif principal.....	49
III.1.4. La présentation de l'expérimentation	50
III.1.4.1 La description de l'expérimentation	50
III.1.4.2 Les étapes de l'expérimentation	50
III.2. L'évaluation des productions écrites des apprenants	61
III.2.1. L'évaluation globale des productions	61
III.2.2 L'évaluation des copies pour le pré test.....	63
III.2.3. L'évaluation des copies du test final	65
Conclusion générale.....	69

Références bibliographiques.....	70
Annexe.....	77

INTRODUCTION GENERALE

L'enseignement des langues étrangères a connu de nombreuses évolutions au fil du temps. Aujourd'hui, on se concentre sur la communication dans les interactions sociales de fait qu'elle ne se limite plus à agir sur le monde, mais à agir dans le monde en interaction avec autrui

L'approche actionnelle est apparue et définie par le cadre européen commun de référence en traitant ses réflexions dans le processus de l'enseignement/ apprentissage des langues et en met l'accent sur la réalisation des tâches et action au cours de ce processus, en considérant l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux dans ce cadre, Hymes écrit : « Pour communiquer, il ne suffit pas de connaître la langue, le système linguistique, il faut également savoir s'en servir en fonction du contexte social.»¹

Bien que les apprenants puissent communiquer efficacement en français facilement et couramment, ils doivent maîtriser certaines compétences dont la production écrite fait partie, l'écriture est considérée comme une dimension très importante de déterminer la réussite des apprenants.

L'enseignement d'une langue étrangère, reste toujours accompagné par la production écrite, en vue de son importance. A travers cette activité nous pouvons évaluer les capacités des compétences des apprenants au niveau de la langue, elle a pour objectif principal une bonne maîtrise de la langue. Cependant, elle reste toujours le problème qui se pose chez tous les apprenants, les études antérieures dans le domaine de la didactique de française langue étrangère ont mis en relief qu'il ya une faiblesse dans les compétences de la production écrite chez les apprenants qui étudient le français comme deuxième langue étrangère

Notre travail de recherche s'inscrit dans le domaine de la didactique de FLE, et s'articule autour de la production de l'écrit dans une approche, centrée sur la tâche. Cette étude porte sur la problématique suivante :

Comment une approche centrée sur la tâche, affecte sur le développement des compétences en production écrite en français langue étrangère des élèves en classe de deuxième année du secondaire?

Afin de fournir des réponses à notre questionnement, nous émettons l'hypothèse suivante :

¹ Hymes, 1984 Vers la compétence de communication. Armand Colin: Paris. P: 34

✓ L'utilisation de méthodes d'enseignement axées sur l'approche actionnelle favorisera une meilleure performance des apprenants en matière de production écrite.

✓ L'implication active des apprenants dans des tâches authentiques et significatives fait de l'apprenant un acteur social stimule leur motivation et leur engagement dans de la production écrite.

Nous utiliserons les connaissances que nous avons acquises lors de nos études universitaires en didactique du français langue étrangère (FLE) pour aborder ce sujet. Nous avons choisi ce thème car il est directement lié à notre future profession d'enseignantes et il suscite notre intérêt en raison de son implication dans deux processus clés de la didactique du FLE. D'une part, la perspective actionnelle qui est une approche récente et fortement conseillée par des didacticiens et les pédagogues. D'autre part, la production écrite qui est très importante pour l'enseignement et l'apprentissage de FLE

L'objectif principal de cette recherche est d'analyser les pratiques d'enseignement de la production écrite dans l'approche actionnelle et d'évaluer leur impact sur les compétences rédactionnelles des élèves de 2ème année du secondaire.

Pour vérifier nos hypothèses, nous proposons un plan de recherche articulé autour de trois chapitres, dont le premier sera consacré à l'approche actionnelle : délimitation conceptuelle, dans laquelle définirons nos concepts de base : perspective actionnelle, tâche etc.....Le deuxième sera réservé à la production écrite en classe de FLE. Pour le troisième chapitre, est réservé à la présentation du dispositif méthodologique, : déroulement de l'expérimentation, activités de la production de l'écrit déroulées dont l'objectif consiste à mettre en pratique en pratique des stratégies pour apprendre à produire un texte écrit, l'analyse, l'interprétation des résultats .

Notre conclusion récapitulera rapidement le processus suivi pour mener à bien cette étude et permettra de confirmer ou d'infirmer les hypothèses que nous avons formulées.

CADRE THEORIQUE

Premier Chapitre

La perspective actionnelle : délimitation conceptuelle

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 comparée aux approches antérieures, elle apporte de nouvelles réflexions et est préconisée par les rédacteurs du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL). Cette perspective se distingue par ses dimensions uniques qui mettent en avant l'action en tant que concept central. L'accent est mis sur le contexte social dans lequel l'action se déroule, conférant ainsi une signification profonde à l'apprentissage des langues.

I.1.La perspective actionnelle et l'approche communicative

La perspective actionnelle et l'approche communicative sont deux approches, qui partagent certaines similitudes : les deux visent à former des apprenants capables de communiquer efficacement dans la langue cible, en s'appuyant sur des situations de communication authentiques et significatives, mais diffèrent dans leur conception et application de l'apprentissage des langues.

L'approche communicative vise à développer la compétence communicative des apprenants. Jack C. Richards souligne que *l'approche communicative met l'accent sur l'utilisation de la langue dans des situations concrètes de communication*², en utilisant des activités pratiques telles que des jeux de rôle, des discussions, ainsi que la notion d'actes de parole (se présenter, demander une information. Cette approche adopte le principe de la centration sur l'apprenant qui réalise un travail individuel.

La perspective actionnelle venant apporter des améliorations à l'approche communicative. Comme le montre son appellation, à intégrer l'action dans l'enseignement/apprentissage des langues par la réalisation des tâches, adaptées aux besoins des apprenants en mettant l'accent sur le groupe et sur le projet qu'ils réalisent en collaboration, ce qui les oblige à utiliser la langue de manière créative et efficace, cependant l'objectif de l'enseignement d'après le CECR, ne se limite pas seulement aux compétences langagières et d'échange, mais à leur exploitation dans la vie quotidienne comme Jean-Pierre Cuq souligne que, la perspective actionnelle vise à

2 Richards, J. C. (2006). *Communicative language teaching today*. Cambridge University Press.

Premier Chapitre : La perspective actionnelle : délimitation conceptuelle

"placer l'apprenant dans des situations où il doit résoudre des problèmes de communication réels et utiliser la langue pour atteindre des objectifs concrets"³.

En bref, il y a :

- Distinction entre "apprenant" et "usager".
- Dans l'approche communicatif " interaction" pour l'actionnelle " Coaction"
- L'approche communicative met l'accent sur les tâches langagières et communicatives. Cependant, selon le CECR, les tâches ne se limitent pas seulement au langage.

En outre, la nouvelle perspective actionnelle s'inscrit dans un nouveau modèle cognitif et pédagogique qui s'inspire de l'approche communicative (ou communicationnelle)⁴.

La figure ci-dessous illustre les travaux de Robert et Rosen

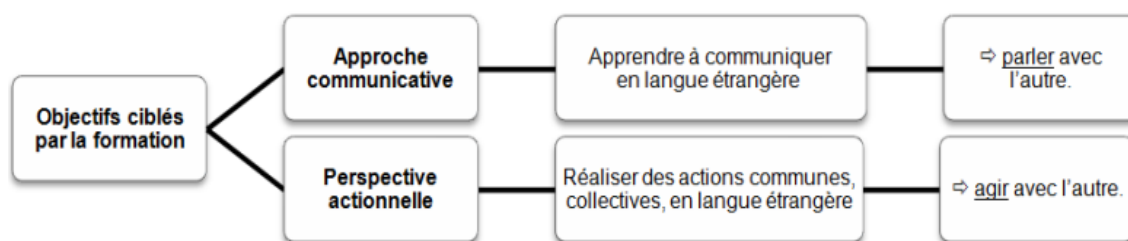


Figure01 : qui synthétise les évolutions de l'approche communicative (des années 1980) à la perspective actionnelle (des années 2000).⁵

Cependant, le tableau ci-après présente une comparaison entre les deux approches. Il s'agit d'un résumé des caractéristiques des deux approches.⁶

³CUQ, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Clé International.

⁴Maouche Yamina, *La compréhension de l'écrit dans le cadre d'une approche centrée sur la tâche Cas des apprenants de la première année secondaire*

⁵ROBERT, J-P et ROSEN, E, *Dictionnaire Pratique du CECR*, éd. Ophrys, Paris, 2010, p.15-16

⁶ Mathilde Barrié, *L'approche actionnelle : la réalité pratique et ses limites d'application à l'école primaire*, Ecole Interne IUFM Midi-Pyrénées/UT2, p.12

	Approche communicative	Approche actionnelle
Définition : <i>parler une langue en...</i>	Echangeant, communiquant	Agissant ensemble
Activités en classe	Jeux de rôles, simulations	Dépendent de la tâche finale, apprentissage authentique
Pilotées par	Des documents (audio vidéo papier)	La tâche
Centration sur	L'apprenant	La classe
Décisions	Individuelles	Collectives
But	Apprentissage de capacités langagières	Idem + aboutissement de la tâche

Tableau 01 : les caractéristiques de l'approche communicative et l'approche actionnelle

I.2.La perspective actionnelle

Le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECR) propose une approche différente de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, qui est considéré comme "*une réflexion sur l'action.*"

«Approche actionnelle » et « perspective actionnelle » les deux termes utilisés par le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) presque équivalents pour décrire cette notion. Nous nous appuyons sur l'opinion de C.Puren pour cela qui dit :*«L'avantage décisif à mes yeux du concept de « perspective » par rapport à celui d'«approche », c'est qu'il marque bien le maintien nécessaire de [cette] diversité des outils aux mains de l'enseignant »*⁷. Ainsi le concept « perspective » souligne sa souplesse par rapport à celui d' « approche ».

I.2.1.Qu'est-ce que la perspective actionnelle ?

La perspective actionnelle a été introduite à la fin des années 1990 par des didacticiens européens qui souhaitaient concevoir un cadre unifié d'enseignement.

Le CECR la définit comme*« une nouvelle perspective d'enseignement et d'apprentissage des langues qui considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas*

⁷PUREN, C. (2011). Mises au point de/sur la perspective actionnelle. P9

Premier Chapitre : La perspective actionnelle : délimitation conceptuelle

seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier».⁸

On comprend que la perspective actionnelle, basée sur la réalisation de tâches et d'actions dans le déroulement d'apprentissage, visant à développer l'autonomie des apprenants dans leur utilisation de la langue.

Ainsi il ne s'agit plus d'un simple apprenant mais d'un utilisateur actif et un acteur social, selon Puren les apprenants « sont considérés, dans leurs activités d'apprenants dans l'espace et le temps même de leur apprentissage, comme des acteurs sociaux à part entière »⁹, donc, ils deviennent des utilisateurs de la langue au sein de la classe qui se transforme en un atelier et un espace social afin d'interagir dans la vie réelle.

Ainsi, PECHEUR¹⁰,

Schématise la perspective actionnelle comme suit : « notes personnelles à »

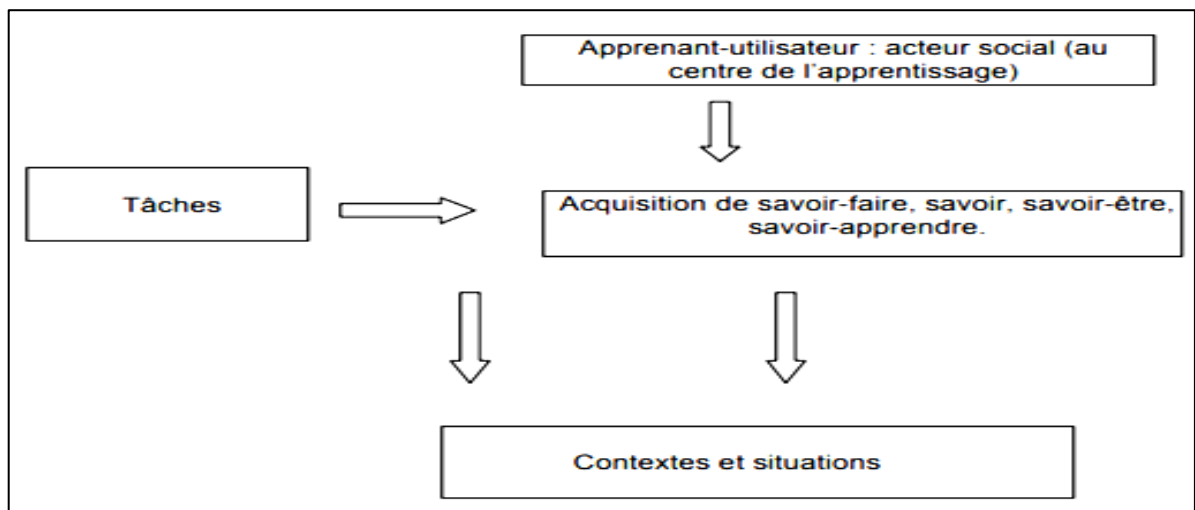


Figure 02 : schéma de la perspective actionnelle selon Pêcheur

⁸Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer 2001 P 15

⁹Payant, C. & Michaud, G. (2020). La conceptualisation de la tâche en didactique des langues secondes : l'enseignement des langues basé sur la tâche et l'approche actionnelle. *La Revue de l'AQEFLS*, 33(1), 4–11. <https://doi.org/10.7202/1081264ar>

¹⁰Alrabadi, Elie. « Pour l'introduction de la perspective actionnelle basée sur la réalisation des tâches communicatives en classe de langue étrangère » Synergies Canada, N° 5 (2012) 1 Pour l'introduction de la perspective actionnelle basée sur la réalisation des tâches communicatives en classe de langue étrangère Elie Alrabadi Université du Yarmouk Jordanie ; p.2

Premier Chapitre : La perspective actionnelle : délimitation conceptuelle

1. Elle permet de passer d'un rôle passif à un rôle actif pour l'apprenant.
2. Elle met l'accent sur l'interaction entre l'utilisateur et son environnement en tant que tâche principale, reléguant la grammaire à un rôle secondaire.
3. Ce schéma vaut autant pour l'utilisateur que pour l'apprenant. En effet, l'apprenant est un utilisateur qui accomplit des tâches en utilisant la langue et la classe de langue est considérée comme le premier milieu social ou le premier contexte situationnel dans lequel l'apprenant aura des tâches à accomplir, comme par exemple les tâches de négociation, d'une part entre apprenants-professeur et, d'autre part, entre apprenants eux-mêmes. »¹¹

I.2.2.Principes fondamentaux de cette nouvelle approche

- ✓ La communication est au service de l'action : il n'est pas possible de déconnecter la communication d'un objectif à atteindre.¹²
- ✓ Pour être un utilisateur efficace de la langue, il est essentiel d'intégrer la compréhension, la production et l'interaction.
- ✓ Être un utilisateur autonome de la langue ne signifie pas seulement avoir acquis des connaissances grâce à des stratégies cognitives avancées, mais aussi être capable de gérer efficacement l'interaction avec les autres, car la communication ne peut se faire sans eux.
- ✓ L'objectif est de recréer des situations authentiques pour inciter les apprenants à reproduire des actions réalistes.
- ✓ L'idée principale est de favoriser l'apprentissage à travers des situations proches de la vie réelle.

En résumer, La perspective actionnelle reflète le passage du paradigme de la communication au paradigme de l'action. On ne communique plus seul/parler avec l'autre mais pour agir avec l'autre. Pour l'acquisition des compétences ; l'apprenant sera acteur de son propre apprentissage en partenariat avec le groupe classe

¹¹ BENTENAH Awatif, *L'approche actionnelle dans l'enseignement du FLE en Algérie : Cas des enseignants de français des collèges de la ville de Maghnia dans la wilaya de Tlemcen*, p

¹² Claire Bourguignon, De l'approche communicative à l'« approche communic-actionnelle » 1 : une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures Maître de Conférences HDR, IUFM de l'Académie de Rouen p 66

I.2.3.L'évaluation dans l'approche actionnelle

Evaluer, dans une perspective actionnelle ne signifie pas de pratiquer une évaluation des savoirs linguistiques, mais, plutôt une évaluation des performances. Selon Chomsky la performance désigne l'application effective des connaissances linguistiques, chez le sujet, au cours de la production d'énoncé dans les situations de communication spécifique, cette approche préconise une évaluation positive, c'est-à-dire une évaluation selon des critères bien déterminés et non plus une performance globale visant à une maîtrise parfaite de la langue. L'évaluation des élèves repose sur leurs capacités à mettre en pratique leurs connaissances linguistiques, plutôt que sur une vision idéale de maîtrise totale de la langue. L'objectif est d'évaluer la capacité des apprenants à appliquer concrètement leurs connaissances, en le comparant à un niveau de référence spécifique. La réalisation du produit final par un apprenant est évaluée en fonction de son niveau de compétence. La compétence de communication est essentielle pour accomplir des tâches, et le degré de réussite de ces tâches dépend du niveau de compétence de l'apprenant. Ainsi, l'évaluation porte sur la mesure de l'accomplissement de la tâche, la performance linguistique et la manière dont l'apprenant mobilise ses compétences dans l'action.

I.2.4.Les visées didactiques de l'approche actionnelle

L'objectif de l'approche actionnelle est de permettre aux apprenants d'apprendre une langue étrangère et de l'utiliser dans des interactions sociales pour s'intégrer et collaborer efficacement avec d'autres locuteurs natifs du monde extérieur. En d'autres termes, cette approche vise à intégrer la dimension sociale de la co-action dans l'apprentissage d'une langue étrangère, transformant ainsi l'apprenant en un citoyen capable d'établir des relations sociales avec des personnes de langues et cultures différentes. Gonzalez (2012) affirme la même idée en indiquant que,

"l'objectif visé est la coaction sociale, c'est-à-dire l'action finalisée et conjointe par le biais de l'apprentissage d'une langue dans un cadre social donné, (...). Dans le monde actuel, l'acteur social qu'est l'apprenant n'est plus une personne qui cohabite seulement avec des étrangers, mais qui agit en société, c'est-à-dire conjointement avec d'autres. C'est alors en agissant

et en travaillant ensemble que se construisent des représentations communes." ¹³

I.3.L'approche communicationnelle

Une autre réflexion est proposée par Claire BOURGUIGNON qui est appelée par son auteure : « l'approche communicationnelle ». L'approche communicationnelle s'approche au principe de l'approche actionnelle et représente selon son auteur : « une démarche opérationnelle de cette dernière ». L'auteure a réutilisé l'expression de Sophie MOIRAND (1990) de : « approche minimaliste » pour parler de l'ancrage communicatif dans l'approche actionnelle, et pour expliquer les raisons derrière sa nouvelle réflexion de proposer une démarche communicationnelle en tant qu'une « approche maximaliste » de l'approche actionnelle.¹⁴

Dans cette approche minimaliste, l'apprenant est simplement un exécutant qui utilise ses connaissances dans des tâches fournies par l'enseignant, sans réflexion sur ce qu'il apprend réellement. De ce fait, BOURGUIGNON a proposé cette approche porteuse de sens. À travers cette approche novatrice, l'auteur cherche à redonner du sens à l'apprentissage des langues en se basant sur les principes de l'approche actionnelle recommandée par le CECRL. Cependant, cette approche modifie la relation entre l'apprenant et le savoir. Selon cette approche, l'apprentissage se fait en accomplissant des tâches proposées par l'enseignant en classe. La communication est considérée comme une action concrète : les apprenants interagissent entre eux dans la langue cible et participent à différentes activités communicatives. L'apprenant est encouragé à devenir "un chef de projet" qui construit ses connaissances par lui-même, en s'appuyant sur ce qu'il sait déjà et sur ce qu'il doit encore apprendre pour accomplir les différentes tâches proposées par l'enseignant.

I.4.L'approche Co-actionnelle

¹³Hussein Taha Atta¹, Doaa Ismaël El- Kady², Dina Alaa Hussein³, A Effet d'un programme proposé à la leur de l'approche actionnelle pour développer quelques compétences de la production écrite en FLE chez les apprenants de la deuxième année secondaire p 94

¹⁴Hacina MEZDAOUD: *De la théorie à la pratique, quelles stratégies pour développer la compétence scripturale chez les apprenants du FLE ?*

I.4.1. De la PA à la naissance d'une approche Co-actionnelle

Selon l'approche actionnelle, chaque acte de communication implique une intention et un objectif spécifiques. Appliquer ce principe en classe offre une perspective intéressante à explorer et à vérifier. En partant du principe que l'action est essentiellement sociale et collective, il est possible de considérer que l'objectif du CECRL est de former des individus qui agissent en tant qu'acteurs sociaux. Ainsi, les apprenants doivent apprendre en ayant l'intention de réaliser quelque chose de réel et authentique avec les autres. C'est ce principe de la vie réelle qui lui a inspiré le nom « l'approche Co-actionnelle ». Maurice Blondel fut déjà un siècle au-paravant, le premier à utiliser le terme même de co-action. Pour lui, « *l'action est une convergence et une union d'activité* »¹⁵

Christian PUREN¹⁶ considère que l'expression « approche actionnelle » est insuffisante pour parler de cette nouvelle approche impulsée par le CECRL et il a proposé l'expression « l'approche co-actionnelle » pour parler de sa nouvelle approche. Selon lui, chacune des méthodologies qui précèdent la PA a son propre « perspective actionnelle » qui la différencie des autres. Afin de donner plus de profondeur à cette approche, l'auteur a proposé : « la conception de la relation entre l'apprentissage de la langue étrangère (les tâches) et son usage social (les actions) ».

Pour réaliser cet objectif social, il est essentiel de favoriser le travail en groupe et la réalisation de tâches collectives. La collaboration et l'action commune jouent un rôle crucial pour atteindre l'objectif authentique de la co-action, qui va au-delà de la simple simulation et constitue le fondement de l'Approche Actionnelle.

D'après Christian PUREN, cette nouvelle perspective est appelée « approche co-actionnelle » car elle met en avant l'importance de l'action collective et de l'objectif social de ces actions. L'objectif principal est de développer les compétences nécessaires

¹⁵ Emilie PERRICHON, « *Agir d'usage et agir d'apprentissage en didactique des langues-cultures étrangères, enjeux conceptuels, évolution historique et construction d'une nouvelle perspective actionnelle* ». 2009 : 91-11.

¹⁶ Puren, C. 2002. « *Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues : vers une perspective co-actionnelle-co-culturelle* ». *Les Langues modernes*, n° 3/2002 : 55-71. Paris : APLV.

pour interagir efficacement avec des personnes étrangères, en favorisant l'échange rapide et efficace d'informations mutuelles. De plus, cette approche vise à encourager la collaboration et la co-action avec autrui, ainsi qu'à favoriser la co-création d'une culture commune à travers des actions collectives.

Selon l'auteur de cette approche pilotée par la co-action, l'action sociale proposée par le cadre est commune, collective et co-construite et se manifeste par « un agir avec l'autre » ou « un co-agir » ou « un agir social », c'est-à-dire que l'apprenant est un co-acteur de son apprentissage, et qui agit afin de réaliser une tâche, résoudre un problème et par conséquent les apprenants réalisent une réussite commune. En s'inspirant de cette nouvelle pédagogie proposée, une pédagogie dite : active, qui vise à rendre l'apprenant actif et autonome.

I.5.1'approche Interactionnelle

Cette approche vise à développer la capacité des apprenants à utiliser la langue de manière naturelle lors de la communication, que ce soit en interagissant avec les autres ou en partageant des idées et des informations pour accomplir des tâches spécifiques. L'approche interactionnelle marque le passage du paradigme de la communication au paradigme de l'action. Il ne s'agit plus seulement de communiquer pour parler avec autrui, mais plutôt d'agir avec autrui. C'est sur cette base que repose l'enseignement des langues étrangères selon l'approche communicationnelle. Selon cette approche, l'apprenant est également un utilisateur de la langue, et les tâches communicatives ne se limitent pas à des aspects linguistiques, mais incluent également des dimensions sociales. Ainsi, on peut dire que tout apprenant est un acteur social. L'approche interactionnelle offre une manière différente d'apprendre une langue en plaçant l'étudiant dans des situations similaires au monde réel, où la communication orale est essentielle pour accomplir des tâches spécifiques.

De sa part, Ollivier¹⁷ l'approche interactionnelle est une approche didactique qui s'inscrit dans les théories linguistiques et pédagogiques mettant en avant les interactions sociales. Ces interactions sociales constituent à la fois le cadre et un élément essentiel des actions et des interactions humaines.

¹⁷ Ollivier, C. (2012). *Approche interactionnelle et didactique invisible – Deux concepts pour la conception et la mise en œuvre de tâches sur le web social*. Alsic [En ligne], Vol. 15, n°1. Consulté le 15 mai 2023. Disponible sur : <http://alsic.revues.org/2402>

Cette approche accorde une grande importance aux interactions sociales et propose aux apprenants des tâches à réaliser au sein de ces interactions. L'accent est mis sur la réalisation sociale de la tâche, tout autant, voire davantage, que sur l'apprentissage de la langue. Ainsi, l'approche interactionnelle offre plusieurs avantages. Elle permet à l'apprenant d'utiliser ses capacités linguistiques à son propre niveau, favorisant ainsi le développement de son langage à travers son utilisation. Elle aide également l'apprenant à se concentrer sur les objectifs à atteindre, faisant du langage un outil concret. Enfin, elle transforme l'usage de la langue en une nécessité, donnant une dimension pratique et significative à l'apprentissage linguistique.

I.6. De « L'action » à « la tâche »

Selon cette perspective actionnelle, une nouvelle distinction entre « tâche » et « action »

Selon Christian Puren : « tâche » et « action » : " même si cette distinction n'est pas courante de réserver « action » pour l'agir d'usage (ou social), et « tâche. Pour l'agir d'apprentissage (ou scolaire) ; et de définir de manière abstraite « action » comme « unité de sens au sein de l'agir d'usage », « tâche : il comme « unité de sens au sein de l'agir d'apprentissage », et « perspective actionnelle » comme « relation entre action de référence et tâche de référence ». ¹⁸

Il en découle que le terme de « tâche », un terme novateur qui marque les pratiques de l'approche actionnelle, ne se réduit pas à une simple activité de classe ou à un exercice de grammaire que les apprenants sont appelés à résoudre.

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. ». ¹⁹

- Alors la tâche et l'action ne sont pas identiques mais se complètent. La tâche est incluse dans l'action et elle en est également le véhicule, car elle lui est subordonnée.

¹⁸ PUREN, (C), « De l'approche communicative à la perspective actionnelle ».in, Le Français dans le Monde, n°347, Sep-Oct., 2006.Paris : CLE international, pp.37-40

¹⁹CECRL, op.cit, p. 15

- 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.* »²⁰

I.6.1 La tâche d'apprentissage

La notion de tâche est apparue grâce à l'approche par tâche qui, est définie comme une méthode d'enseignement qui favorise le développement langagier en passant essentiellement par la compréhension orale et la manipulation, la production ou l'interaction avec la langue cible tout en se concentrant principalement sur le sens plutôt que sur la forme, dont les origines remontent au début des années 1980, par des chercheurs en linguistique pédagogique et appliquée, notamment Jane Willis et David Willis, elle s'appuie sur des recherches en acquisition du langage et en pédagogie de la communication.

Elle est basé sur l'utilisation de tâches qui permettent aux apprenants de s'engager dans des interactions significatives afin d'accomplir un objectif communicatif commun.

L'objectif est d'aider les apprenants à développer leurs compétences linguistiques de manière significative, en leur offrant des possibilités d'utiliser la langue dans des contextes authentiques. En outre, il encourage les apprenants à jouer un rôle actif dans leur propre apprentissage, en leur donnant le contrôle sur les tâches qu'ils accomplissent et sur la langue qu'ils utilisent.

Les auteurs de cadre européen ont défini la tâche comme :

*" toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé. Il peut s'agir tout aussi bien, suivant cette définition, de déplacer une armoire, d'écrire un livre, d'emporter la décision dans la négociation d'un contrat, de faire une partie de cartes, de commander un repas dans un restaurant, de traduire un texte en langue étrangère ou de préparer en groupe un journal de classe."*²¹

Willis aussi pour son tour a souligné : « *Dans cet ouvrage, les tâches sont toujours des activités où l'objectif langagier est utilisé par l'apprenant dans un but communicatif*

²⁰Ibid., p.121

²¹CECRL, op.cit p16

pour atteindre un résultat »²², il expliqué également l'utilisation des tâches lors de l'enseignement-apprentissage en affirmant aussi qu'elle favorise la confiance des apprenants dans l'interaction en langue étrangère. En effet, les tâches offrent aux apprenants la possibilité de s'engager dans une interaction spontanée, de négocier les tours de parole et d'expérimenter différentes stratégies de communication. Cela contribue à renforcer leur confiance en eux-mêmes et à améliorer leurs compétences linguistiques.

En outre, le recours des tâches peut contribuer à motiver les apprenants, D. Coste, ayant affirmé, d'après Goullier et Rosen, qu'« *il y a adhésion motivée si la tâche présente un intérêt pour l'apprenant, s'il se sent à même de la réaliser et s'il considère qu'elle lui permet de progresser »²³*

Les éléments clés d'une tâche :

En effet, Les apprenants s'engagent activement en prenant des mesures pour accomplir des tâches. Donc, voici les éléments clés d'une tâche de :

- Les apprenants se considèrent comme des « agents sociaux » agissant dans des situations d'apprentissage réelles, authentiques et significatives.²⁴
- La collaboration est encouragée.
- Les apprenants mobilisent et développent toutes leurs ressources.
- Les apprenants se lancent dans des actions ayant un but concret et une application dans la réalité.
- Les apprenants traitent des textes et font l'expérience de situations authentiques et réelles.
- Les actions sont soumises à des conditions et des contraintes.

Ainsi, tant que la communication n'est pas nécessairement limitée à l'utilisation du langage verbal on peut utiliser : la gestuelle, les interactions non-verbalesetc.comme souligne le CECR:

"Communication et apprentissage passent par la réalisation de tâches qui ne sont pas uniquement langagières même si elles impliquent des activités langagières et sollicitent la compétence à communiquer du sujet. Dans la mesure où ces tâches ne sont ni routinières ni automatisées, elles

²² Willis. J « *tasks are always activities where the target language is used by the learner for a communicative purpose (goal) in order to achieve an outcome.* » 1996,p23

²³ Coste 2009 : « Tâche, progression, curriculum ». In É. Rosen (dir). La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue, numéro spécial de la revue Le français dans le monde, recherches et applications, n° 45, pp.15-24. 17-18)

²⁴<https://www.bienenseigner.com/la-pedagogie-actionnelle/>

*requièrent le recours à des stratégies de la part de l'acteur qui communique et apprend. Dans la mesure où leur accomplissement passe par des activités langagières, elles comportent le traitement (par la réception, la production, l'interaction, la médiation) de textes oraux ou écrits"*²⁵ .

Nunan (1991) considère que " *la conception d'une tâche requiert la prise en compte de six paramètres : les objectifs, les données de départ, les activités que l'apprenant sera amené à réaliser, les rôles respectifs de l'enseignant et des apprenants, et enfin le dispositif* ".²⁶

Dans l'approche actionnelle, la tâche est l'élément central. Elle représente un acte avec un objectif précis, un contenu déterminé et un plan établi. Son rôle est de faciliter l'apprentissage de la langue en proposant des activités progressivement plus complexes. Les tâches doivent être variées, proches de la réalité et stimulantes, incitant ainsi les apprenants à utiliser la langue de manière efficace. Cela leur donne l'opportunité de communiquer, d'agir et de s'intégrer dans différentes situations de la vie quotidienne.

I.6.2. Les types de tâche : les macro-tâches et les micro-tâches

La tâche se décline en « macro-tâches » et « micro-tâches », les deux constitués des concepts utilisés pour décrire différents niveaux de complexité et de durée dans les activités d'apprentissage

I.6.2.1. Les macro-tâches

La macro-tâche est « *un ensemble d'actions qui constituent une forme de 'mise en scène' de la réalité. Elle conduit à une production langagière non limitée à l'univers scolaire* ». Il est possible de construire des macro-tâches s'inspirant de plusieurs situations différentes, que l'on peut repérer dans la vie quotidienne ou professionnelle.²⁷

Autrement dit, les macro-tâches sont des activités complexes, difficiles qui nécessitent une planification, une organisation et une exécution sur une plus longue période de temps. Elles impliquent souvent l'intégration de plusieurs compétences et

²⁵ CECR, op cite p 19

²⁶ Hussein TahaAtta1 ,DoaaIsmaël El- Kady2 , Dina Alaa Hussein3, A Effet d'un programme proposé à la lueur de l'approche actionnelle pour développer quelques compétences de la production écrite en FLE chez les apprenants de la deuxième année secondaire

²⁷ L'approche par tâche disponible sur <https://www.mcoours.net/cours/pdf/yass3/yass3cli252.pdf>

connaissances acquises dans le cadre de l'apprentissage. Les macro-tâches sont généralement liées à des objectifs d'apprentissage plus larges et ont un sens plus global.

I.6.2.2. Les micro-tâches

Les micro-tâches sont de petites activités ou étapes à accomplir qui contribuent à la réalisation d'une tâche plus large. Elles peuvent être des actions individuelles spécifiques et de courte durée. Elles sont donc les plus petites unités de sens dans l'activité de l'enseignement/apprentissage. Elles peuvent exiger différentes activités langagières, selon l'ampleur de la tâche finale choisie et mettre en jeu la communication.²⁸

Ils consistent à cibler des aspects spécifiques de la langue, que ce soit en ligne ou hors ligne. Elles englobent des exercices de grammaire, de vocabulaire, de compréhension de lecture, de prononciation, de rédaction, etc. Les micro-tâches sont conçues de manière à être simples, interactives et amusantes, ce qui les rend attrayantes pour les apprenants. Elles peuvent également être utilisées pour évaluer les compétences des apprenants et fournir un retour d'information immédiat et précis.

Le but des micro-tâches est de permettre l'accomplissement du travail à exécuter pendant les phases de pré et post-tâche. Parmi les micro-tâches, il y a des tâches d'interprétation et de sensibilisation, ou des tâches d'entraînement.

Complémentaire et différence

Comme nous pouvons lire dans le Cadre : "Une tâche peut être tout à fait simple ou, au contraire, extrêmement complexe "

- Pour le complémentaire :

Une tâche complexe ou macro-tâche, inclut des tâches de niveau intermédiaire, micro-tâches ou sous-tâches qu'on appelle parfois étapes.

« Une tâche simple fait appel à une seule capacité même si elle nécessite l'utilisation de plusieurs connaissances ; une tâche complexe fait appel à plusieurs capacités »²⁹.

Les macro-tâches peuvent être décomposées en micro-tâches pour faciliter l'apprentissage progressif tandis que les micro-tâches renforcent les compétences nécessaires pour accomplir des macro-tâches.

- ❖ Pour la différence située dans :

²⁸ Mathilde Barrié, L'approche actionnelle : la réalité pratique et ses limites d'application à l'école primaire

²⁹ Bourguignon L'apprentissage des langues par l'action. In L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues. 2010 p 27.

Premier Chapitre : La perspective actionnelle : délimitation conceptuelle

Type de tâche	Macro-tâches :	Micro-tâches
Description	Tâches globales, complexes	Tâches courtes et ciblées
(Niveau de complexité)	Élevé,	Faible à modéré,
Durée	Généralement plus longues	Plus courtes et peuvent être réalisées en peu de temps.

I.6.3.Tache et Exercice

Il est crucial de différencier l'"exercice" des "tâche" (communicative et sociale) afin d'éviter de brûler les étapes dans le processus d'apprentissage et d'utilisation de la langue. Les enseignants doivent respecter une progression appropriée pour permettre aux apprenants de développer leurs compétences linguistiques de manière progressive et solide.

Pour résumer voici les différences entre tâches et exercices :

- Un tâche est contextualisée, reflétant une situation de la vie quotidienne que nous avons tous ou pouvons rencontrer, tandis qu'un exercice manque de contextualisation.
- La réalisation d'une tâche peut avoir une finalité pratique ou non linguistique, tandis que celle d'un exercice est toujours centrée sur la langue elle-même.
- Une tâche est complexe, exigeant que l'apprenant mobilise divers savoirs et savoir-faire et les combine de manière pertinente. En revanche est simple et plus limité dans ses exigences.

I.7.Le scénario apprentissage action

Le scénario est la phase la plus importante pour accomplir la tâche finale. Il s'agit d'un design clair et facile à comprendre qui décrit les étapes et les procédures à suivre de manière séquentielle lors de l'exécution des tâches. Il peut être aussi considéré comme un plan qui a été accepté par le groupe du travail.

I.7.1Définition

Définit comme la planification d'une séquence ou d'une séance pédagogique. Par l'enseignant. Il décrit la succession de mises en situation des exercices

Premier Chapitre : La perspective actionnelle : délimitation conceptuelle

d'apprentissage, la discipline concernée, le thème, les objectifs, le public ciblé, les activités, les prérequis ainsi que, de manière plus détaillée, les objectifs des activités, les rôles de l'élève, les outils, les ressources, les phases, l'évaluation éventuelle et des suggestions de réinvestissement..selon Bibeau (2000)

« Un scénario pédagogique présente une démarche visant l'atteinte d'objectifs pédagogiques et l'acquisition de compétences générales ou spécifiques reliées à un ou plusieurs domaines de vie selon les modalités et les spécifications des nouveaux programmes d'études. Le scénario donne lieu à un projet, une activité particulière d'apprentissage, dont la réalisation fait appel aux ressources de l'Internet et peut-être aussi de l'imprimé, de la radio sur le net, de la télévision en ligne ou du multimédia »³⁰.

En résumé, il s'agit de concevoir un guide méthodologique qui vise à atteindre des objectifs pédagogiques et à développer des compétences spécifiques en utilisant diverses ressources par exemple les supports numériques et médias en ligne, comme Bourguignon qui introduit le terme de « scénario » comme un guidage pour mener à bien un projet (nous guide ou en allez, qu'est-ce que on va faire, la durée de temps).

Bourguignon³¹ a défini le scénario d'apprentissage-action comme, une simulation basée sur une série de tâches communicatives, toutes reliées les unes aux autres, visant l'accomplissement d'une mission plus ou moins complexe par rapport à un objectif. Cette série d'activités amène à la réalisation de la tâche finale. De sa part, Bourguignon ajoute que, En préparant un scénario d'apprentissage-action, ce n'est pas tant le support qui doit faire l'objet d'une analyse approfondie, que la mission qui est demandée, car c'est elle qui va guider de manière intégrée les tâches communicatives demandées aux élèves en relation avec les activités de communication langagière qui seront les unes après les autres au service de l'accomplissement de la tâche finale .

Dans le scénario pédagogique :

³⁰BibeauRobeort 2000. « Guide de rédaction et de présentation d'un scénario pédagogique et d'une activité d'apprentissage ». *Le portail des TIC*, <http://ntic.org/guider/textes/div/bibscenario.html> (dernière consultation 06/4/2023)

³¹ Bourguignon, C. (2007). Apprendre et enseigner les langues dans la perspective actionnelle : Le scénario d'apprentissage-action; Conférence à l'assemblée Générale de l'APLV à Grenoble, par Claire Bourguignon, Maître de conférences HDR, IUFM de l'Académie de Rouen claire.bourguignon@rouen.iufm.fr

- ✓ Comprendre des documents authentiques divers (textes, vidéo, images, enregistrements sonores) et proposer une variété d'activités, en référence aux activités langagières telles qu'elles sont définies dans le cadre ³²
- ✓ Viser à effectuer une tâche réelle ou pédagogique (réaliser un exposé).
- ✓ Les étudiants doivent poser des questions pertinentes aux autres (après une lecture une lecture autonome par exemple).
- ✓ Ils doivent avoir une compréhension globale du cours et identifier les points importants pour formuler leurs questions.
- ✓ Cette activité favorise des objectifs d'apprentissage avancés selon la taxonomie de Bloom, tels que l'analyse, la synthèse et parfois l'évaluation.
- ✓ Les étudiants peuvent effectuer cette tâche individuellement ou en groupe.

I.7.2. Les étapes de la réalisation d'un scénario-action

- Sélectionner un thème pour l'action.
- Définir la mission à accomplir qui motive et engage l'apprenant dans son apprentissage.
- Regrouper des textes autour du thème choisi, qui serviront à l'exécution de la mission. Les critères de sélection des textes sont les suivants :
 - Chaque texte doit représenter une source d'informations nécessaires à l'accomplissement de la mission.
 - Les textes doivent se compléter mutuellement en termes d'informations
- Après avoir défini la mission et choisi les textes, c'est à l'enseignant de définir les objectifs langagiers à atteindre, et ce à travers des activités langagières. ³³

I.8. Le rôle de deux acteurs (l'enseignant de l'apprenant) dans la perspective actionnelle dans le cadre de la classe

Dans l'approche actionnelle, tant l'enseignant que l'apprenant ont de nouveaux rôles. Ils doivent être capables de : « *communiquer, cohabiter, co-agir, bien se connaître, et partager des valeurs communes au-delà des différentes cultures en présence* » ³⁴.

³² Thierry Soubrié « Scénarios TICE et perspective actionnelle : la norme mise à mal ?, Maître de conférences en sciences du langage », Laboratoire LIDILEM Université Stendhal – Grenoble 3, p.18

³³ Disponible sur <https://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article865> consulté le 29-03-2023

Premier Chapitre : La perspective actionnelle : délimitation conceptuelle

Ernesto Martin PERIS souligne le nouveau rôle de l'enseignant : Une des principales fonctions dans ce rôle de médiateur des apprentissages, c'est celle de transférer progressivement le contrôle ou la régulation du processus aux apprenants mêmes. Dans le nouveau rôle de l'élève, la participation active, la prise d'initiative et l'exploration des procédés les plus effectifs et les plus adéquats par rapport à chacun deviennent primordiaux³⁵.

L'enseignant joue un rôle de facilitateur dans l'apprentissage, permettant aux apprenants d'être actifs et responsables de leurs progrès. Il crée un environnement propice à l'apprentissage en stimulant la communication authentique et en encourageant l'autonomie des apprenants. L'enseignant guide et soutient les apprenants dans le développement de leurs compétences cognitives, métacognitives et socio-affectives. Il encourage les initiatives, l'auto-évaluation et l'évaluation entre pairs, tout en proposant des tâches complexes et en offrant un soutien en cas de difficultés.

Entre autres, à travers cette nouvelle perspective, les réflexions didactiques du CECRL se concentrent principalement sur le rôle actif de l'apprenant dans son apprentissage, en tant qu'acteur social engagé dans des tâches concrètes en utilisant la langue et la culture comme des outils d'action plutôt que simplement de communication, dans ce processus, il mobilise les aspects linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques de la langue.

Cependant, l'apprenant est encouragé à participer activement à la construction de ses connaissances, et il est incité à utiliser ses compétences acquises en dehors du cadre scolaire, en réalisant des tâches pertinentes dans son environnement social. Pour cela il doit être capable de planifier, réaliser et évaluer des tâches communicatives qui impliquent l'utilisation de la grammaire de manière appropriée et efficace,

Par conséquent, pour que l'apprenant développe son autonomie, il doit être « formé » à apprendre en fonction de ses caractéristiques et de ses besoins. Ainsi, le résultat serait bien sûr ce que nous appelons un « bon élève ». Pour le premier, le terme fait référence à l'apprenant qui : - est capable d'identifier ses stratégies d'apprentissage, de faire preuve de responsabilité personnelle, d'appliquer ses connaissances à sa réalité,

³⁴ (Puren, Christian, *Mise en oeuvre de la perspective actionnelle: analyse comparative de la « tâche finale »* dans deux manuels de FLE2011:07)., Latitudes 2 (2009) & version originale 1 (2009)<http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2011d/Mars>

³⁵MEZDAOUT Hacina, *De la théorie à la pratique, quelles stratégies pour développer la compétence scripturale chez les apprenants du FLE x? Cas des apprenants de la première année moyenne du collège Ali BEDGHIOU Khenchela. Tome-1-*, Université Laarbi BEN M'HIDI Oum Elbouaghi-2018- p.107

d'être tolérant face aux incertitudes, de juger les structures linguistiques, de générer de nouveaux systèmes et d'utiliser la langue de manière efficace .

En conclusion, le changement de paradigme d'enseignement dans la perspective actionnelle implique une redéfinition des rôles de l'enseignant et de l'apprenant, passant d'un modèle de transmission de connaissances à un modèle centré sur le développement de compétences communicatives authentiques et sur l'autonomie de l'apprenant.

L'approche actionnelle se base sur les théories constructivistes pour lesquelles le savoir n'est plus un « objet à acquérir », mais résulte d'une construction par le sujet – apprenant.

I.9. la motivation et l'émotion dans l'apprentissage

Selon le dictionnaire de didactique : « *la motivation est un principe de forces qui poussent les organismes à atteindre un but.* »³⁶(Cuq, 2003). Elle est liée au désir d'apprendre et acquérir de nouvelles connaissances et de progresser dans le processus d'apprentissage, ainsi, elle est considérée comme le moteur qui pousse l'apprenant à apprendre et à s'engager activement. Elle peut être intrinsèque, c'est-à-dire que l'apprenant est motivé par son propre intérêt pour la langue, ou extrinsèque, c'est-à-dire que l'apprenant est motivé par des facteurs externes tels que les récompenses ou les pressions sociales.

La motivation a une influence directe sur la réussite dans les tâches. En effet, sans motivation, il n'y a ni apprentissage ni enseignement possible. Un apprenant motivé peut travailler pour une bonne note ou une récompense par exemple. Il peut également travailler pour le plaisir d'apprendre, pour devenir autonome en français.

*« Dans le premier cas, la motivation est relativement fragile puisqu'elle est extérieure à l'élève et conditionnée par son environnement, dans le second, elle est plus solide parce qu'elle vient de l'élève lui-même et qu'elle fait partie d'un projet personnel. »*³⁷

L'enseignant joue un rôle de facilitateur, encourageant l'autonomie des apprenants et stimulant la communication authentique. Il guide le développement des compétences des apprenants tout en le soutenant dans un environnement propice à l'apprentissage.

³⁶ Cuq, J.-P. (2003) *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. CLE International.

³⁷ Jean-Pierre Robert, Evelyne Rosen, Claus Reinhardt, *Faire classe en FLE - Une approche actionnelle et pragmatique*, , p98

Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons introduit les concepts essentiels de notre recherche. Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECR) offre aux enseignants et aux concepteurs des orientations pédagogiques pour l'enseignement des langues vivantes. L'approche actionnelle est l'une de ces orientations, mettant l'accent sur l'action et la communication. Elle considère les apprenants comme des acteurs sociaux et place les tâches et les actions au cœur du processus d'apprentissage. Dans cette approche, les apprenants apprennent en faisant et font pour apprendre.

Deuxième Chapitre

La production écrite en classe FLE

INTRODUCTION

L'enseignement/apprentissage est un processus qui s'avère plus ou moins complexe, raison pour laquelle l'appropriation d'une langue étrangère représente une démarche délicate qui nécessite beaucoup de réflexion. L'appropriation d'une langue étrangère se base sur la maîtrise de plusieurs compétences à l'oral comme à l'écrit qui se place au centre de ce processus.

II.1. La notion de l'écrit

L'écrit est un acte signifiant qui amène l'apprenant à exprimer et à former ses idées par le biais de la rédaction pour pouvoir communiquer avec autrui.

Plusieurs didacticiens ont défini l'écrit, nous mentionnons : Robert J-P qui a dit que le terme écrit est un : « Mot dérivé du verbe «écrire» (du latin scribere),

L'écrit désigne : «*le domaine de l'enseignement et l'apprentissage de la lecture, de la graphie, de l'orthographe, de la production de textes de différents niveaux et remplissant différentes fonctions langagières.*» (Dictionnaire actuel de l'éducation) »³⁸

D'autres définitions données par CUQ Jean – Pierre nous citons quelques une : «*Écrit : utilisé comme substantif, ce terme désigne, dans son sens le plus large , par opposition à l'oral , une manifestation particulière du langage caractérisée par l'inscription , sur un support d'une trace graphique matérialisant la langue et susceptible d'être lue .* »³⁹. En d'autres termes, c'est la conversion d'un message sonore à un message graphique.

II.2. Définition de la production écrite

La production écrite est : « *une activité mentale complexe supposant la mise en œuvre d'un ensemble de connaissances langagières et différents processus mentaux* ». Elle n'est pas une activité aussi simple et son enseignement/apprentissage en contexte scolaire demeure relativement complexe : elle implique non seulement des savoirs mais aussi des savoir-faire, Selon J-P. CUQ :

« Rédiger est un processus complexe et faire acquérir une compétence en production écrite n'est certainement pas une tâche aisée, car écrire un texte ne consiste pas à produire une série de structures linguistiques convenables et une suite de phrases bien construites, mais à réaliser une

³⁸ ROBERT Jean-Pierre, **Dictionnaire** pratique de didactique du FLE, ED OPhrys, Paris, 2008, p.76.

³⁹ CUQ Jean –Pierre , dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde , ASDLFLE , Paris 2003 , p .78

série de procédures de résolution de problèmes qu'il est quelquefois délicat de distinguer et de structurer. ».⁴⁰

Depuis l'émergence de l'approche communicative, la production écrite se présente comme une activité de construction de sens et vise l'acquisition chez les apprenants de la capacité à produire divers types de textes répondants à des intentions de communication : ils écrivent pour être lus. Les apprenants rédigent des textes à des fins autres que la simple correction des fautes grammaticales par l'enseignant. Ils écrivent plutôt pour pouvoir communiquer avec un destinataire (y compris l'enseignant) leurs idées, leurs sentiments et leurs points de vue.

Il s'agit d'apprendre vraiment à communiquer et donc à actualiser une compétence de communication écrite. Cela fait intervenir cinq niveaux de compétences :

_ Une compétence linguistique : compétence grammaticale (morphologie, syntaxe), compétence lexicale ;

_ Une compétence référentielle : « *connaissances des domaines d'expérience et des objets du monde* »⁴¹

_ Une compétence socio-culturelle : « *connaissance et appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions, connaissance de l'histoire culturelle* »⁴².

_ Une compétence cognitive : compétence qui met en œuvre les processus de constitution du savoir et les processus d'acquisition/apprentissage de la langue.

Une compétence discursive (ou pragmatique) : la capacité à produire un texte en réponse à une situation de communication écrite.

II.2.1. La production écrite dans les différentes méthodologies d'enseignements

Pour comprendre et décrire la place de l'écrit dans la didactique, il est nécessaire d'effectuer au préalable un large détour par les méthodologies essentielles connues dans le domaine de l'enseignement du français langue étrangère.

⁴⁰ cité par M. MEKHACHE dans son cours de "Didactique de l'Oral et de l'Écrit" (2019/2020, Master 2 Did. FLE),

⁴¹ Moirand, S, « *Enseigner à communiquer en langue étrangère* », Paris, Hachette, 1982.

⁴² Ibid p41

II.2.1.1. La méthodologie traditionnelle

La méthodologie traditionnelle, appelée aussi méthode grammaire-traduction, a été utilisée à partir du 18^{ème} siècle jusqu'à la seconde moitié du 19^{ème} siècle et a continué à exister pendant une bonne partie du 20^{ème} siècle.

Cette méthodologie vise à faciliter la compréhension et la traduction des textes littéraires dans une langue étrangère. Elle met l'accent sur la connaissance de la culture de la langue en tant qu'objectif principal de l'écriture. Cependant, elle ne favorise pas réellement l'apprentissage de l'expression écrite, car les activités écrites proposées en classe de langue sont limitées et se résument principalement à des thèmes et des versions. La production écrite dans ce contexte est artificielle et basée sur des stéréotypes, ce qui en fait une approche plus adaptée à la formation de bons traducteurs.

II.2.1.2 La méthodologie directe

La méthodologie directe est née en 1900 en opposition à la méthodologie traditionnelle. Elle est considérée, par C. PUREN comme la première méthodologie spécifique à l'enseignement des LVE [langues vivantes étrangères] du fait qu'elle est centrée sur la motivation de l'apprenant et s'adapte à ses intérêts, besoins et capacités. Elle utilise une progression allant du simple au complexe et met l'accent sur la pratique orale de la langue étrangère et évite l'utilisation de la langue maternelle en mettant l'accent sur la maîtrise de la langue comme moyen de communication dont l'accent est mis sur l'acquisition de l'oral et l'étude de la prononciation... L'écrit est placé au second plan, dans cette méthodologie. Il est considéré comme une activité subordonnée à l'oral qui permet à l'apprenant de transcrire ce qu'il a appris à l'oral.

II.2.1.3. Méthodologie audio-orale (MAO)

La méthodologie directe a connu un grand succès aux États-Unis, notamment pendant la guerre, car elle était nécessaire pour former des spécialistes capables de comprendre et de parler les langues des pays impliqués dans la Seconde Guerre mondiale, afin de faciliter la communication en langues étrangères, de plus « *les quatre*

Deuxième Chapitre : la production écrite en classe FLE

habiletés (compréhension orale et écrite et expression orale et écrite) sont visées en vue de la communication de tous les jours »⁴³.

En effet son objectif général était la communication en langue cible donc l'oral ici est prioritaire alors elle n'a pas donné une importance à l'expression écrite ou une autonomie à l'écrit.

«A travers ces principes on comprend aussi que l'expression écrite n'est pas à l'ordre du jour dans cette approche et ne consiste en aucun cas l'une de ses priorités étant donnée les fins pour lesquelles elle a été créée et mise en œuvre pour la première fois»⁴⁴.

II.2.1.4. La Méthodologie Structuro-Globale Audio-visuelle (SGAV)

La méthodologie SGAV, développée au début des années 50, vise à enseigner la communication courante de la langue parlée, et qu'il *«doit porter sur la compréhension du sens global de la structure, les éléments audio et visuel facilitant cet apprentissage»⁴⁵*. Tout comme la méthodologie précédente, la méthode SGAV donne une plus grande importance à l'oral qu'à l'écrit, ce qui signifie que l'apprentissage de la lecture et de l'écriture est relégué au second plan et n'accorde pas une grande importance, *«une langue est vue avant tout comme un moyen d'expression et de communication orale , l'écrit est considéré comme un dérive de l'oral , la priorité est accordé au français quotidien parlé »⁴⁶*

Enfin, nous verrons que dans la méthodologie SGAV qui a suivi celle de MAO, la situation ne s'est pas vraiment améliorée concernant la didactique de l'écrit, la dictée perdure sa fonction de production écrite.

II.2.1.5.L'approche communicative

Cette approche est apparue dans les années 1970, elle s'est développée en réaction à la méthodologie précédente MAV et MAO. Cette approche est d'origine anglo-saxonne,

⁴³Cuq, Pierre, Jean, dictionnaire didactique du français langue étrangère et seconde, Paris, CLE international, Première édition, 2003, p.237

⁴⁴ DJEMAOUNE Khaled , l'enseignement / apprentissage de la production écrite en classe de IAS . Quels rapports de l'approche par les compétences ? , mémoire présenté en vue de l'obtention du diplôme de MAGISTER , Université Mentouri Constantine , 2009/2010, p .27.

⁴⁵Cornaire, C. La compréhension orale, 1998, p18 cité dans mémoire" L'évaluation de l'écrit en classe de FLE : Difficultés et remédiation « Cas des élèves de la 4ème année moyenne » par ZERIBI Yamina

⁴⁶ Meta Lah , les traits d'oralité dans deux manuels de français langue étrangère , Université de Ljubljana , p. 70

Deuxième Chapitre : la production écrite en classe FLE

en mettant l'accent sur « *l'aspect pragmatique de la production écrite. L'écrit n'est plus, comme dans les méthodologies traditionnelles (...). Écrire devient un acte de communication fonctionnel, un savoir et un savoir – faire spécifiques permettant à l'apprenant de s'exprimer et de communiquer au moyen d'un système de signes spécifiques, les signes graphiques* »⁴⁷

Dans cette approche, l'écrit est accordé davantage d'importance par rapport aux méthodologies précédentes. Bien que la langue orale reste prédominante dans cette approche, la langue écrite reprend une place qui avait été négligée dans la méthodologie SGAV.

À travers cette méthode selon C. CORNAIRE et P-M. RAYMOND, l'expression écrite prend « *de plus en plus d'importance étant donné que les besoins peuvent prendre des formes variées et nombreuses : comprendre des renseignements écrits, rédiger une note de service, donner des indications par écrit, etc.* »⁴⁸. Bref, la communication dans cette approche ne s'est confinée plus à l'oral seulement, car elle consiste à développer les quatre aptitudes et tout ça selon les besoins langagières des apprenants.

II.2.1.6.L'approche actionnelle

L'approche actionnelle est parue en 2001 par le CECRL (le Cadre Européen Commun de Référence). Elle prend tous les concepts de l'approche communicative en ajoutant un nouveau concept « tâche », en considérant l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches dans un domaine d'action donné. Cette approche donne aux deux activités majeures (l'écrit et l'oral) une grande importance mais l'oral est placé devant l'écrit chez les débutants.

II.3.Les modèles de production écrite

Cornaire Claudette et Mary Raymond nous proposent dans leur ouvrage de la production écrite, des modèles « *qui ont été élaborés pour l'anglais ou le français langue maternelle aussi valable pour le français langue étrangère. D'une manière générale, ces modèles sont des théories, des ensembles d'idées et d'hypothèses qui nous donnent une vision globale de multiples réalités qui constituent les processus*

⁴⁷Dr MEKHACHE Mohammed, Didactique de l'oral et l'écrit , UMKBISKRA , p.13

⁴⁸,B. BELABED (2015, p. 35, cité par HasseineZahrat El Djinane*L'exploitation de l'erreur en classe de FLE. Pour un développement de l'écrit : Cas des apprenants de deuxième année secondaire.*

d'expression écrite»⁴⁹. Les deux auteurs nous présentent deux grandes catégories de modèles de production écrite en vigueur : des modèles *linéaire* « *qui proposent des étapes très marquées et séquentielles*»⁵⁰, tel que le modèle de Rohmer, et des modèles de type non linéaire « où l'on insiste sur le fait que le texte s'élabore à partir de la mise en correspondance d'activités de niveau différents »⁵¹: le modèle de Hayes et Flower, le modèle de Bereiter et Scardamalia et le modèle de Deschènes et on concentre également sur le modèle de Sophie Moirand vu leur nécessité dans notre recherche sur terrain

II.3.1 Le modèle linéaire de ROHMER(1965)

Pour la plupart des auteurs, ROHMER (1965) serait l'un des premiers à avoir analysé le processus de production de l'écrit pour l'anglais langue maternelle. Le modèle de ROHMER (1965), développé à partir d'expériences menées avec des adultes, se divise en trois étapes principales : la préécriture, l'écriture est la réécriture.

La description de ce modèle permet de constater que:

*« la préécriture comprend des activités comme la planification et la recherche d'idées, qui se concrétisent par l'écriture, c'est -à- dire la rédaction du texte, durant l'étape finale, la réécriture, le scripteur retravaillerait son texte en y apportant des corrections de forme et de fond. Dans ce type de modèles, le scripteur doit obligatoirement respecter l'ordre des trois étapes ».*⁵²

II.3.2. Les modèles non linéaires

II.3.2.1. Le modèle Hayes Flower

Selon Cornaire et Raymond le modèle de Hayes et Flower a été réalisé en s'appuyant sur la technique de la réflexion à haute voix. Ce modèle se présente en trois composantes⁵³ : le contexte de la tâche, la mémoire à long terme du scripteur et les processus d'écriture. Ce modèle illustre la progression de scripteur lorsqu'il est en

⁴⁹CORNAIRE, Claudette, MARY RAYMOND, Patricia, La production écrite, Paris, CLE International, « didactique des langues étrangères », 1999, P25.

⁵⁰ Ibid. p.25.

⁵¹ Ibid. p.25.

⁵² Ibid p 26

⁵³Ibid p 27

Deuxième Chapitre : la production écrite en classe FLE

situation d'écriture, en mettant l'accent sur l'évaluation continue de son texte, que ce soit en termes de contenu ou de forme.

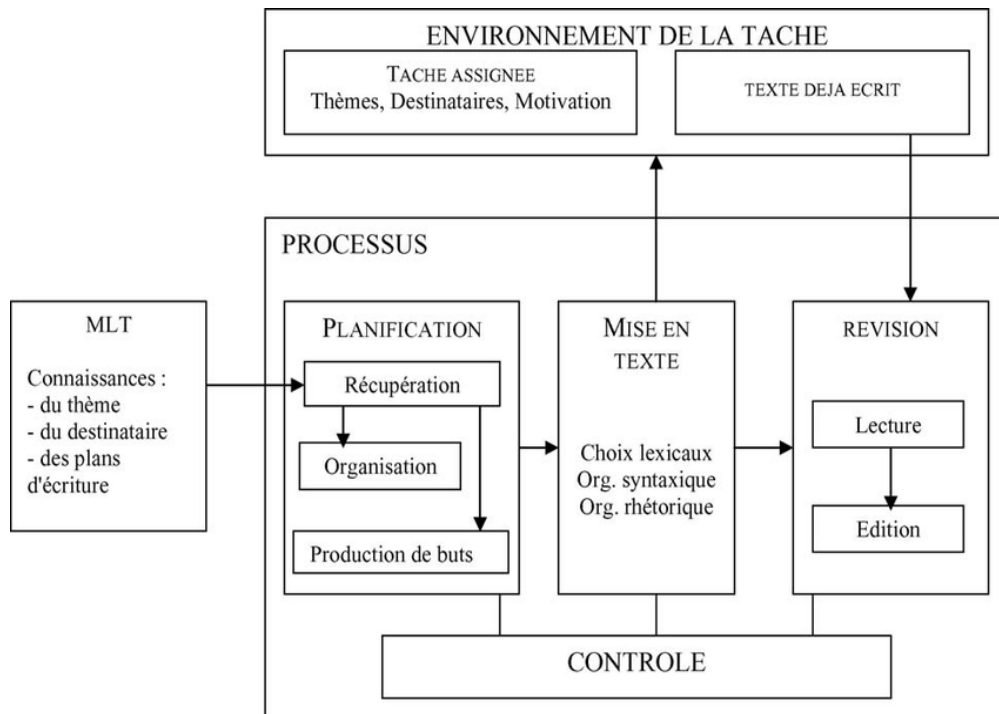


Figure 01 : le modèle de Hayes et Flower (1980) ⁵⁴

II.3.2.2. Le modèle non linéaire de Deschênes

Des chènes⁵⁵ proposent un modèle d'expression écrite pour la langue française maternelle qui met en évidence le lien entre la compréhension écrite et la production écrite. Ce modèle comprend deux variables principales :

1. La situation d'interlocution : Cette variable englobe la tâche à accomplir, l'environnement physique, le texte lui-même, les personnes présentes dans l'environnement proche ou éloigné, ainsi que les sources d'informations externes.
2. Le scripteur : Cette variable englobe les connaissances structurées (linguistiques, sémantiques, rhétoriques, référentielles, etc.) ainsi que les

⁵⁴Nguyen Viet Anh, *La compétence de production écrite dans l'approche par compétences* ; VNU journal of science, *Forgien langages* 27 (2011) 256-264 256, 2011, P : 03

⁵⁵DESCHENES Jules, *La compréhension et la production de texte*. Montréal, les presses de l'université du Québec., 1988, p.31

processus psychologiques. Toutefois, cet aspect a tendance à négliger l'aspect socioculturel de l'écriture, qui revêt également une importance croissante de nos jours.

II.3.2.3. Les modèles de BEREITER et SCARDAMALIA:

Ce modèle comprend deux descriptions qui permettent d'analyser les comportements d'enfants et d'adultes lors de la rédaction. Ces descriptions sont basées sur un large échantillon de locuteurs natifs, selon les affirmations de Cornaire et Raymond. La première description concerne les scripteurs débutants ou les enfants appelée « connaissances-expression », ce type de scripteur rédige son texte en se basant principalement sur ses propres connaissances et expériences, sans chercher activement d'informations supplémentaires sur le sujet traité. En revanche, la deuxième description concerne un public de scripteurs expérimentés appelée « connaissances-transformation ». Ces scripteurs savent adapter leur fonctionnement cognitif par rapport à la production à réaliser, ils vont y repérer ses difficultés pour enfin les résoudre, ce qui prouve que ces scripteurs ont des objectifs clairs et bien définis.

II.3.2.4. Le modèle de Sophie Moirand

Sophie, MOIRAND⁵⁶ propose une nouvelle démarche pour l'enseignement de la production écrite en langue seconde qui se base sur la lecture. D'après Cornaire et Mary Raymond « Moirand « s'attache à définir les paramètres d'une situation de production en vue de mieux faire comprendre les exigences de la lecture. Le modèle de Moirand est donc assez différent des modèles précédents, qui décrivent les processus mentaux mis en œuvre durant l'activité d'écriture. »⁵⁷

Pour améliorer leur expression écrite, il est important que les apprenants développent des stratégies de lecture et renforcent leurs compétences en compréhension. Cela leur permettra ensuite de mieux produire des écrits. Le modèle de Moirand se distingue des autres modèles en soulignant le lien étroit entre la situation d'écriture et la lecture. Moirand insiste sur l'importance de la lecture pour aider les apprenants à améliorer leur production écrite.

Dans ce même modèle, Moirand (1979) distingue quatre composantes :

⁵⁶ MOIRAND, Sophie, Situation d'écrit : *compréhension et production*. Paris : Clé international, 1979, p.20

⁵⁷ CORNAIRE, Claudette, MARY RAYMOND, Patricia, *La production écrite*, Paris, CLE International, « didactique des langues étrangères », 1999, P38.

- 1- le scripteur : son statut social, son rôle, son « histoire ».
- 2- les relations scripteur / lecteur (s).
- 3- les relations scripteur / lecteur(s) / document.
- 4- les relations scripteur / document / contexte extralinguistique.

En commentant ce modèle de production en langue étrangère, Cornaire et Mary Raymond déclarent:

« même si ce modèle date de quelques années déjà, il demeure intéressant, car il met l'accent sur les interactions sociales entre le scripteur et son lecteur, autrement dit le contexte social dans lequel se situe le texte ou l'énoncé linguistique.[...] un bon texte est donc une interaction entre un document, un scripteur...et un lecteur. Autrement dit, la communication sera vraiment efficace dans la mesure où les dimensions sociales, socioculturelles ne sont pas laissées pour compte».

58

Le modèle en question a pris en compte la dimension sociale et socioculturelle du scripteur en mettant en relation étroite les trois éléments : le scripteur, le document et le lecteur. Cette approche favorise une communication efficace en prenant en considération l'interaction entre ces différents aspects.

II.4 .La production écrite en français langue étrangère

La production écrite est essentielle pour la communication et permet à l'apprenant d'utiliser la langue écrite pour s'exprimer et interagir facilement. Elle permet de traduire des idées, de clarifier des points de vue et d'utiliser un vocabulaire riche et des structures linguistiques appropriées. Dans le cas de l'écriture dans une langue étrangère, l'apprenant peut s'appuyer sur ses compétences dans sa langue maternelle pour rédiger des textes dans une autre langue.

La production écrite n'est pas une activité facile, vue que

« être compétent pour rédiger, c'est mobiliser la prise en compte de la situation de communication et ses connaissances pour élaborer des contenus, organiser le texte selon un genre , assurer la cohérence entre les phrases, utiliser les ressources lexicales et grammaticales, veiller à la présentation graphique et être attentif aux éléments non verbaux tels que

⁵⁸ CORNAIRE, Claudette, MARY RAYMOND,op,cit p 38

*la mise en page et l'illustration »*⁵⁹. En fin, rédiger un texte en langue étrangère, ce n'est pas seulement écrire de belles phrases, c'est aussi savoir comment les phrases sont utilisées à des fins de communication.

II.5.1 La production écrite selon le CECR

Le CECR met l'accent sur la communication orale et écrite dans l'apprentissage du FLE, avec une attention particulière portée à la compétence communicative. La production écrite est considérée comme une composante essentielle de cette compétence, il accorde une attention particulière à la compétence spécifique de "savoir rédiger" qui implique que

*« Dans le domaine de la production écrite, deux modèles ont été proposés, qui mettent en évidence non seulement le texte comme « produit », mais également l'importance du « scripteur », tant au plan des connaissances et des savoir-faire à mobiliser qu'au plan de ses représentations et attitudes, ainsi que l'importance du « processus » d'écriture. L'intérêt de ces modèles est d'attirer l'attention de l'enseignant sur les dimensions souvent oubliées dans la mise en place d'un dispositif d'apprentissage de la compétence à rédiger »*⁶⁰.

En résumé, on peut dire que l'approche actionnelle est bénéfique pour l'enseignement des langues étrangères, car elle prépare les apprenants à utiliser la langue dans des contextes réels. Elle vise à développer leur compétence linguistique et leur capacité à agir socialement avec la langue.

II.6 La compétence scripturale: Ecrire selon la démarche communicationnelle

II.6.1 La compétence scripturale

Michèle Dabène propose que si la didactique de l'écrit veut donner plus d'importance à l'écriture et à son enseignement, elle doit s'intéresser à toutes ses composantes afin de faire acquérir aux apprenants une véritable compétence scripturale. Il l'a défini en tant que : *« sous-ensemble de la compétence langagière, l'autre sous-*

⁵⁹M. Abderrahim HAMLAOUI, *Enseignement-apprentissage de FLE en contexte périphérique: de la compétence linguistique à la compétence communicative, représentation et pratique*

⁶⁰CECR, (2001).op.cit. p.97.

ensemble étant la compétence orale ». La compétence langagière en tant que : « *dispositif intégré de savoirs linguistiques et sociaux* »⁶¹.

La compétence en langue comprend à la fois la compétence orale et la compétence scripturale, qui impliquent la connaissance et l'utilisation appropriée de la langue dans différentes situations de communication, que ce soit à l'oral ou à l'écrit. La compétence en écriture nécessite une maîtrise linguistique et sociale pour s'exprimer de manière écrite.

Selon Marie-Claude Albert⁶², la compétence en écriture comprend cinq composantes essentielles :

- Une compétence linguistique : elle concerne la connaissance de la grammaire (morphologie, syntaxe) et du vocabulaire de la langue cible.
- Une compétence référentielle : elle fait référence à la connaissance des domaines d'expérience et des objets du monde.
- Une compétence socioculturelle : elle englobe la connaissance des règles sociales et des normes d'interaction, ainsi que la compréhension de l'histoire culturelle.
- Une compétence cognitive : elle met en jeu les processus de construction des connaissances et d'apprentissage de la langue.
- Une compétence discursive (ou pragmatique) : elle concerne la capacité à produire un texte adapté à une situation de communication écrite. Ces cinq composantes sont essentielles pour développer une compétence solide en écriture.

II.7.L'apport : lecture /écriture

La lecture et l'écriture sont deux activités interdépendantes et qui se complètent mutuellement. Pour pouvoir écrire, il est nécessaire de lire. Si ces deux compétences ne sont pas enseignées conjointement, elles ne peuvent pas favoriser la construction et le développement d'une compétence en écriture solide, comme le préconise D. LECLAIR: « *l'écriture à la lecture, la pratique de celle-ci à l'apprentissage de celle-là, et tous les*

⁶¹ DABENE Michèle (1991). « *Un modèle didactique de compétence scripturale* » Centre de la didactique du français université Stendhal. Grenoble II, disponible sur : http://www.ife.ens-lyon.fr/publications/éditions_électroniques/repères/INRP_RS004_2.PDF/pp.2, consulté le 08-05-2022

⁶² ASLIM-YETİŞ Veda (2008). « Enseignement – Apprentissage de l'expression écrite en FLE, environnement numérique de travail et internet : le cas de l'Université Andalou en Turquie. ». soutenue publiquement le 10 novembre 2008

enjeux de cet apprentissage»⁶³ . L'acte de lecture ne peut être présent qu'avec l'omniprésence du plaisir de lire pour écrire.

II.8 Genre discursif et apprentissage de l'écrit

II.8.1 La compétence discursive

La compétence discursive consiste à adapter sa production écrite à une situation de communication spécifique. La lecture et la compréhension d'un genre particulier facilitent la capacité à produire ce même genre. La production écrite est un processus complexe qui mobilise les langues maternelle et étrangère. C'est un moyen pour l'auteur de communiquer ses opinions et ses sentiments à travers des écrits. Il est important de reconnaître que l'auteur et le lecteur ont des intentions de communication distinctes.

II.8.2. Le genre discursif pour l'écrit

Dans l'enseignement du français, l'utilisation de différents genres permet aux apprenants de découvrir les usages variés de la langue dans différentes situations. Cela les aide à développer leurs compétences à l'oral et à l'écrit. Ce concept est intégré dans les programmes scolaires pour favoriser l'accord entre le milieu scolaire et le comportement social.

Selon Dolz et Gagon, la notion du genre « *s'avère centrale pour la construction de capacité langagière des apprenants, du point de vue didactique le texte est considéré depuis longtemps comme l'unité de base de l'enseignement de la production orale et écrite,*»⁶⁴. Dans cette citation, les auteurs estiment que le genre écrit joue un rôle essentiel dans l'amélioration des compétences et des performances communicatives des apprenants. Un programme basé sur le concept de genre peut établir une collision entre l'apprentissage et l'activité sociale en milieu scolaire.

L'interaction sociale implique d'utiliser des genres discursifs spécifiques pour communiquer avec les autres. Autrement dit, apprendre à parler signifie acquérir ces genres pour s'exprimer dans différentes situations. Les genres discursifs sont des outils pratiques qui permettent de comprendre et de pratiquer le discours social. Cependant,

⁶³ cité par M. MEKHNACHE dans son cours de "Didactique de l'Oral et de l'Écrit" (2019/2020, Master 2 Did. FLE)

⁶⁴ Dolz et Gagon 1997 : 27, cité par, Baba Aïssa A. et Azzoug H., *L'enseignement des genres écrits en première année de licence de français*. Mémoire de master, Université Abderrahmane-Mira de Béjaïa. 2017 : 7-8)

Deuxième Chapitre : la production écrite en classe FLE

les pratiques de discours sont infinies, ce qui signifie qu'il existe davantage d'activités linguistiques que de genres discursifs.

Selon Adam, « les genres discursifs constituent une situation de complexité du texte »⁶⁵ Durant les années 1980, la typologie du texte a connu un développement de la linguistique.

Conclusion

En conclusion, nous pouvons dire qu'en didactique des langues étrangères, l'enseignement / apprentissage de l'écrit est considéré comme une activité primordiale en classe, qui vise à améliorer les compétences linguistiques et rédactionnelles des apprenants. Cela leur permet de résoudre les difficultés et de corriger les erreurs. En classe de langue, l'écrit a une grande importance, car il encourage les apprenants à s'exprimer de manière fluide et correcte en français langue étrangère. L'objectif est de développer leurs compétences de compréhension de la lecture et d'écriture, ainsi que d'évaluer ces compétences. Il est donc essentiel d'enseigner ces compétences dans le cadre de l'apprentissage du français langue étrangère.

⁶⁵ Adam, *Linguistique textuelle : des genres de discours aux textes*, Paris : Nathan, 1980

**CADRE
PRATIQUE**

Troisième Chapitre

Mise en œuvre de tâche actionnelle dans

la production écrite

INTRODUCTION

L'enseignement de la production écrite revêt une importance cruciale dans le développement des compétences linguistiques et communicationnelles des apprenants. L'approche actionnelle, qui met l'accent sur la réalisation de tâches authentiques et significatives ce qui peut offrir un cadre pédagogique favorable à l'amélioration de la production écrite. 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.

Au cours de ce chapitre, et dans le cadre pratique, nous avons opté pour une démarche qui nous a semblé plus représentative et adéquate celle de l'expérimentation.

Nous examinerons l'utilisation de l'approche actionnelle et son efficacité lors de la rédaction d'une production écrite, qui nous permettrait de confirmer ou d'infirmer nos hypothèses initiales.

III.1. La présentation Méthodologie de la recherche

III.1.1. Le contexte d'étude

L'expérimentation a été réalisée dans un établissement secondaire exactement au « lycée Dhanmohammed ben yahya » en Ouleddejlal. Le choix de cet établissement dû à son proximité ainsi pour la qualité de l'enseignement.

La classe de la 2^{ème} AS langues étrangères, est une classe au troisième étage, aérée, éclairée, le mobilier suffisant.

Durant cette période, nous avons été guidés par une enseignante qui nous a donné des conseils lors des séances.

III.1.2. L'échantillon

Nous avons pris en compte le fait que les élèves du lycée, sont censé maîtriser quelque connaissances de base pour le français langue étrangère.

Afin de garantir un certain degré de fiabilité à notre expérimentation, nous avons choisi de mener notre travail dans une classe de deuxième année du secondaire, dont le nombre, des apprenants est 42. La classe comprenait : 23 filles et 19 garçons. Le choix de cette population n'est pas aléatoire parce que dans ce cycle, les apprenants :

Troisième Chapitre : Mise en œuvre de tâche actionnelle dans la production écrite

Avant de nous engager dans cette entreprise, nous avons pris en compte les éléments suivants :

- Les élèves ont déjà acquis des compétences en langue française et possèdent quelques connaissances préalables. Ils sont habitués au rythme de travail.
- Ils devront passer un examen officiel à la fin du cycle, ce qui nécessite une préparation et un travail intensifs.

Nous avons également effectué les démarches nécessaires pour obtenir les autorisations requises.

III.1.3. Les buts de l'étude

Cette étude se base sur mon expérience personnelle en tant que future enseignante de français langue étrangère (FLE) et cherche à mettre en pratique cette approche. Selon moi, il est essentiel de mettre l'accent sur l'aisance et la fluidité lors de l'apprentissage d'une langue étrangère. Compte tenu de l'importance de ce processus et de son impact positif sur la préparation individuelle, il est crucial de s'intéresser à ces difficultés et de trouver des solutions. En tant qu'aune apprenant, j'ai constaté qu'un des obstacles majeurs à une communication efficace et fluide dans une langue étrangère est la peur de s'exprimer, en particulier dans la production écrite. Malgré les efforts déployés dans ce domaine, les apprenants qui étudient le français au niveau secondaire rencontrent de nombreuses difficultés dans les activités de production écrite, ce qui a un impact négatif sur leur maîtrise globale de la langue française ce qui nous empêche et motive pour faire cette recherche

Outil et instrument

Constitué de test de production écrite : - Le pré test/ test pour les apprenants en production écrite en FLE avant et après l'utilisation du scénario communicationnelle, ils ont été analysées pour évaluer la progression des apprenants dans chaque étapes.

III.1.3.1 L'objectif principal

Cette étude vise à mesurer l'effet d'un tâche proposé à la lueur de l'approche actionnelle pour améliorer la production écrite chez les apprenants de la deuxième année du cycle secondaire et de déterminer si elle était bénéfique pour les apprenants.

Troisième Chapitre : Mise en œuvre de tâche actionnelle dans la production écrite

Les résultats obtenus par les deux productions écrites d'apprenants, ont été comparés et analysés statistiquement pour déterminer si l'approche actionnelle avait un impact significatif.

III.1.4. La présentation de l'expérimentation

III.1.4.1 La description de l'expérimentation

Nous avons choisi d'utiliser une approche communicative-actionnelle pour notre expérimentation. Dans le but d'atteindre notre objectif, nous avons consacré quatre séances.

Avant de commencer l'expérimentation, nous avons procédé à une évaluation du niveau des apprenants en utilisant un test de niveau en ligne. Cela nous a permis de déterminer leur niveau de compétence et de leur administrer un pré-test et un test final adaptés à leur niveau, conformément au programme enseigné.

Concernant le pré-test, nous avons évalué le niveau des apprenants en leur demandant de produire un texte écrit après le cours magistral, avant de mettre en place la tâche actionnelle.

Pendant les séances de cours, nous avons mis en place des activités spécifiques axées sur la rédaction d'une production écrite.

Dans un deuxième volet, nous avons procédé à un test final où les apprenants ont été invités à rédiger un texte en utilisant les structures grammaticales et le vocabulaire qu'ils avaient appris lors de leurs apprentissages. La tâche finale consistait donc à produire un texte écrit en s'appuyant sur un support (source d'information).

Une fois cette étape terminée, nous avons utilisé une grille d'évaluation des compétences en production écrite pour corriger leurs copies et évaluer le niveau de chaque apprenant. Nous avons ensuite comparé les deux copies, c'est-à-dire avant et après l'utilisation de la scénario-apprentissage action.

III.1.4.2 Les étapes de l'expérimentation

L'expérimentation sera axée sur le déroulement d'un travail de production écrite ; divisé en deux parties : le pré-test et le test final. Les étudiants seront invités à rédiger un court texte de type argumentatif sur le thème des "effets de la drogue sur la santé", un sujet déjà abordé dans la séquence pédagogique.

III.1.4.2.1 Test de niveau

Avant de débiter l'expérimentation, nous avons administré un test de placement afin de déterminer le niveau des apprenants. Ces résultats nous ont permis d'adapter les tâches proposées en fonction de leur niveau actuel. Les unités d'action de notre expérimentation ont été conçues de manière à viser un niveau supérieur à celui des apprenants. Il est important de noter que le test et l'évaluation doivent être cohérents avec le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) et ses descripteurs de niveaux.

Le test a été réalisé au niveau de la salle informatique de l'établissement avec Dialang, qu'il s'agit "*un système d'évaluation à l'intention des apprenants en langues qui souhaitent avoir une information diagnostique sur leur compétence (...).Le système se compose d'auto-évaluation, de tests de langue et de feed-back disponibles pour quatorze langues européennes*"⁶⁶

La démarche d'évaluation de DIALANG

La démarche d'évaluation de DIALANG se déroule selon les étapes suivantes :

1. Choix de la langue de passation (14 possibilités)
2. Inscription
3. Choix de la langue du test (14 possibilités)
4. Test de niveau sur l'étendue du vocabulaire
5. Choix de l'habileté (compréhension de l'écrit, de l'oral, expression écrite, vocabulaire, structures)
6. Auto-évaluation (en compréhension de l'écrit et de l'oral et expression écrite seulement)
7. Pré-estimation par le système de la capacité de l'apprenant
8. Administration d'un test de difficulté appropriée
9. Feed-back

Les compétences évaluées au choix ou en intégralité sont la compréhension orale, l'expression écrite, la compréhension écrite, la grammaire et le vocabulaire dans une langue donnée. A l'exception de la première page uniquement en anglais, les instructions et le test choisi sont accessibles en français (et dans bien d'autres langues). Pour passer à la page suivante, il suffit de cliquer sur le bouton ou sur le logo

⁶⁶CECR ,2001, opcit p161.

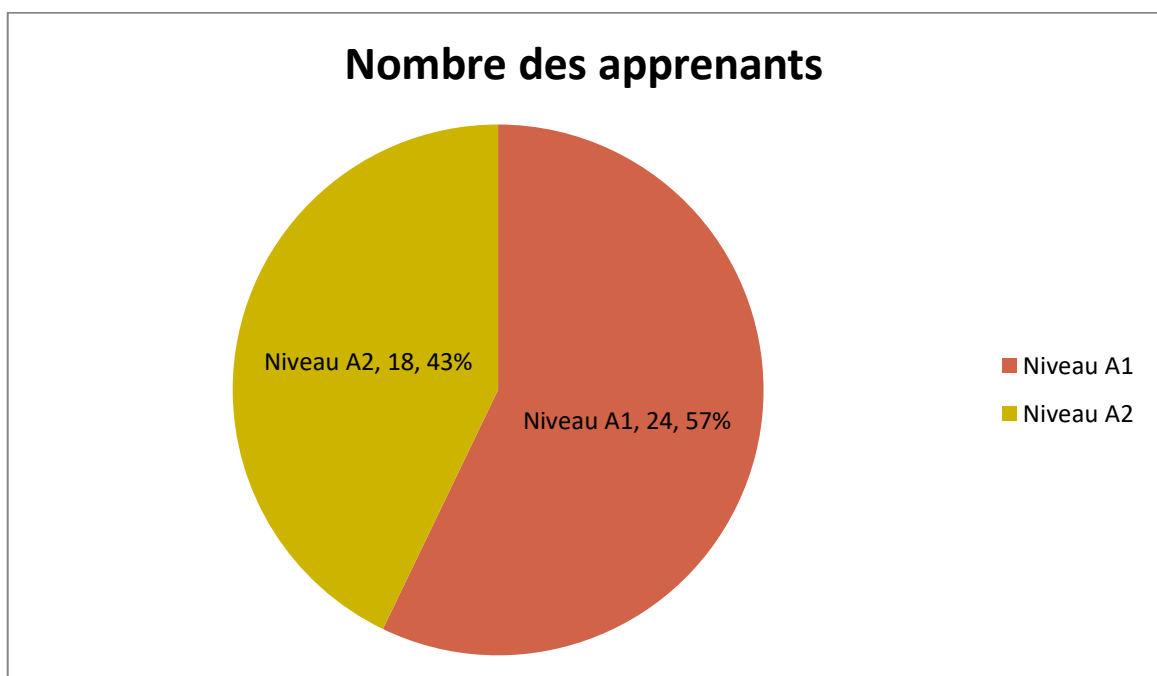
Troisième Chapitre : Mise en œuvre de tâche actionnelle dans la production écrite

Dialang. Ce système a pour but d'aider les apprenants à savoir leurs niveaux de compétence en langue, il permet également d'avoir une idée sur les points forts et la faiblesse de cette compétence. Les apprenants ont passé un test sur la compréhension de l'écrit.

Après le test on a les résultats suivants

Le niveau de l'apprenant	Le nombre des apprenants	Pourcentage
A1	24	57%
A2	18	43%

Tableau : tableau présente les niveaux initiaux des apprenants avant l'expérimentation



Commentaire

Le tableau présente les résultats du test de niveau pour évaluer la compréhension de l'écrit des apprenants.

On remarque que 57% des apprenants ont le niveau A1 cela suggère qu'ils ont acquis les bases nécessaires pour comprendre des textes simples et familiers.

Troisième Chapitre : Mise en œuvre de tâche actionnelle dans la production écrite

Cependant, il est important de noter que ce groupe d'apprenants a encore une marge d'amélioration pour atteindre un niveau plus avancé de compétence en compréhension écrite.

Tandis que 43% ayant le niveau A2, ce qui suggère une progression dans leur capacité à comprendre des textes plus complexes. Ces apprenants sont capables de saisir l'essentiel des messages écrits et de suivre des informations plus détaillées.

En résumé, les résultats mettent en évidence le niveau initial des apprenants en compréhension de l'écrit, avec une majorité se situant au niveau A1 et une partie au niveau A2. Ces résultats fournissent une base pour orienter les activités et les enseignements futurs afin de renforcer davantage les compétences en compréhension de l'écrit des apprenants.

III.1.4.2.2 La collecte et l'analyse des données

III.1.4.2.2.1 La situation d'évaluation

Nous avons pris en charge la conception et la mise en œuvre de l'ensemble des unités d'actions et établit les grilles d'évaluation utilisées dans la présente expérimentation pour évaluer de manière précise les compétences acquises par les apprenants tout au long du processus. Les apprenants ont eu l'occasion de réactiver leurs connaissances antérieures, d'identifier les savoirs nécessaires à l'action et de prendre conscience de leurs besoins d'apprentissage.

Bourguignon ⁶⁷note trois éléments clés à prendre en compte pour la situation d'évaluation de la compétence :

- La situation d'évaluation doit impliquer une complexité en termes de ressources à mobiliser.
- Il est essentiel que chaque situation aboutisse à une production, car cela permet d'observer une réalité concrète qui fournit des indices pour évaluer le niveau de compétence.
- La production réalisée doit respecter les contraintes spécifiques de la tâche proposée.

⁶⁷Claire Bourguignon « Evaluer la compétence en langue: C'est quoi? C'est pourquoi? C'est comment? », p.16

Troisième Chapitre : Mise en œuvre de tâche actionnelle dans la production écrite

L'évaluation des compétences se fait à travers des situations de performance liées à des tâches complexes. Cela permet à l'apprenant de mobiliser différentes connaissances et compétences, de résoudre des problèmes réalistes et de produire un résultat concret.

La compétence écrite en L2 comprend les besoins des apprenants selon leur contexte et tient compte de leur niveau d'alphabétisation en L1 et de leur maîtrise de la langue cible. Hughes signale que la meilleure manière d'évaluer l'écriture en L2 est de demander aux apprenants d'écrire. Si on prend en compte cette idée, on doit admettre que l'évaluation de la production écrite implique au moins deux éléments importants : la consigne, qui indique aux apprenants ce qu'ils doivent écrire et la méthode d'évaluation que l'enseignant utilise pour évaluer les besoins des élèves.⁶⁸

Pour Mc Namara⁶⁹, l'évalué doit être impliqué dans un acte de communication situé dans le monde réel et il doit jouer un rôle. L'accent est mis sur la fonction communicative et sociale de la langue. Ainsi, les tâches que nous avons conçues pour les deux tests prennent le format d'une mission à accomplir et d'un rôle à investir. Les apprenants avaient pour mission la participation à une journée de sensibilisation aux dangers de drogues en rédigeant un texte argumentatif (un réquisitoire) où ils précisent leurs points de vue.

III.1.4.2.2.2. L'élaboration des grilles d'évaluation

Lorsqu'un élève produit un texte écrit, il se trouve dans une situation de communication qui ressemble à la résolution d'un problème. Les difficultés d'écriture, les lacunes, les erreurs et les obstacles rencontrés doivent être analysés et interprétés. Cela permet aux enseignants d'adapter leurs interventions et leurs stratégies de régulation en conséquence.

En effet, l'utilisation d'une grille d'évaluation présente un double avantage. D'une part, elle permet aux apprenants d'avoir une compréhension claire des critères de performance et valorisés par l'enseignant-évaluateur.

D'autre part, ces grilles permettent aux enseignants de vérifier les connaissances et compétences acquises et de planifier des mesures correctives en fonction des résultats du processus d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation. Dans la suite, nous

⁶⁸Hughes 1989, cité par Cushing, 2002 disponible dans Conception d'un test d'évaluation des compétences en langue des étudiants allophones à l'entrée dans l'enseignement supérieur en France

⁶⁹Disponible sur : <https://books.openedition.org/pun/6418?lang=fr>, consulté le 1-05-2023

Troisième Chapitre : Mise en œuvre de tâche actionnelle dans la production écrite

détaillerons la grille d'évaluation élaborée en tenant compte des critères et des descripteurs qui la composent.

La grille d'évaluation couvre toutes les dimensions de la compétence langagière communicative, à savoir la dimension linguistique et la dimension pragmatique. Pour chaque dimension, nous avons établi des critères d'évaluation et des indicateurs de performance observables. Concernant la compétence linguistique, nous avons identifié trois rubriques : la syntaxe, le lexique et la grammaire, auxquelles nous avons associé des critères de correction et de variété/complexité.

Pour la compétence pragmatique, nous avons adopté les critères suivants : la quantité d'informations transmises, la pertinence et l'organisation des informations, l'intelligibilité de la communication et le respect des règles culturelles. Ces critères ont été choisis en fonction des compétences nécessaires pour accomplir la tâche. Nous avons également pris en compte quatre critères essentiels : le développement thématique, qui concerne l'efficacité et la longueur de la communication (donc la fluidité), la cohérence et l'organisation des informations, la précision des informations et le respect de la forme et du registre de la tâche.

Pour créer les descripteurs correspondant à chaque critère et à chaque niveau de l'échelle, nous avons utilisé la banque de descripteurs fournie par le CECRL. Nous avons sélectionné les descripteurs liés aux dimensions de la compétence langagière que nous évaluons. Par exemple, les descripteurs liés au lexique ont été définis en référence aux tableaux « étendue du vocabulaire » et « maîtrise du vocabulaire »⁷⁰ et ceux concernant la grammaire s'appuient sur le tableau « correction grammaticale »⁷¹.

Étant donné la vocation translangue du CECRL, certains descripteurs ne sont pas suffisamment spécifiques à l'anglais et manquent de détails, il a donc fallu rajouter des descripteurs pour la syntaxe et détailler pour la rubrique correction grammaticale les types de structures qui peuvent poser problème ou au contraire sont acquis à tel et tel niveau en fonction des théories en acquisition.

Pour la grille pragmatique, nous nous sommes appuyés sur les trois tableaux suivants : « développement thématique », « cohérence et cohésion » et « précision »⁷² (afin de les adapter à nos besoins et de les enrichir. Comme pour les critères

⁷⁰CECRL: Le cadre européen commun de référence pour les langues : *apprendre, enseigner, évaluer*, éd. Didier, Paris, p.88-89

⁷¹Ibid., p.90

⁷²Ibide, p.97-100

Troisième Chapitre : Mise en œuvre de tâche actionnelle dans la production écrite

précédemment, nous avons élaboré ces descripteurs en tenant compte des principes soulignés dans le chapitre 4 en ce qui concerne leur lisibilité, leur précision, leur clarté, leur brièveté et leur cohérence. Les descripteurs pour les grilles linguistiques et pragmatiques. En adéquation avec les propositions de bourguignon, nous avons nous avons exploité la grille suivants Pour analyser les productions écrites des apprenants,

Grille d'évaluation pragmatique

Respect de la consigne	0	0,5	1						
Performance globale	0	0,5	1	1,5	2				
Respect du destinataire (registre en adéquation)	0	0,5	1	1,5	2				
Articulation et cohérence de la synthèse (structuration, présence d'articulateurs)	0	0,5	1	1,5	2	2,5	3		
Pertinence de la reformulation	0	0,5	1	1,5	2	2,5	3	3,5	4

Grille d'évaluation linguistique

Morphosyntaxe (temps, structure, complexité des	0	0,5	1	1,5	2	2,5	3	3,5	4
---	---	-----	---	-----	---	-----	---	-----	---

Troisième Chapitre : Mise en œuvre de tâche actionnelle dans la production écrite

phrases)									
Lexique précis et approprié	0	0,5	1	1,5	2	2,5	3	3,5	4

III.1.4.2.3 Le pré-test

Dans le but de vérifier les capacités et les compétences des apprenants dans leurs écrits et savoir ce qui pose problème au niveau de leurs difficultés pour rédiger, nous avons choisi d'analyser les copies des apprenants.

Le déroulement de la séance

Nous avons commencé notre recherche par un pré-test : C'est une séance de production de l'écrit. Qui se déroule sans tâche, c'est-à-dire avec l'approche appliquée par l'enseignante au sein de la classe, après une séance de compréhension de l'écrit

Nous avons demandé, aux apprenants d'écrire un texte argumentatif. Nous allons travailler sur le troisième (2ème) projet du manuel, cette séance est consacrée purement à la production écrite, en suivant la consigne donnée et tout ce qui est demandé par l'enseignante.

La fiche pédagogique de la séance

Projet 02 : mettre en scène un procès pour défendre des valeurs.

Objet d'étude : le plaidoyer et le réquisitoire.

Intention communicative : Argumenter pour plaider une cause ou la discréditer

Séquence : produire un discours pour plaider ou dénoncer/ discréditer une opinion ou une cause

Séance : Mise en place de la séquence

Les objectifs de la séance

L'apprenant sera capable de :

- Identifier et comprendre les mots clés de la séquence et de l'objet d'étude.
- Identifier les grands axes de la séquence : structure du texte argumentatif, ses caractéristiques et sa visée communicative.
- Produire un texte argumentatif en réinvestissant ses connaissances préalables...

Lancement du sujet de production écrite

*À réaliser, à la fin de la séquence

Rédigez un texte argumentatif (environ 10 lignes) dont la consigne :

"La consommation de la drogues est un fléau très répandu au sein de notre société et surtout au milieu des jeunes .Rédigez un texte argumentatif (un réquisitoire) dans lequel vous dénoncerez ses dangers"

Plan du texte :

1. Introduction :
 - a. Présentation du thème
 - b. Problématique posée
2. Développement :
 - a. La thèse
-Les arguments + exemple
3. Conclusion : le point de vue de l'apprenant

Les consignes méthodologiques (les critères de réussites) :

- On doit utiliser les phrases déclaratives (pour présenter les thèses et les arguments) la phrase interrogative pour poser le problème
- Les articulateurs de classements : d'abord, ensuite, enfin.
- Les articulateurs logiques qui expriment la cause, la conséquence, l'opposition, .
- On doit utiliser le présent de l'indicatif
- On doit respecter la structure du texte

III.1.4.2.4 Le test : Le déroulement de la séance avec tâche actionnelle

Afin de mettre en pratique les principes de l'approche actionnelle dans l'enseignement de la production écrite, nous avons utilisé la perspective communicationnelle de Claire Bourguignon comme référence. Cette approche décrit les étapes à suivre pour concevoir et mettre en œuvre un scénario d'apprentissage-action. En nous appuyant sur ces principes, nous avons structuré la tâche de production écrite en quatre étapes distinctes :

- Choisir une thématique de l'action : nous avons opté la même thématique que la première séance (séance sans tâche). Pour le choix de ce thème «les effets de la

Troisième Chapitre : Mise en œuvre de tâche actionnelle dans la production écrite

drogues sur l'individu", nous avons veillé à son inscription dans le contexte socioculturel des apprenants afin de les motiver.

- Définir la mission à accomplir par laquelle l'apprenant sera actif et motivé pour apprendre : les apprenants avaient pour une mission la participation à une journée de sensibilisation aux dangers de la drogue sur l'individu et même sur la société en rédigeant un texte argumentatif où ils précisent leurs points de vue.
 - ✓ La Réalisation de cette mission effectuée par un groupement de textes autour du thème choisi et qui seront au service de l'exécution de la mission.
 - ✓ Le texte dans une unité d'action, représente une source d'informations nécessaires à l'accomplissement de la mission. La lecture ou l'écoute d'un texte lui sert à identifier, relever et sectionner les informations nécessaires (point focal).
 - ✓ Les textes doivent être complémentaires en termes d'information.
- Après avoir défini la mission et choisi les textes, nous avons défini les objectifs langagiers à atteindre, et ce à travers la mise en place des activités langagières, les apprenants répondent par n'importe quelle source d'information (bibliothèque de lycée ou l'internet une autre source), et vont apprendre à rédiger un texte argumentatif.

C'est dans cette perspective actionnelle que s'inscrit la compétence « savoir rédiger ». Dès lors, une telle compétence se nourrit d'un certain dynamisme provenant essentiellement de la réalisation des actions expérimentales et rejetant toute simple transposition des savoirs acquis.

En ce qui concerne notre expérimentation, ce caractère ludique c'est-à-dire un facteur de motivation et d'aide dans la mesure où il contribue grandement au développement de la compétence communicative est fortement introduit par l'espace interactif que nous avons créé au sein des apprenants et par la nature des activités langagières proposées.

Eveil de l'intérêt des apprenants

Il est important de susciter l'intérêt des apprenants et leur curiosité, en leur proposant la mission accompagnée de quelques contraintes. Cette tâche complexe vise le niveau A1-A2.

Troisième Chapitre : Mise en œuvre de tâche actionnelle dans la production écrite

Organisez une discussion en classe sur les connaissances préalables des élèves concernant les drogues et leurs dangers.

La tâche :

La tâche final (complexe) consiste à rédiger une production écrite sur la même consigne déjà citée en haut

Une fois que les apprenants sont impliqués dans la tâche, ils auront envie de travailler, d'imaginer et de la réaliser surtout que ce thème est déjà répandu dans la société et peut leur toucher dans leur âge

La première unité d'action

La tâche :

Nous avons confronté les étudiants aux différentes activités auxquelles se résument dans les actions expérimentales suivantes :

L'enseignante divise les élèves sous forme de groupes et demande aux apprenants d'élaborer des cartes et des fiches comportant des informations sur les effets physiques, mentaux et sociaux de cette drogue, les enjeux sociaux liés à la consommation de drogues, tels que la criminalité, la santé publique, les relations familiales, etc.

- en utilisant des ressources fiables (sites web, livres, articles).
- Visiter la bibliothèque de lycée et faire une recherche sur le thème proposé.
 - ✓ Sélectionner les informations qui apparaissent pertinentes pour expliquer et définir le thème en question.
 - ✓ Organiser ces notes et transformer les en texte tout en respectant la consigne rédactionnelle proposée.

Une fois les affiches terminées, chaque groupe présente son affiche sur leur aspect assigné et explique son choix de conception et son message à ses camarades

La compétence communicationnelle visée à :

- Mobiliser les ressources acquises lors des activités langagières de manière pertinente
- Mobiliser les ressources acquises afin de produire un écrit cohérent
- Concevoir et écrire de manière autonome un texte argumentatif.

Troisième Chapitre : Mise en œuvre de tâche actionnelle dans la production écrite

- Relire sa production et la corriger

Planifier son texte

Distribuer la fiche apprenant :

Nous avons demandé aux apprenants de planifier leurs textes, en utilisant la fiche. Il est important d'habituer les apprenants à la planification et à la révision de leurs productions écrites. Elle fait appel à nombreuses compétences qui sont d'une importance capitale, elle fait intervenir trois processus⁷³ :

- La phase de planification: implique la conception, l'organisation et l'adaptation du texte en fonction de son public cible.
- La mise en texte : rédiger le texte
- La révision : repérer les erreurs et de leur correction.

Ensuite, nous sommes passés récupérer les copies des apprenants, après leur avoir donné le temps nécessaire.

Afin d'évaluer l'impact de la tâche sur l'amélioration de la production écrite, nous tenons à analyser les copies rédigées par les apprenants durant les deux étapes (pretest et test) en utilisant la grille d'évaluation de la production écrite

III.2. L'évaluation des productions écrites des apprenants

III.2.1. L'évaluation globale des productions

apprenant	Le pré test (Pré score)	Le test (Post score)	apprenant	Le pré test (Pré score)	Le test (Post score)
A1	11	11,5	A22	7	9
A2	8	9	A23	10	10

⁷³Cité dans mémoire:La production de l'écrit en FLE dans le cadre de l'approche actionnelle Cas des apprenants de la deuxième année secondaire présenté par BOUDJEMLINE Ikram

Troisième Chapitre : Mise en œuvre de tâche actionnelle dans la production écrite

A3	10	10	A24	12	13
A4	11	13,5	A25	7	10
A5	12	11,5	A26	14	17
A6	8	9	A27	13	15,5
A7	7	8,5	A28	15	16
A8	13	17	A29	10	13
A9	6	5,5	A30	12	14
A10	9,5	10	A31	10	14
A11	7	10,5	A32	9	12
A12	12,5	13	A33	7	10
A13	15	16	A34	6,5	9
A14	7	6,5	A35	13	10
A15	14	18	A36	14	17
A16	16	16,6	A37	15	15,5
A17	10	11	A38	13	13,5
A18	8,5	10	A39	16	16,5
A19	5	7	A 40	10	12
A20	12	13	A41	14	14,5
A21	11	11,5	A42	10	11

Commentaire

Le tableau nous montre une différence remarquable entre le niveau et la qualité des productions écrites. Il y a une différence statistique significative entre les moyennes des notes de l'échantillon de l'étude au pré-test et au post test.

Ce résultat montre que le scénario apprentissage-action avait un impact positif et a contribué à améliorer et à développer sur les performances des apprenants en production écrite.

Troisième Chapitre : Mise en œuvre de tâche actionnelle dans la production écrite

III.2.2 L'évaluation des copies pour le pré test

Le nombre des apprenants est 42 apprenants qui est un nombre considérable, ce nous empêche de citer tous les copies mais on peut citer quelque exemples de copie réuni les critères de la grille d'évaluation de la production écrite des apprenants de la deuxième année secondaire.

	Respect de la consigne	Performance globale	Lexique	Articulation et cohérence	Pertinence de la reformulation
A1	-Respect de la nature du type de texte demandé (argumentatif)	-Il respecte la structure de texte	Vocabulaire insuffisant	-Manque des articulations grammaticaux - L'utilisation des articulations chronologiques	-Utilisation des phrases à l'aide du texte sans reformulation
A2	-Manque de conclusion et introduction (commence directement par les arguments) Voire l'annexe	-Il donne des arguments pertinents	L'apprenant ne possède pas un vocabulaire riche pour dénoncer le phénomène (répète la même idée)	-L'utilisation d'organiseurs textuels : (d'une part, d'autre part, d'abord ; ensuite ; enfin....)	-La construction des phrases est variée et adapté au type d'écrit Les problèmes sons....
A3	-Respect de la consigne	-Il donne une argumentation adéquate	Lexique acceptable	-La fonction du guidage de lecteur est assurée	-Les marques de l'énonciation sont-elles interprétables adaptée (système du discours, utilisation des démonstratifs...)
A4	- respect des caractéristiques du texte argumentatif	-Le texte ne comporte aucune contradiction sur le plan argumentatif	Lexique faible ,répétition de pronom "elle"	-La cohérence syntaxique est assurée 'utilisation des articles défini, des pronoms de reprise	-La syntaxe de la phrase est grammaticalement acceptable -La morphologie verbale est maîtrisée
A5	-L'apprenant a fait une argumentation ce qui est conforme à la consigne	-Pertinence des idées et leur enchainement	Lexique suffisant	-La cohérence temporelle est assurée	Les expressions sont bien structurées

Troisième Chapitre : Mise en œuvre de tâche actionnelle dans la production écrite

A6	-L'apprenant respecte la nature du type de texte demandé	- une certaine ambiguïté relevée au niveau sémantique	-L'apprenant possède un vocabulaire acceptable pour les besoins des arguments	-La concordance des temps et des modes n'est pas respectée comme il faut	Confusion entre la préposition « à » et le verbe « avoir » dans quelques phrases
A7	-L'apprenant n'a pas respecté ce qui a été demandé car il a utilisé un seul argument sans exemple	-Le respect de la mise en page et la lisibilité soignée	L'apprenant ne possède pas un vocabulaire riche pour les besoins des arguments	-La segmentation des unités du discours est pertinente (organisation en paragraphes)	-Les phrases sont sémantiquement acceptables (absence de contradictions d'incohérence) -confusion entre "et" et "est"
A8	-L'apprenant a bien respecté la consigne	-Capacité à argumenter	-lexique riche	-La maîtrise de la ponctuation	-La ponctuation de la phrase est maîtrisée -Les majuscules sont utilisées conformément à l'usage (en début de phrase, pour les noms propres...)

Commentaire pour le pré test

Lors de l'analyse des productions écrites des apprenants nous avons constaté qu'ils rencontrent de difficultés au moment de la rédaction :

- ✓ Sur le plan pragmatique : les apprenants ont une connaissance limitée des caractéristiques d'organisation du texte argumentatif. Bien que la majorité ait respecté la consigne, il reste une maîtrise insuffisante de la construction argumentative.
- ✓ Sur le plan textuel un respect acceptable du paragraphe et un faible respect des signes de ponctuation, ce qui indique que les apprenants ont encore besoin de s'améliorer davantage en matière de ponctuation.
- ✓ Sur le plan de la cohérence sémantique et énonciative :
 - absence de cohésion textuelle dans de nombreuses copies montre une certaine ambiguïté au niveau sémantique.

Troisième Chapitre : Mise en œuvre de tâche actionnelle dans la production écrite

Pour l'énonciation, les apprenants rencontrent des difficultés dans l'utilisation correcte des embrayeurs. De plus, au niveau lexical et orthographique, on observe des erreurs récurrentes telles que les confusions entre homophones, les problèmes d'accord et de choix des temps verbaux.

La remarque qui s'impose le plus est la multitude d'erreurs commises sur la syntaxe de la phrase : il y a des erreurs concernant l'emploi des articles ou leurs omissions, l'emploi de la négation, le choix erroné des prépositions, etc. On remarque aussi beaucoup d'erreurs au niveau de l'orthographe, grammaire, l'accord et le choix du temps conjugaison des erreurs multiples

III.2.3. L'évaluation des copies du test final

	Respect de la consigne	Performance globale	Le lexique	Articulation et cohérence	Pertinence de la reformulation
A1	Respect de la nature du type de texte demandé	L'apprenant respect la structure du texte	Vocabulaire suffisant	Texte cohérent sur le plan sémantique et ne comprend aucune contradiction	- Emploi excessif du « et ».
A2	Respect de la consigne	Une certaine ambiguïté relevée au niveau sémantique	L'apprenant possède un vocabulaire riche	-Respect de la structure du texte argumentatif - Présentation des parties de l'argumentation - Non respect de la ponctuation - L'emploi impropre du temps convenable (Pr)	- Redondance du « et » Erreur sur l'accord et la terminaison de l'adjectif - Erreur sur le choix du temps des verbes.
A3	Respect de la nature du type de texte demandé (argumentatif)	Il donne des arguments pertinents	Lexique faible	-La présence des signes de ponctuation -L'emploi du temps adéquat(le	- Erreur sur l'emploi des adjectifs - Erreur au niveau de la construction de la phrase

Troisième Chapitre : Mise en œuvre de tâche actionnelle dans la production écrite

				présent de l'indicatif).	
A4	L'apprenant a respecté la consigne	Pertinence des idées et leur enchaînement	Lexique acceptable	- Texte cohérent sur le plan sémantique	- Erreur sur la conjugaison de l'auxiliaire « être » avec un sujet au singulier
A5	Respect de la consigne	Le texte ne comporte aucune contradiction sur le plan argumentatif	Vocabulaire insuffisant pour argumenter	Manque de l'utilisation des signes de ponctuation (le point, la virgule). - L'emploi du temps adéquat (présent de l'indicatif).	- L'utilisation d'organiseurs textuels : d'abord, en plus, en fin
A6	Non respect des caractéristiques du texte argumentatif	Capacité à argumenter	Acceptable	- Erreur sur la terminaison des verbes	- Absence de cohésion textuelle (Ambiguïtés au niveau sémantique)
A7	Respect de la consigne.	L'apprenant n'a pas respecté la structure du texte argumentatif comme il faut	- Vocabulaire insuffisant pour argumenter	l'apprenant possède théoriquement la structure du texte argumentatif. le temps utilisé est le présent de l'indicatif	- Non respect des règles de majuscule pour les noms propres. - Erreurs dans l'orthographe de pas mal des mots.
A8	La consigne a été respectée en faisant l'argumentation	Il donne une argumentation adéquate	Suffisant	L'analyse du texte nous permet de constater que le texte n'est pas cohérent sur le plan sémantique	Erreur dans le choix de l'auxiliaire « avoir » à la place de « être » Des erreurs pour le masculin et le féminin

Commentaire

Dans un cadre général, et avant de pénétrer les détails de données obtenues des deux étapes d'expérimentations, nous avons dénoté dans un premier temps une large

Troisième Chapitre : Mise en œuvre de tâche actionnelle dans la production écrite

participation de la part des apprenants. Cette participation est notamment plus appréciable dans la réalisation de scénario apprentissage action.

Les résultats indiquent qu'il y a eu une légère amélioration par rapport au pré test nous avons constaté que plusieurs difficultés rédactionnelles ont disparues.

- Sur le plan pragmatique : La plupart des apprenants ont réussi à respecter la consigne et à démontrer une compréhension adéquate des caractéristiques d'organisation du texte argumentatif. Cependant, il est important de noter qu'il existe encore des lacunes dans la maîtrise de la construction argumentative.
- Sur le plan textuel : un respect acceptable des signes de ponctuation et de l'alinéa qui montre qu'ils sont amélioré en matière de ponctuation
- Sur le plan de la cohérence sémantique et énonciative : une bonne maîtrise de la cohésion textuelle. De plus, les erreurs au niveau morphosyntaxique, lexical et orthographique ont été réduites.

Synthèse

Après avoir comparé les productions écrites du pré-test et du test (l'expérimentation effectuée) pour les apprenants de la 2ème année secondaire, nous pouvons conclure que leur niveau de compétence en rédaction a progressé de manière positive. De nombreuses lacunes détectées lors de la première évaluation ont diminué ou disparu. Les apprenants ont pu améliorer la qualité de leurs écrits en travaillant dans le cadre d'un scénario d'apprentissage-action, qui propose des supports pédagogiques variés et stimulants tout en favorisant des modalités d'apprentissage collectif. En effet, ce scénario encourage les apprenants à interagir, débattre, échanger des points de vue et s'entraider en cas de difficultés ou d'obstacles.

Les élèves ont une connaissance théorique de la structure du texte argumentatif. En analysant le pré-test, nous avons constaté que la consigne était respectée, mais la majorité d'entre eux n'avaient pas développé leurs idées. Nous avons également remarqué qu'après le test, leurs textes étaient plus longs et contenaient davantage d'informations. La dimension argumentative était plus étoffée et le nombre d'arguments présents dans leurs textes était supérieur à celui des textes produits lors du pré-test.

Lorsque nous avons interrogé les apprenants sur leur expérience dans le cadre du scénario d'apprentissage-action proposé, nous avons constaté qu'ils étaient très satisfaits. Ils ont considéré la tâche proposée comme étant très efficace et attrayante. Les aspects les plus intéressants pour eux étaient la participation concrète et

Troisième Chapitre : Mise en œuvre de tâche actionnelle dans la production écrite

l'interaction entre eux. Cela montre que les apprenants ont acquis certaines compétences linguistiques, voire sémantiques, lors de la réalisation de la tâche actionnelle.

Conclusion

Malgré l'utilisation de diverses méthodes d'enseignement, nous constatons que les apprenants continuent de rencontrer des difficultés importantes dans leur production écrite. Ils ont des lacunes en ce qui concerne la structure du texte, la cohérence et la cohésion des phrases. De plus, ils ne respectent pas les règles de syntaxe et écrivent de manière arbitraire. L'objectif des enseignants est d'améliorer le niveau des apprenants en matière de production écrite. Nous avons observé, à travers cette étude, que l'approche communicationnelle engendre un processus interactif entre les apprenants et l'enseignant, qui est motivant et répond aux besoins des apprenants. Ces derniers améliorent leur expression en participant à des activités variées de production et de réception.

Conclusion générale

CONCLUSION GENERALE

Notre recherche a pour but de montrer si l'approche actionnelle a réussi à améliorer la production écrite des apprenants du FLE en tant que nouvelle méthode d'enseignement avec les apprenants et plus précisément avec les apprenants de deuxième année secondaire,

On propose une méthode basée sur l'approche actionnelle visant à remédier aux difficultés de la production écrite chez les apprenants, en vue de rédiger des textes compréhensibles, significatifs, et authentiques, à travers de leurs présenter un certain nombre de tâches rédactionnelles basées sur cette approche qui place l'apprenant en acteur social.

La problématique de notre travail de recherche tourne autour de l'impact d'une approche centrée sur la tâche et plus précisément sur l'apprentissage de la production de l'écrit et sur l'amélioration des compétences d'écriture des apprenants

La mise en place de la perspective actionnelle par le biais d'une expérimentation dont laquelle nous avons pris les productions écrites des apprenants en faisant une analyse comparative entre les copies (avant et après la tâche), grâce aux statistiques et aux résultats obtenus, nous pouvons alors confirmer nos hypothèses de départ grâce à l'approche actionnelle, nous avons observé des améliorations significatives chez les apprenants

De plus, le travail avec la tâche est intéressant parce qu'il permet vraiment aux apprenants, de développer plusieurs stratégies afin d'arriver peu à peu à un développement de l'autonomie. Alors, la séance de la production écrite s'améliore et plus efficace avec l'utilisation de la tâche si on la compare avec celle sans tâche, cette approche favorise l'interaction et l'aptitude à travailler en groupe entre les apprenants, a permis de stimuler leur motivation et leur confiance en eux, en les intégrant dans un climat de travail favorable qui exige une action permanente. Ils ont pu développer leurs compétences en matière de production écrite en s'exerçant à travers des activités variées. 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

En conclusion, l'apprenant a besoin de la langue qui représente, selon la PA, un outil au service de l'action et non plus un objectif, il doit être prêt à utiliser cette nouvelle langue dans des situations inattendues en classe ou, en leur permet d'interagir facilement dans la vie sociale. De plus, l'enseignant doit être préparé pour utiliser les nouvelles méthodologies, afin d'améliorer, d'apporter des nouveautés dans le domaine de l'enseignement plus adapté en fonction des attentes des apprenants.

Références bibliographique

I. Ouvrage et Dictionnaire

- Jean-Michel Adam, Linguistique textuelle : des genres de discours aux textes, Paris : Nathan, 1980.
- Bourguignon C. 2010. Pour enseigner les langues avec le CECRL. Clés et conseils. Paris: Delagrave Edition.
- Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer 2001.
- Cornaire, Claudette, Mary Raymond, Patricia, La production écrite, Paris, CLE International, « didactique des langues étrangères », 1999.
- Cuq, J.-P. (2003). Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde. Clé International
- DESCHENES, Jules, La compréhension et la production de textes, Les presses des universités du Québec, Montréal, 1988.
- Hymes, 1984 Vers la compétence de communication. Armand Colin : Paris
- Jean-Pierre Robert, Evelyne Rosen, Claus Reinhardt, Faire classe en FLE - Une approche actionnelle et pragmatique.
- MOIRAND, Sophie, Situation d'écrit : compréhension et production. Paris : Clé international, 1979.
- Moirand, S, « Enseigner à communiquer en langue étrangère » ,Paris, Hachette, 1982.
- Richards, J. C. (2006). Communicative language teaching today. Cambridge University Press
- ROBERT Jean-Pierre, Dictionnaire pratique de didactique du FLE, ED OPhrys, Paris, 2008, p.76.
- ROBERT. J-P et ROSEN. É, *Dictionnaire Pratique du CECR*, éd. Ophrys, Paris, 2010, p.15-16
- Willis, J, 1996, A Framework for Task-Based Learning, Longman.

II. Thèse et mémoire

- Abderrahim HAMLAOUI, *Enseignement-apprentissage de FLE en contexte périphérique: de la compétence linguistique a la compétence communicative, représentation et pratique*

Références bibliographique

- Aissa A. et Azzoug H. (2017) *L'enseignement des genres écrits en première année de licence de français*. Mémoire de master, Université Abderrahmane-Mira de Béjaia
- ASLIM-YETİŞ Veda (2008). « *Enseignement – Apprentissage de l'expression écrite en FLE, environnement numérique de travail et internet : le cas de l'Université Andalou en Turquie*. ». soutenue publiquement le 10 novembre 2008
- BENTENAH Awatif, *L'approche actionnelle dans l'enseignement du FLE en Algérie : Cas des enseignants de français des collèges de la ville de Maghnia dans la wilaya de Tlemcen*
- BOUDJEMLINE Ikram , *La production de l'écrit en FLE dans le cadre de l'approche actionnelle Cas des apprenants de la deuxième année secondaire*
- DJEMAOUNE Khaled , *l'enseignement / apprentissage de la production écrite en classe de IAS . Quels rapports de l'approche par les compétences ? , mémoire présenté en vue de l'obtention du diplôme de MAGISTER , Université Mentouri Constantine , 2009/2010 .*
- Emilie PERRICHON, « *Agir d'usage et agir d'apprentissage en didactique des langues-cultures étrangères, enjeux conceptuels, évolution historique et construction d'une nouvelle perspective actionnelle* ». 2009 : 91-11.
- HasseineZahrat El Djinane , *L'exploitation de l'erreur en classe de FLE. Pour un développement de l'écrit : Cas des apprenants de deuxième année secondaire*. Par
- MAOUCHE Yamina, *La compréhension de l'écrit dans le cadre d'une approche centrée sur la tâche Cas des apprenants de la première année secondaire présenté*
- Mathilde Barrié, *L'approche actionnelle : la réalité pratique et ses limites d'application à l'école primaire*, Ecole Interne IUFM Midi-Pyrénées/UT2, p.12
- ZERIBI Yamina , *l'évaluation de l'écrit en classe de FLE , Difficultés et remédiations « cas des élèves de 4 eme année moyenne , Université Mohamed Khider Biskra , 2013*

III. Article

- ALRABADIE, Elie, *Pour l'introduction de la perspective actionnelle basée sur la réalisation des tâches communicatives en classe de langue étrangère*, disponible sur : <https://www.semanticscholar.org/paper/Pour-l%E2%80%99introduction-de-la-perspective-actionnelle-Alrabadi/87a799dcac63f324db134671704891de3e84f664>
- ATTA, Hussein, EL-KADY, Doaa, Hussein, Dina, *A Effet d'un programme proposé à la lueur de l'approche actionnelle pour développer quelques compétences de la production écrite en FLE chez les apprenants de la deuxième année secondaire*, disponible sur : <https://www.semanticscholar.org/paper/A-Effet-d%C2%B4un-programme-propos%C3%A9-%C3%A0-la-lueur-de-pour-Atta-Kady/fa9c430f95734edf8c1dcc39c3d5f4b68da37038>
- BARRIE, Mathilde, *L'approche actionnelle : la réalité pratique et ses limites d'application à l'école primaire*, disponible sur <https://www.semanticscholar.org/paper/L'approche-actionnelle-%3A-la-r%C3%A9alit%C3%A9-pratique-et-ses-Barrie/27f126030ef48e7ebb061873320309c4a68cace1>
- BOURGUIGNON, Claire, *De l'approche communicative à l'approche communic'ationnelle: une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures*, disponible sur : <https://www.semanticscholar.org/paper/De-l%E2%80%99approche-communicative-%C3%A0-l%E2%80%99approche-une-en-des-Bourguignon/6b402baa5f40e685d79011282f9023e84c73d9dd>
- Bourguignon, C. (2007). Apprendre et enseigner les langues dans la perspective actionnelle : Le scénario d'apprentissage-action; Conférence à l'assemblée Générale de l'APLV à Grenoble, par Claire Bourguignon, Maître de conférences HDR, IUFM de l'Académie de Rouen claire.bourguignon@rouen.iufm.fr
- BibeauRobeort 2000. « Guide de rédaction et de présentation d'un scénario pédagogique et d'une activité d'apprentissage ». *Le portail des TIC*, <http://ntic.org/guider/textes/div/bibscenario.html> (dernière consultation 06/4/2023)

Références bibliographique

- Coste 2009 : « Tâche, progression, curriculum ». In É. Rosen (dir). La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue, numéro spécial de la revue *Le français dans le monde, recherches et applications*, n° 45, pp.15-24. 17-18)
- DABENE Michèle (1991). « *Un modèle didactique de compétence scripturale* » Centre de la didactique du français université Stendhal. Grenoble II, disponible sur: http://www.ife.ens-lyon.fr/publications/éditions.électroniques/repères/INRP_RS004_2.PDF/pp.2, consulté le 08-05-2023
- Hassan FikryBakhit, *L'approche interactionnelle en didactique des langues*, 2019 consulté le 1 juin 23
- Hughes1989, cité par Cushing, 2002 disponible dans Conception d'un test d'évaluation des compétences en langue des étudiants allophones à l'entrée dans l'enseignement supérieur en France
- Hughes1989, cité par Cushing, 2002 disponible dans Conception d'un test d'évaluation des compétences en langue des étudiants allophones à l'entrée dans l'enseignement supérieur en France
- ¹ Meta Lah , les traits d'oralité dans deux manuels de français langue étrangère , Université de Ljubljana , p. 70
- NGUYEN, Viêt Anh, *La compétence de production écrite dans l'approche par compétences*, disponible sur : <https://www.semanticscholar.org/paper/La-comp%C3%A9tence-de-production-%C3%A9crite-dans-l%E2%80%99approche-Nguy%C3%AAn/8cd146d674002708ea7e4d797cbf1f70ca0609bd>
- Ollivier, C. (2012). *Approche interactionnelle et didactique invisible– Deux concepts pour la conception et la mise en œuvre de tâches sur le web social*. Alsic [En ligne], Vol. 15, n°1. Consulté le 15mai 2023. Disponible sur : <http://alsic.revues.org/2402>
- Payant, C. & Michaud, G. (2020). La conceptualisation de la tâche en didactique des langues secondes : l'enseignement des langues basé sur la tâche et l'approche actionnelle. *La Revue de l'AQEFLS*, disponible sur. <https://doi.org/10.7202/1081264ar>

Références bibliographique

- Puren, Christian, Mise en oeuvre de la perspective actionnelle: analyse comparative de la « tâche finale » dans deux manuels de FLE(2011:07), Latitudes 2 (2009) & version originale 1(2009)<http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2011d/Mars>
- Puren, C. (2011). Mises au point de/sur la perspective actionnelle. P9, Consulté le 1mai 2023-05-09, sur <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2011e/>
- L'approche par tâche disponible sur <https://www.mcours.net/cours/pdf/yass3/yass3cli252.pdf>, consulté le 15-04,2023.
- SOUBRIE, Thierry, *Scénarios TICE et perspective actionnelle : la norme mise à mal ?*, disponible sur : <https://bop.fipf.org/wp-content/images/stories/dossiers/pj/soubrie2009.pdf>

IV.Cours

- Mekhnache, M. (2019/2020). Cours de Didactique de l'Oral et de l'Ecrit. Master 2. Didactique des langues et des cultures. Université de Biskra.

V. Sites web

<https://www.bienenseigner.com/la-pedagogie-actionnelle/>

<https://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article865> consulté le 29-03-2023

<https://fr.m.wikipedia.org/wiki/Coh%C3%A9sion>

<https://books.openedition.org/pun/6418?lang=fr>, consulté le 1-05-2023

Annexes

Annexe 01 : Exemple de test de niveau en ligne

◀ ◀ ▶ ▶ ? DIALANG

Auto-évaluation - compréhension écrite

Oui Non

<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	Je peux comprendre l'idée générale de textes simples donnant des informations et des descriptions courtes et simples, surtout s'ils contiennent des images qui facilitent la compréhension.
<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	Je peux comprendre des instructions simples et courtes surtout si elles sont illustrées.
<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	Je peux comprendre des messages courts, simples, par exemple sur des cartes postales.
<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	Je peux comprendre des textes courts et simples écrits dans un langage quotidien.
<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	Je peux comprendre des lettres personnelles simples et courtes.
<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	Je peux chercher des informations spécifiques dont j'ai besoin pour accomplir une tâche dans un long texte ou dans plusieurs textes courts.
<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	Je peux suffisamment bien comprendre la description d'événements, de sentiments et de souhaits dans des lettres personnelles pour correspondre avec un ami ou une connaissance.
<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	Je peux comprendre des instructions claires pour l'utilisation d'un appareil.
<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	Je peux lire différents écrits sur ce qui m'intéresse et facilement comprendre les points essentiels.

◀ ◀ ▶ ▶ ? DIALANG

Test de niveau

Ce test sert à évaluer le vocabulaire que vous connaissez déjà dans la langue choisie. Il va permettre de déterminer les questions qui vous seront posées plus tard dans l'évaluation de votre niveau de langue.

Dans ce test, vous allez découvrir un certain nombre de mots, les uns réels, les autres inventés.

Tous les 'mots' sont des verbes, par exemple, 'parler', 'courir', 'manger', etc.

Cliquez sur 'Oui' si vous pensez que le mot existe, ou sur 'Non' si vous pensez que c'est un mot inventé.

Attention : le test de niveau n'est pas obligatoire, et vous pouvez l'abandonner en cours de route, mais dans ce cas, les tests suivants peuvent s'avérer trop faciles ou trop difficiles pour vous. C'est pourquoi nous vous recommandons vivement d'aller au bout du test de niveau.

Résultats du test DIALANG

11 Selon les critères du Conseil de l'Europe, les résultats au test suggèrent que vous êtes au niveau A1 ou en dessous en compréhension écrite. Les personnes de ce niveau comprennent des phrases très simples, que ce soit sur des avis, des affiches ou dans des revues.

Résultats du test DIALANG

Selon les critères du Conseil de l'Europe, les résultats au test suggèrent que vous êtes au niveau A1 ou en dessous en compréhension écrite. Les personnes de ce niveau comprennent des phrases très simples, que ce soit sur des avis, des affiches ou dans des revues.

Annexe 02 : Exemple de quelques copies des élèves dans le pré test

Charika
Doubekh
LAS₃

La drogue est un phénomène très dangereux pour la santé de l'homme.

D'abord, la drogue (peut faire) est un produit ne sème est santé, la drogue peut faire plusieurs par exemple "comer, mort..." etc.

Donc, il faut, combattre contre cette phénomène.

induisant ?

Khalid
Yahya
LAS₃

Les drogues sont l'un des fléaux sociaux largement répandus dans tous les pays du monde sans exception et les drogues sont des substances qui font perdre conscience à l'esprit.

- Ce qui conduit à l'incapacité d'opérer et au même d'accorder avec nous.

La propagation de la drogue c'est un grand problème dans le monde. D'abord, les dangers de la drogue plusieurs.

La drogue

Toxicomanie est un phénomène courant chez les jeunes en général.

D'abord, les stupéfiants sont un outil qui manipule les nerfs, Réserve le cerveau et le dirige vers des décisions incontrôlables dans sa action. Ensuite, quand le cerveau pour la première fois à cause de l'expérience tel un devient addictif.

En conclusion

2

La drogue

Selon des études réalisées en 2006, le nombre de consommateurs de drogue (dont l'âge varie entre 17 et 35 ans) est très élevé par rapport aux années précédentes. Dans notre pays, ce phénomène est loin d'être marginal c'est à dire que l'Algérie est devenue un pays de forte consommation de ce produit mortel.

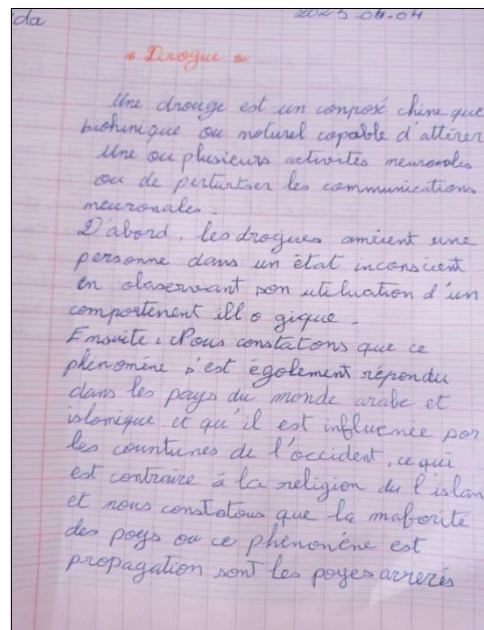
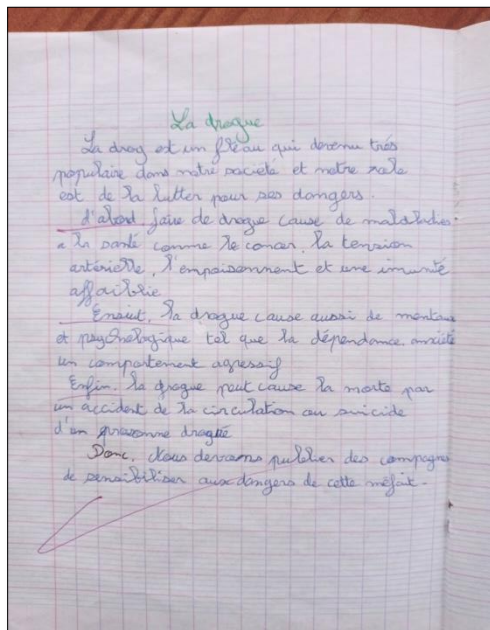
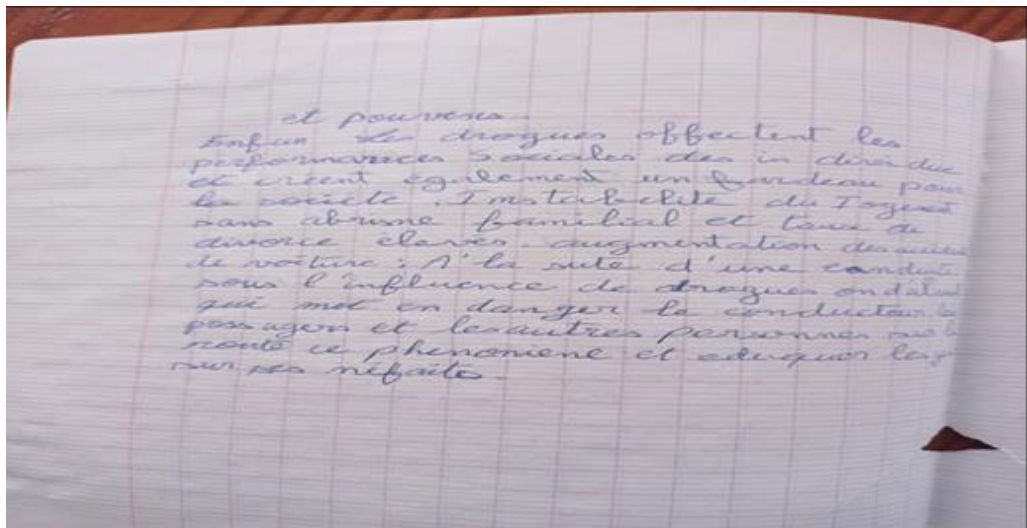
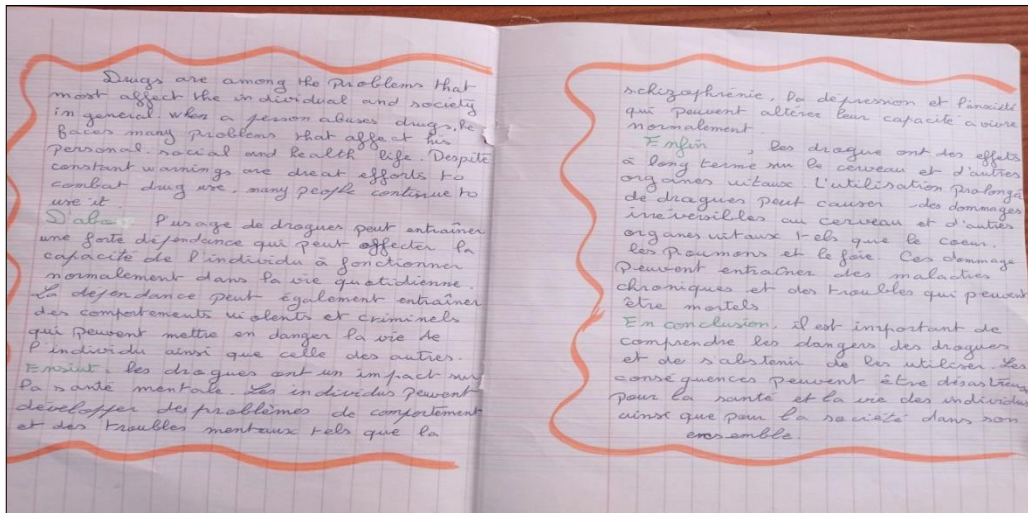
La plupart des jeunes se trouvent sans travail et avec un niveau scolaire plus bas se réfugient à la drogue parce qu'ils croient que c'est la seule solution pour résoudre leurs problèmes.

Belhi
oumaïma
RHS

La drogue est un phénomène très dangereux pour la santé et la société.
Il y a plusieurs effets négatifs.

D'abord, il cause la misère et cause plusieurs des problèmes graves.
Ensuite, il touche le système

Annexe 03 : Exemple de quelques copies des élèves dans le test



Résumé

Notre présente recherche, s'inscrit dans le domaine de la didactique des langues étrangère, principalement à la didactique de l'écrit. L'écriture est considérée comme une compétence très importante qui détermine la réussite des apprenants. Elle fait l'objet de toute enseignement /apprentissage de français langue étrangère. L'objectif de notre recherche, c'est de vérifier l'impact de l'utilisation d'une approche actionnelle sur l'amélioration de la production écrite, chez les élèves de deuxième année secondaire.

Notre mémoire se divise en trois chapitres, deux théorique et l'autre pratique, Ainsi, une démarche expérimentale comparative a été suivie pour répondre à notre problématique, l'analyse de résultat nous montre que l'approche centrée sur la tâche aide les apprenants à améliorer leurs compétences en production écrite, et par voie de conséquences, améliorer d'autres compétences, elle favorise aussi la motivation des élèves, en les plaçant tant qu'acteurs sociaux.

Mots clés : production écrite – approche actionnelle - tâche – acteur social

Abstract

Our present research is part of the field of foreign language teaching, mainly in the teaching of writing. Writing is considered a very important skill that determines the success of learners. It is the subject of all teaching/Learning of French as a foreign language. The objective of our research is to verify the impact of the use of an action-oriented approach on the improvement of written production among second year secondary students.

Our memory is divided into three chapters, two theoretical and the other practical. Thus, a comparative experimental approach was followed to answer our problem, the analysis of the results shows us that the task-centered approach helps learners to improve their skills in written production, and consequently, improve other skills, it also promotes the motivation of students, by placing them as social actors.

Key Words: written production -task - social actor- action oriented approach.

الملخص

بحثنا الحالي هو جزء من مجال تدريس اللغة الأجنبية وخاصة في تدريس الكتابة، وتعتبر الكتابة مهارة مهمة للغاية تحدد نجاح المتعلمين. إنه موضوع كل تعليم / تعلم الفرنسية كلغة أجنبية. الهدف من بحثنا هو التحقق من تأثير استخدام نهج عملي المنحى على تحسين الإنتاج الكتابي بين طلاب السنة الثانية الثانوية.

تنقسم أطروحتنا إلى ثلاثة فصول، قسمان نظريان والآخر عملي، وهكذا تم اتباع نهج تجريبي مقارنة للإجابة على مشكلتنا، ويوضح تحليل النتائج أن النهج المتمحور حول المهمة يساعد المتعلمين على تحسين مهاراتهم في الإنتاج الكتابي. وبالتالي تحسين المهارات الأخرى، كما أنه يعزز تحفيز الطلاب من خلال وضعهم كفاعلين اجتماعيين.

الكلمات المفتاحية: تعبير كتابي نهج عملي مهمة- فاعل اجتماعي