

**République Algérienne Démocratique et Populaire.**

**Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique.**

**Université de Saïda Dr. MOULAY Tahar.**

**Faculté des Lettres, des Langues et des Arts.**

**Département des lettres et langue française.**



### **Mémoire de Master**

En vue de l'obtention du diplôme de Master en langue française.

**Spécialité :**

**Intitulé**

Proposition d'activités communicatives basées sur la notion de tâche en classe de 2ème année secondaire. Exemple : le reportage touristique et le récit de voyage.

**Réalisé et présenté par :**

**Mr: Habibi Mokhtar**

**Sous la direction de :**

**Mme: Addou Hassiba**

**Devant le jury composé de :**

M Marif Miloud Président(e)

M Sayeh Mohamed Examineur

Mme Addou Hassiba Directrice de recherche

**Année universitaire**

**2020-2021**

## **Remerciements**

À la fin de ce modeste travail, je remercie d'abord Dieu le tout puissant de m'avoir accordé le courage, la volonté et la patience pour l'accomplir. Je tiens d'abord à remercier très chaleureusement notre directrice de recherche ; Mme ADDOU HASSIBA pour le privilège qu'elle m'a fait en acceptant de diriger ce travail, sa gentillesse, sa modestie et sa riche expérience et ses conseils directives tout au long de la réalisation de ce travail.

Mes sincères remerciements s'adressent également à tous les membres du jury qui nous font le grand honneur d'évaluer ce travail et donner leur temps pour le lire, et pour leurs remarques et critiques.

Mes remerciements s'étendent également à tous les enseignants du département de français de Université de Saïda Dr. Moulay Tahar pour tous les efforts fournis tout au long de mon cursus universitaire.

Enfin, je tiens à remercier toutes les personnes qui ont contribué de près ou de loin à la réalisation de ce travail en particulier mon frère et mon cousin.

A Tous mes amis avec lesquels j'ai partagé nos moments de joie et de bonheur.

## **DEDICACE**

Je dédie ce modeste travail, à mes parents, à ma source de générosité et de patience tout au long de ma carrière. Que Dieu vous protèges, vous prêtez bonne santé et longue vie.

A mon frère et mes sœurs qui m'ont toujours indiqué la bonne voie et qui ont su m'aider.

A mes neveux et nièces, à mes beaux-frères.

A ma famille de France, pour son soutien et son encouragement. Aux personnes qui m'ont accompagné durant mon cursus universitaire, à mes collègues de travail pour leurs encouragements permanents, et leur soutien moral.

# Table des matières

<b>Introduction générale.....</b>	<b>01</b>
<b>Chapitre I : De l’approche par compétence à la l’approche communicationnelle</b>	
<b>Introduction.....</b>	<b>06</b>
1. L’approche par compétence.....	07
1.1 . L’APC comme notion pédagogique .....	07
1.2 . Compétence /Capacité.....	09
1.3 Compétence /Performance.....	09
1.4 Les différents aspects de la notion de compétence .....	10
1.5 . Les types de compétences.....	12
2. l’approche communicationnelle .....	13
2.1. L’approche communicative.....	14
2.1.1. Définition de l’approche communicative.....	14
2.1.2. Les caractéristiques de l’approche communicative.....	15
2.2. L’approche actionnelle.....	16
2.2.1. Qu’est-ce que la proche actionnelle.....	16
2.2.2. L’intérêt de l’approche actionnelle .....	17
<b>Conclusion.....</b>	<b>19</b>
<b>Chapitre II : La notion de tâche et son rapport avec les TICE.</b>	
<b>Introduction.....</b>	<b>21</b>
1. La définition de la tâche.....	22
1.1. La tâche dans le cadre du CECRL .....	24
1.2. Les Tâche et leur rôle dans l’enseignement et l’apprentissage des langues.....	25
1.3. La typologie de la tâche .....	28
1.3.1. La tâche cible ou de répétition ou proche de la vie réelle.....	30
1.3.2. Tâche pédagogique.....	30
1.3.3. Tâche fermée, tâche ouverte.....	30

1.3.4. Mono-tâche.....	30
1.3.5. Jeu de rôle .....	31
1.4 Les caractéristiques d'une tâche.....	31
2. Le rôle des TICE dans la réalisation d'une tâche.....	32
2.1. La définition des TICE.....	32
2.2. Les TICE en classe de FLE .....	33
2.3. Les avantages et les inconvénients des TICE.....	34
2.4. Les TICE au service des tâches.....	35
<b>Conclusion.....</b>	<b>37</b>

### **Chapitre III : L'enseignement du FLE au secondaire : cas de la 2 AS.**

<b>Introduction.....</b>	<b>40</b>
1. La mise en place du projet 3 .....	41
2. Présentation des deux séquences du projet 3 .....	42
a- récit de voyage.....	42
b-produire un texte à partir d'un reportage .....	42
3. Les compétences communicatives ciblées dans ces deux séquences.....	43
4. La planification des activités basées sur la notion de tâche.....	46
<b>Conclusion.....</b>	<b>58</b>

### **Chapitre IV : Cadre expérimental**

<b>Introduction .....</b>	<b>60</b>
1. La stratégie mise en œuvre.....	61
1.1. Conception de la tâche.....	61
1.2 La tâche à réaliser .....	62
2. Scénario de réalisation .....	62
2.1. Étapes de la réalisation de la tâche .....	62
2.1.1. Comment se fait la planification du travail à réaliser .....	63
3. Réalisation de la tâche.....	64
3.1. Analyse formelle.....	64
3.2. Analyse situationnelle.....	65

3.3. Analyse communicative.....	65
3.3.1. Composante pragmatique .....	67
3.3.2. Composante sociolinguistique et socioculturelle.....	67
3.3.3. Composante linguistique.....	68
4. Les éléments observables.....	69
5. Résultats obtenus et évaluation.....	71
6. Remarques lors du visionnage.....	72
7. Difficultés rencontrées par les apprenants .....	73
<b>Conclusion générale.....</b>	<b>74</b>
<b>Références Bibliographie .....</b>	<b>.....</b>
<b>Annexe .....</b>	<b>.....</b>

## Introduction générale

L'enseignement/ apprentissage des langues demeure un domaine exploitable malgré les nombreuses recherches qui lui sont attribuées. Les didacticiens et les pédagogues cherchent toujours des nouvelles méthodes et stratégies pour améliorer les pratiques d'enseignement/ apprentissage des langues en général, et des langues étrangères, en particulier.

Après sa publication en 2001, le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (désormais CECR) est devenu un outil central dans les classes et le choix méthodologique des méthodes de français. Son objectif est le plurilinguisme dans la mesure où il vise à former à la fois un médiateur culturel et linguistique à travers la réalisation de tâches. Le CECR adopte donc une perspective actionnelle qui vise à préparer les apprenants à être des acteurs sociaux à travers la réalisation de tâches réelles ou proches de la vie réelle en classe de langue étrangère. Raison pour laquelle, il nous est donc difficile d'échapper, dans notre étude, à cette référence primordiale

En effet, l'intérêt que nous portons pour l'usage de l'approche par la tâche dans le contexte scolaire, et aussi à son rôle, dans la motivation et la réussite des apprentissages scolaires, est relatif à notre métier d'enseignant. Ayant remarqué que la plupart des élèves n'éprouvent pas de la motivation quant au cours de la langue française, cela m'a révélé, au fil du temps, la nécessité de chercher d'autres méthodologies, d'autres pratiques qui pourraient susciter leur intérêt pour ce genre d'apprentissage.

L'objectif principal de cette étude est de tenter de contribuer à combler certaines limites pédagogiques qui pourraient inhiber l'acquisition des compétences communicatives chez les 2AS. Proposer des activités basées sur la notion tâche, n'est pas un choix fortuit, il s'agit de mettre en exergue une pédagogie active recommandée par l'approche actionnelle qui fait de l'apprenant un acteur social à part entière.

Nous pensons, que les apprenants qui ne sont pas censés être de simples utilisateurs de la langue, mais des acteurs sociaux, sont appelés à accomplir des missions à, non seulement en classe, mais aussi en dehors de la classe. Certaines séquences didactiques, semblent être une occasion propice pour améliorer des compétences linguistiques, culturelles et

interculturelles. Les récits de voyages et les reportages touristiques se révèlent être un vaste champ de recherche.

La question inéluctable qu'on devrait traiter est la suivante : Le recours à des tâches proches de la vie réelle, peut-il garantir aux apprenants des compétences communicatives ?

Et pour bien cerner cette problématique, d'autres questions de recherche s'y imposent : Comment peut-on exploiter didactiquement certains supports ? Pourquoi considérer l'activité comme une simple mise en œuvre d'automatisme ? Comment rendre l'activité synthétique, c'est-à-dire, qu'elle devrait requérir l'ensemble des acquis et des capacités ? Les TICE sont-ils un outil propice pour la réalisation de la tâche ? Pour répondre à ce questionnement, nous pouvons envisager les hypothèses suivantes :

- Proposer des tâches inspirées de la vie réelle et du vécu, pourrait permettre à l'apprenant d'acquérir des compétences communicatives.

- Il est possible que la notion de tâche convienne le mieux pour la réalisation d'un reportage, ou d'un document audio-visuel, qui va servir à faire connaître un lieu touristique

- Les TICS sont considérés comme étant un outil de réalisation de tâches, le mieux convoité par les apprenants, en général ; les apprenants de la 2<sup>ème</sup> année secondaire pourraient en tirer profit pour réaliser des reportages avec beaucoup de motivation.

Notre présentation s'appuiera d'une part sur des connaissances théoriques issues de nos recherches en linguistique, en psychologie cognitive et en didactique des langues étrangères, d'autre part sur des constats et des situations relevés sur le terrain dans le cadre de notre enseignement.

Dans le but d'aboutir à l'objectif du présent mémoire ~~et sa structure~~, nous comptons organiser notre travail en quatre chapitres

Dans les deux premiers, nous tenterons de parler brièvement de l'évolution des méthodes d'enseignement-apprentissage de FLE en lien avec le contexte historique afin de mieux comprendre nos pratiques actuelles. Cela nous permettra de comprendre en quoi se différencient ces tendances actuelles dans l'enseignement de FLE.

Nous aborderons dans un premier temps l'approche par compétence, qui a joué un rôle considérable en didactique de FLE depuis son apparition. Dans un second temps, nous présenterons l'approche communicative qui s'est étendue vers une approche actionnelle qui s'est réponde ces dernières années.

Le deuxième chapitre sera centré sur la tâche et en quoi cette dernière peut- elle présenter une utilité pour l'école. Puis nous présenterons, comment les TICE pourraient-ils répondre aux besoins des apprenants et stimuler leur motivation en réalisant les tâches proposées. Nos apprenants semblent être très intéressés par cette vague informatique, ils l'intègrent d'ailleurs dans leurs activités quotidiennes, notamment par leurs téléphones mobiles et leurs smartphones à des usages de l'informatique comme les vidéos, les diapositives ou encore internet...

Puis, les deux derniers chapitres qui consiste à : Dans le premier chapitre nous ferons un point sur l'enseignement dans le secondaire algérien en général et plus précisément en 2ème année secondaire en expliquant pourquoi nous avons choisi ce projet (le récit de voyage et le reportage touristique).

Le chapitre qui suit sera consacré à notre contribution par rapport à la proposition des activités communicatives basées sur la notion de Tâche. Il va rendre compte de l'originalité de la tâche à réaliser par rapport à une activité ordinaire en matière de l'acquisition de compétences communicatives : Nous avançons que les TIC feront un bon ménage avec les attentes de la séquence étudiée : le reportage touristique.

Nous finirons par une conclusion qui va s'ouvrir sur d'autres axes de recherche, en guise de perspectives.

# **Le cadre théorique**

# **Chapitre I**

## **De l'approche par compétence à la l'approche communicationnelle**

## Introduction

L'enseignement des langues étrangères a subi plusieurs changements à travers le temps, il continue à présenter une discipline en perpétuelle constitution sur le plan scientifique. Plusieurs théories ou approches ont été adoptées dans le souci de circonscrire rigoureusement le champ et d'en affiner les démarches. La méthodologie traditionnelle, qui fut une des premières, apparue entre le XVIIIe et XIXe siècle, son objectif était la lecture et la traduction de textes littéraires en langue étrangère, d'où son appellation « méthode grammaire-traduction »

À partir de 1901, apparaît la méthodologie **directe**, par opposition à la méthode « **indirecte** » qui se base sur la traduction. De 1960 à 1980, c'est la méthodologie structuro-globale audiovisuelle (SGAV), elle s'appuie globalement sur l'intégration de l'image au support audio en plus de la conception uniformisée de la communication. Les partisans de la réforme finissent, à chaque fois, par remettre en question chaque méthodologie pour essayer d'échapper à ses limites et tenter de combler ses carences.

S'interroger, sur une approche didactique qui serait le mieux adapter pour un bon enseignement d'une langue étrangère d'une façon générale et pour l'enseignement du français en particulier, implique aussi, de prendre en considération une approche qui puisse répondre aux besoins langagiers de l'apprenant, pour chaque palier et dans chaque niveau. Pour Richerich :

*« L'expression « besoins langagiers » fait immédiatement référence à ce qui est directement nécessaire à un individu dans l'usage d'une langue étrangère pour communiquer dans les situations qui lui sont particulières ainsi qu'à ce qui lui manque à un moment donné pour cet usage et qu'il va combler par l'apprentissage. »<sup>1</sup>*

Les innovations en didactique du français en tant que langue étrangère n'ont pas cessé d'apparaître, notamment à partir de la seconde moitié du XXe jusqu'à nos jours. Une nouvelle vision émerge, la pédagogie est, cependant, centrée sur l'apprenant, le terme apprentissage se veut indissociable du terme enseignement. Dans ce qui va suivre, nous tenterons de jeter de la lumière sur ces nouvelles approches à compter de l'approche par

---

<sup>1</sup> René Richerich. Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage. Paris : Hachette, collection F. 1985

compétence qui a révolutionné le champ éducatif, notamment en Algérie. Nous présenterons aussi, l'approche communicative et son lien avec l'approche actionnelle.

## 1. L'approche par compétence

L'APC apparaît au début des années 1990. Elle est considérée comme un point de rupture avec la méthode traditionnelle « *la pédagogie par objectifs* ». Contrairement aux approches traditionnelles, c'est une approche centrée sur l'apprenant, mais aussi et surtout sur l'activité de ce dernier, elle est destinée à un enseignement basé sur le savoir-faire : utiliser les compétences requises dans un certain domaine comme point de départ pour concevoir et développer une activité pédagogique, un scénario, un curriculum, etc. Comparée aux approches traditionnelles qui divisent une formation en termes de temps et de sujets ; l'APC est devisée en termes d'acquisition de capacités nécessaires pour exécuter une tâche.<sup>2</sup> Qui veut dire qu'elle vise à construire l'enseignement sur la base de savoir-faire, évalués dans le cadre de la réalisation d'un ensemble de tâches complexes. L'enseignement devient alors apprentissage<sup>3</sup>.

### 1.1 . L'APC comme notion pédagogique

L'APC est apparue initialement en économie, l'objectif était d'harmoniser le dispositif de formation, le marché de travail et les besoins en main-d'œuvre de façon à encourager le développement du pays.

Guy Le Boterf, spécialiste du développement de compétences dans le monde du management et de l'entreprise, considère dès 1948 que « *la compétence ne réside pas dans les ressources (connaissances, capacités...) à mobiliser, mais dans la mobilisation même de ces ressources. La compétence est de l'ordre du savoir-mobiliser* ». <sup>4</sup>

Elle est devenue une notion pédagogique qu'à partir du moment où ils l'ont utilisé dans des situations du type didactique.

L'approche par compétence peut se définir comme une technique d'élaboration de cours ou de programme d'étude consistant à déterminer les compétences requises pour l'exercice

---

<sup>2</sup>Définition et principes de l'APC – apcpedagogie, disponible en ligne : [Définition et principes de l'APC - apcpedagogie](#)

<sup>3</sup>Encyclopédie de l'enseignement supérieur, 2015. [www.wikifage.org/index.php/Approche\\_par\\_compétence](http://www.wikifage.org/index.php/Approche_par_compétence). Consulté le 19/03/2021

<sup>4</sup> Le Boterf, G., (1994). De la compétence. Essai sur un attracteur étrange, Paris, Éditions d'organisation, p. 16.

d'une profession et à les traduire dans les programmes en objectifs et standards. De ce fait l'approche par compétence a pour conséquence une façon d'enseigner plus concret, plus actifs et plus durable. Elle est un facteur clé dans les réformes actuelles visant à adapter l'enseignement aux besoins de notre époque.

Son but est de bien connaître et d'évaluer les acquis dont chaque apprenant a besoin afin de continuer sa formation de manière à ce qu'il puisse accéder à une qualification et se préparer à l'apprentissage tout au long de la vie.

Elle n'est pas en soi une finalité dans l'enseignement. Selon les spécialistes, on peut dire, que l'approche par compétence constitue une nouvelle approche de l'enseignement. Celle-ci s'est inspirée de diverses recherches et expérimentations éducatives. De ce fait pour apprendre, l'apprenant doit réagir en fonction de situations déterminées par l'enseignant incluant les connaissances que l'apprenant doit acquérir.

En 1989, Philippe Meirieu<sup>2</sup> définissait déjà la compétence comme un :

*« Savoir identifier mettant en jeu une ou des capacités dans un champ notionnel ou disciplinaire déterminé. Plus précisément, on peut nommer compétence la capacité d'associer une classe de problèmes précisément identifiée avec un programme de traitement déterminé ».*<sup>5</sup>

Pour le sociologue Philippe Perrenoud,

*« Une compétence est une capacité d'action efficace face à une famille de situations, qu'on arrive à maîtriser parce qu'on dispose à la fois des connaissances nécessaires et de la capacité de les mobiliser à bon escient, en temps opportun, pour identifier et résoudre de vrais problèmes ».*<sup>6</sup>

Jacques Tardif<sup>5</sup>, professeur au département de pédagogie de l'université de Sherbrooke (Canada) considérait, dans la conférence du 27 Avril 2006, qu'« une compétence est un savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations ».<sup>7</sup>

---

<sup>5</sup> Meirieu, P., (1991). Apprendre... oui mais comment ? Paris, ESF éditeur, 8<sup>e</sup> éd., p.181.

<sup>6</sup> Perrenoud, P., (1999). Construire des compétences dès l'école, Paris, ESF éditeur, p.

<sup>7</sup> Tardif, J., (2006). « L'évaluation des compétences : de la nécessité de documenter un parcours de formation », p.14.

Selon X.Roegiers et J-M Deketele: « *Cherche à développer la possibilité par les apprenants de mobiliser un ensemble intégré de ressources pour résoudre une situation problème appartenant à une famille de situations* »<sup>8</sup>.

P. Charaudeau à son tour définit la compétence comme : « *Une faculté (ou capacité), donnée comme non acquise (dans le cas des langues, ce n'est pas la faculté de langage mais la compétence dans une langue donnée qui est à acquérir, qui se manifeste de manière observable (comme savoir-faire) ...* »<sup>9</sup>

**1.2. Compétence /Capacité :** La capacité est définie comme un ensemble des connaissances cognitifs à mobiliser par un apprenant dans une situation complexe.

Selon André Quellet la capacité :« *Est une information qui réside dans la mémoire de l'individu et qui rend possible l'exécution de comportements observables sous formes d'habilité* ».<sup>10</sup>

Donc, pour lui la notion de capacité est les connaissances observables garder dans l'esprit de l'apprenant pour exécuter une situation complexe dans un contexte donné. « *La capacité se traduit par le pouvoir d'exécuter une activité, d'assurer une tâche* »<sup>11</sup>

Donc la compétence est un savoir-faire en situation, en utilisant des connaissances acquises. Et la capacité c'est le pouvoir, l'aptitude à faire quelque chose.

**1.3. Compétence /Performance :** Il est évident que le terme performance a plusieurs définitions et plusieurs sens, parce qu'elle est populaire et utilisée dans plusieurs domaines. Elle a une grande valeur au domaine de la didactique du français langue étrangère à cause de son importance liée aux résultats des apprenants. Plus ces derniers sont performants, plus leurs résultats sont excellents, plus ils sont excellents, ils affirment qu'ils sont compétents, car la performance est l'extériorisation des compétences, c'est à travers elle que nous pouvons évaluer les compétences des apprenants.

Selon le dictionnaire de Jean Pierre Quc la performance est définie comme :

*« Ce terme, issu de la grammaire générative, renvoie à la mise en œuvre (processus) et au résultat contact, en situation de production ou d'expression, de la compétence linguistique, communicative ou culturelle. La performance ne dépend pas seulement des savoirs et savoir-faire acquis, mais aussi de facteurs multiples comme la mémoire, la motivation, (...). Les performances linguistiques ou communicatives d'un individu ne sont pas toujours représentatives de ses*

---

<sup>8</sup> DE KETELE Jean-Marie et ROEGIERIS Xavier, Quel avenir pour les compétences ? Bruxelles : Editions De Boeck, 2000, p.18

<sup>9</sup> Charaudeau « De la compétence sociale de communication aux compétences de discours », rapporté par JC. Beacco. Actes du colloque : compétences et didactique des langues, université de Louvain-la- Neuve. P : 71.

<sup>10</sup> François fosto, 2011, « de la pédagogie par objectif à la pédagogie des compétences », l'harmattan ,p,32.

<sup>11</sup> Ibid

*compétences.* »<sup>12</sup>

De ce fait, la performance est le résultat obtenu de la notion de compétence linguistique, communicative ou culturelle. Qui ne sert pas seulement l'utilisation des ressources, mais également le processus de mémorisation ; motivation, etc.

Selon le dictionnaire le Robert d'aujourd'hui (1991) que : « *La performance est un résultat obtenu dans un domaine précis, elle est une acception très développée comme un indicateur d'une compétence* »<sup>13</sup>

Pour tester la performance de ces derniers, l'enseignant opte pour l'évaluation formative parce qu'elle permet de rassembler le plus possible des données et de connaître où se situe les défauts ainsi que les points forts et les points qui nécessitent des renforcements :

*« L'évaluation formative-elle prend la forme d'historique d'accomplissement, de portfolios, de profils de performance d'étudiant, de liste "can do" ("je peux faire"), de commentaires écrits ou oraux ou de performance instantanée. L'objectif de l'évaluation formative consiste à évaluer la performance selon un mode de diagnostic. Elle peut permettre de mettre en évidence les points forts et faibles et fournir des conseils spécifiques aux apprenants sur la façon dont ils peuvent améliorer et/ou consolider leurs accomplissements »*<sup>14</sup>

En somme on peut dire que la compétence et la performance sont deux facettes d'une même pièce, e l'une ne pourrait s'en passer de l'autre, ni de mesurer l'une sans évaluer l'autre. Les deux ont le même objectif d'enseignement/apprentissage qui est d'une part de rendre l'étudiant compétent à travers un ensemble des stratégies d'autre part, d'extérioriser ses compétences pour examiner si le savoir est acquis.

#### **1.4. Les différents aspects de la notion de compétence**

Selon Fosto François l'inspecteur coordonnateur définit l'approche par compétence : « *L'approche par compétence permet d'intégrer des savoirs, des savoir – faire, des savoir- être, et même des savoir devenir pour atteindre un objectif précis* »<sup>15</sup> Dans son ouvrage « *de la pédagogie par objectif à la pédagogie par les compétences* » l'auteur consiste à l'apprenant d'intégrer ou de mobiliser ses connaissances dans un contexte donné.

<sup>12</sup> J.P.Q, dictionnaire de français langue étrangère et seconde, CLE, international, Paris, 2003, p 192

<sup>13</sup> Robert, J.P, Didactique du FLE, Edition ophrys, Paris,2008.p, 35.

<sup>14</sup> Newby D., Portfolio européen pour les enseignants en langues en formation initiale, Strastbourg : Conseil de l'Europe, 2007, p.77

<sup>15</sup> François Fosto « *de la pédagogie par objectif à la pédagogie par les compétences* », L'Harmattan , 2001,p55

Dans ce sens la **conception anglosaxonne** distingue **deux types de compétences** : les **hard skills** qui englobent savoirs et savoir-faire, et les **soft skills** correspondent au savoir-être.

## ✓ Les savoir-faire

Savoir-faire (ou compétences opérationnelles): il s'agit de la capacité, éprouvée par la pratique, à réaliser concrètement une tâche.

Selon le dictionnaire de Jean Pierre Quq :

*« Les savoir- faire ou plutôt un savoir procédural, la capacité à utiliser de façon discursivement appropriée telle ou telle forme de la langue-cible. Dans l'approche communicative, on convient d'ajouter de savoir- faire d'ordre non verbal : contacte oculaire, proxémique, kinésique. (...) C'est-à-dire un tel ou tel évènement discursif doit en principe respecter. »<sup>16</sup>*

*Britt-Mari BARTH, dans une interview qui figure dans le Blé n° 91 emploie déjà le mot "faire " et affirme qu' « il n'y a de savoir-faire hors contexte»<sup>17</sup>, tout savoir est donc contextualisé. Elle ajoute : « il n'y a pas non plus de savoir-faire ou de compétence sans opérations mentales. La pensée se déploie dans une activité qui prend sens par son contexte. Il n'y a pas non plus de savoir- faire sans savoir, sinon on ne saurait pas ce qu'il faut faire »<sup>18</sup>*

Pour Xavier DEBEAUCHESN « l'apprentissage ne se limite pas à la maîtrise d'une situation à un moment donné »<sup>19</sup>. Il privilégie l'acte d'apprendre dans des situations complexes, mettant en place non seulement des connaissances, mais aussi le processus selon lequel les apprenants prennent conscience de leurs propres pensées, de leurs démarches et de leurs méthodes afin de les réemployer dans de nouvelles tâches. C'est ce que, d'ailleurs, Britt Mari BARTH défend fortement, que le plus important dans un premier moment est de « savoir ce que qu'on fait quand on pense. »<sup>20</sup>

## ✓ Les savoir – être

<sup>16</sup> J.P.Q, dictionnaire de français langue étrangère et seconde, CLE, international, Paris, 2003, p 219

<sup>17</sup> Interview réalisée avec Britt-Mari BARTH in Blé91, Inspection académique de l'Essonne, n°24, 2006. Disponible en ligne sur : <http://www.pédagogie91ac-versailles.fr/ble/24.pdf>, consulté le 17/04/2021.

<sup>18</sup> Idem

<sup>19</sup> BEAUCHESN, X., *Apprendre par les compétences*, Cepec. Disponible en ligne sur : <http://www.cepec.org/primaire/articlesprimaire/articlesprimaire96/cvcle2/apprenpcomp.htm>, consulté le 17/04/2021.

<sup>20</sup>Britt Mari BARTH Op.cit

D'après Jean Pierre Cuq le concept savoir-être a trouvé une nouvelle vigueur, vers une approche communicative, qui consiste à l'apprenant de se situer dans sa relation à l'autre, tant du point de vue linguistique que culturel. L'auteur ajoute également :

*« La notion d'ouverture vers d'autres cultures est donc encouragée des apprenants sensibilisés à la relativité des valeurs et attitudes culturelles. La notion d'identité personnelle est soulignée, l'apprenant n'ayant pas à se muer en réplique d'un locuteur natif. On aurait intérêt à remplacer « savoir-être e par « savoir se comporter. »<sup>21</sup>*

## 1.5 Les types de compétences

**a. Les compétences disciplinaires :** Ce sont des compétences qui s'exercent dans une discipline scolaire, elles exigent l'appropriation des savoirs savants entourant chaque discipline ; selon Rogiers, elles visent la résolution de problèmes liés à la discipline étudiée en s'appuyant sur des capacités transversales. *Dites aussi, compétences à communiquer langagièrement : elles sont liées à la discipline même, et développées au travers de « plusieurs composantes : une composante linguistique, une composante sociolinguistique, une composante pragmatique. »<sup>22</sup>*

**b. Les compétences transversales :** Appelées parallèlement, compétences générales elles : *« Consistent en des démarches dont le développement ne relève pas d'une discipline déterminée et qui peuvent être mobilisées dans différentes situations »<sup>23</sup>.*

C'est-à-dire qu'elles *« peuvent être exercées dans plusieurs disciplines, voire dans toutes les disciplines »<sup>24</sup>.* Elles *« reposent notamment sur les savoirs, savoir-faire et savoir être (...) ainsi que sur ses savoir-apprendre »<sup>25</sup>.*

**c. Les compétences culturelles ou de communication :** c'est le fait d'acquérir un savoir-faire, un savoir-être, un savoir vivre, un savoir devenir et un savoir se comporter, établissant des relations avec autrui, c'est aussi un savoir intégrer pour résoudre des

---

<sup>21</sup> QUCJ-P, Dictionnaire du français langue étrangères et seconde, CLE international, Paris, 2003, p. 218.

<sup>22</sup> Le Conseil de l'Europe, Cadre Européen Commun de Références pour les Langues : Enseigner, Apprendre, Evaluer, les éditions Didier, Paris, 2001, p. 17

<sup>23</sup> DAMAUSE, M., STRAUVEN, C. et ROEGIERS, X. Développer un curriculum d'enseignement ou de formation, Bruxelles : De Boeck, 2006.

<sup>24</sup> FOUREZ Gérard, « Les socles de compétencesIn », « La Revue nouvelle », Mars, 1994. [www.revue nouvelle.be/L-ecole-dans-La-Revue-nouvelle](http://www.revue nouvelle.be/L-ecole-dans-La-Revue-nouvelle). Consulté le 02/05/2021.

<sup>25</sup> Le Conseil de l'Europe, Cadre Européen Commun de Références pour les Langues : Enseigner, Apprendre, Evaluer, les éditions Didier, Paris, 2001, p. 16. [https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework\\_FR.pdf](https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf). Consulté le 28/04/2021

situations-problèmes. Ce savoir être permettra aux apprenants d'accomplir des tâches à travers la réalisation de projet en étant coopératifs les uns avec les autres. Développer des connaissances sur d'autres cultures, c'est aussi apprendre à établir des relations basées sur le respect de l'autre, la tolérance et la coopération.

Selon Abdallah-Preceille, la compétence culturelle signifie des connaissances factuelles (y compris les connaissances ethnographiques) qui constituent un discours sur l'Autre alors que la communication exige une rencontre avec l'autre. « L'Autre n'est alors appréhendé qu'à travers le discours et ne constitue pas l'interlocuteur. Il est objet et non sujet et sert souvent de faire-valoir »<sup>26</sup>

Il ajoute aussi que Le risque d'une telle approche est de considérer l'Autre comme des connaissances culturelles dont nous disposons d'un groupe collectif et cela n'aboutit pas nécessairement à une meilleure compréhension d'autrui à travers la communication engagée.

*« Entendue comme une connaissance de l'Autre, la compétence culturelle, quelle que soit d'ailleurs la finesse des savoirs, reste extérieure à l'acte de communication. Elle suggère un discours d'attribution et de catégorisation, et produit même un artefact qui à son tour justifie les analyses culturalistes »<sup>27</sup>*

## 2. L'approche communicationnelle

L'approche communicationnelle peut se définir comme « une démarche scientifique se proposant d'étudier des phénomènes sociaux en prenant comme clé d'entrée les différents types de phénomènes informationnels et communicationnels qui les caractérisent »<sup>28</sup>.

*« Une démarche communicationnelle vise à montrer comment les phénomènes de communication constituent une composante de l'action individuelle et collective, mais aussi comment ils dessinent les mondes d'action. Elle permet de tisser des liens entre actions en situation, technologies, enjeux, idéologies et d'étudier les influences respectives des différents modes de production du sens, des savoirs, des connaissances, d'interprétation de la réalité en relation avec des évolutions plus macroéconomiques et sociales »<sup>29</sup>.*

---

<sup>26</sup> ABDALLAH-PRETCEILLE, M., (1996a), « Compétence culturelle, compétence interculturelle : pour une anthropologie de la communication », Le Français dans le Monde, n spécial, « Cultures, culture », Recherches et Applications, janvier, Paris, EDICEF, p. 29

<sup>27</sup>Ibid. p. 32.

<sup>28</sup> Jean-Luc Bouillon, Sylvie Bourdin et Catherine Loneux, « De la communication organisationnelle aux « approches communicationnelles » des organisations : glissement paradigmatique et migrations conceptuelles », Communication et organisation [En ligne], 31 | 2007, mis en ligne le 01 juillet 2010, consulté le 04 mai 2021.p.05. URL:

<http://journals.openedition.org/communicationorganisation/90>;

<https://doi.org/10.4000/communicationorganisation.90>

<sup>29</sup> Ibid. p. 28.

Selon Jean-Luc Bouillon, Sylvie Bourdin et Catherine Loneux l'approche communicationnelle :

*« Renvoient tout particulièrement aux interactions en situation sociale (dépassant le cadre interpersonnel), aux réseaux techniques et sociaux assurant des médiations, structurant les échanges et participant à l'édification d'une communauté (TIC, médias), ainsi qu'à la conception, la production, la diffusion et la réception de messages »<sup>30</sup>.*

D'après les définitions que nous venons de présenter, l'approche communicationnelle est l'association de deux approches ; l'approche communicative et la perspective actionnelle.

**2.1. L'approche communicative** : est apparue les années 1970 contre la méthodologie audio-orale et SGAV. C'est le fruit de plusieurs courants de recherches didactique et linguistique et par un souci de prudence qu'elle est appelée approche. Elle conçoit la langue comme un outil de communication et d'interactions sociales. Elle a pour objectif de rendre la langue pratique et utile pour l'apprenant.

**2.1.1. Définition de l'approche communicative** : L'approche communicative met l'accent sur **la capacité à pouvoir communiquer** dans une langue étrangère en prenant en compte la situation de communication.

Nadine Bailly et Michael Cohen définissent l'approche communicative comme étant :

*« Un terme de la didactique des langues correspondant à une vision de l'apprentissage basée sur le sens et le contexte de l'énoncé dans une situation de communication. Cette approche s'oppose aux visions précédentes s'attardant davantage sur la forme et la structure des langues que sur le contexte. Cette approche s'oppose aux visions précédentes s'attardant davantage sur la forme et la structure des langues que sur le contexte. »<sup>31</sup>*

Dans ces dernières années surtout après l'apparition de l'approche communicative l'enseignement d'une langue étrangère s'est concentrée plus sur la capacité communicative. Car l'objectif principale de cette perspective est d'apprendre à communiquer en langue étrangère, qui veut dire mettre l'apprenant dans des situations de communication, où il peut utiliser la langue comme un moyen de communication.

Selon le dictionnaire de Jean Pierre Cuq :

<sup>30</sup> Ibid. p. 05.

<sup>31</sup>Nadine Bailly - Michael Cohen, L'APPROCHE COMMUNICATIVE, [http://flenet.rediris.es/tourdetoile/NBailly\\_MCohen.html](http://flenet.rediris.es/tourdetoile/NBailly_MCohen.html), consulté le 04/05/2021

« L'approche communicative s'applique au dispositif de choix méthodologiques visant à comme approche et l'usage occasionnel du pluriel tendent à marquer une distance par rapport aux courants antérieurs et notamment à une méthodologie audio- visuelle réputée dogmatique. Les approches communicatives, tout en donnant à entendre que « c'est en communiquer qu'on apprend à communiquer. »<sup>32</sup>

Pour lui, par rapport aux pratiques précédentes, notamment la méthode audiovisuelle, l'approche communicative donne plus de l'importance à la communication car son objectif c'est de faire acquérir à l'apprenant une compétence de communication.

## **2.1.2. Les caractéristiques de l'approche communicative**

### **2.1.2.1. La centration sur l'apprenant**

L'approche communicative met l'accent sur l'apprenant en tant qu'acteur autonome de son apprentissage, son objectif ultime est donc de le rendre conscient et responsable de son apprentissage. Donc, l'enseignement met l'accent sur l'apprenant par contre l'enseignant devient un animateur, qui favorise des interactions entre les apprenants, leurs proposer divers moyens linguistiques pour mettre ces derniers dans une situation de communication.

### **2.1.2.2. La dimension sociale**

Enseigner la langue dans une dimension sociale c'est de faire travailler à l'apprenant des énoncés auxquels il pourra associer un sens à travers des interactions, l'objectif est de savoir utiliser la langue d'une manière appropriée, en fonction du contexte sociale.

### **2.1.2.3. L'authenticité**

Les documents authentiques, qu'ils soient oraux ou écrits ont servi à des critères linguistiques précis tirés de la réalité.

Pour Jean Pierre Cuq : « le document authentique renvoie à un foisonnement de genres bien typés et à un ensemble très divers de situations de communication et de messages écrits, oraux, iconiques et audiovisuels, qui couvert toute la panoplie des productions de la vie quotidienne. »<sup>33</sup>

## **2.2. L'approche actionnelle**

Elle est apparue suite à l'approche communicative au milieu des années 90, « d'une certaine manière, il s'agit d'une évolution logique de l'approche communicative souvent confinée au cadre de la classe

---

<sup>32</sup> QUC.J-P, Dictionnaire du français langue étrangère et seconde, CLE international, Paris, 2003, p !66.

<sup>33</sup> Ibid, p 29.

(...) on pourrait dire que l'on progresse de l'idée de communiquer pour agir sur autrui à communiquer pour agir avec autrui. »<sup>34</sup>.

Elle se base sur l'approche par les tâches et la pédagogie du projet. La perspective actionnelle a pour objectif de rendre le processus d'apprentissage plus actif par le biais des tâches actionnelles en classe, dans lesquelles l'apprenant est considéré comme un acteur social qui réagit dans un contexte social afin de développer sa compétence à communiquer langagièrement

### **2.2.1. Qu'est-ce que la proche actionnelle**

L'essentiel de l'apprentissage est l'action. On la retrouve dans tous les milieux que ce soit scolaire, professionnel ou privé. L'approche actionnelle consiste à faire réaliser des tâches mettant en œuvre différentes compétences : capacités linguistiques, sociales, savoir-faire éventuellement culturels... Elle est complémentaire à une autre approche qui est l'approche communicative.

La perspective actionnelle prend en compte la raison pour laquelle l'apprenant doit communiquer. C'est l'ajout d'une dimension à l'approche communicative. Une dimension réelle : communiquer pour agir, qui plus est, pour interagir.

Selon le CECRL, l'approche actionnelle se définit étant : « *Elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier.* »

Pour le CECRL, si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social, qui seules leur donnent leur pleine signification. *Il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé.* »<sup>35</sup>

De cette définition, on comprend que la perspective actionnelle, se base en premier lieu sur la tâche à réaliser. Donc. Elle considère l'apprenant comme un acteur social en utilisant la langue pour co-agir dans la vie de tous les jours.

---

<sup>34</sup> Tardieu C., « la didactique des langues en 4 mots-clés », paris : Ellipses, 2008, p.41.

<sup>35</sup> Le Conseil de l'Europe, Cadre Européen Commun de Références pour les Langues : Enseigner, Apprendre, Evaluer, les éditions Didier, Paris, 2001, p.15.

En ajoutant l'élément social, le CECRL considère l'apprenant comme un acteur social qui doit parler pour faire quelque chose dans la L2 : il devra agir pour résoudre un problème quotidien.

Tagliante, C. a défini la perspective actionnelle comme étant : « *approche didactique qui propose de mettre l'accent sur les tâches à réaliser à l'intérieur d'un projet global ou « à accomplir dans les multiples contextes auxquels l'apprenant va être confronté dans la vie sociale* ». <sup>36</sup>

La P.A., « *c'est l'apprentissage par les tâches (Task-based language learning) développé par les didacticiens anglo-saxons au sein de l'approche communicative-depuis deux décennies* »<sup>37</sup>. Puren qui a renommé la P.A., la perspective « *Co-actionnelle* »<sup>38</sup> vu que les actions avec la P.A basent sur « l'agir avec »<sup>39</sup>.

Parmi les premiers qu'ont utilisé le terme co-action y a Maurice Blondel. Pour lui, « *l'action est une convergence et une union d'activité* »<sup>40</sup>. Ce qui signifie que c'est dans l'union et le partage des connaissances que l'on Co-agit avec d'autres.

### **2.2.2. L'intérêt de l'approche actionnelle**

Lorsque l'enseignant demande à un apprenant de parler à autrui, il ne s'agit pas seulement d'un acte ayant une corrélation avec la parole mais avant tout d'un acte social.

*« Cette perspective représente un tournant dans l'enseignement et l'apprentissage des langues en ce sens qu'elle redéfinit le statut de l'apprenant et des tâches qu'il a à accomplir. Ainsi l'apprenant n'est plus seulement tourné vers l'institution scolaire mais aussi vers la société. Par là-même, les tâches qu'il est amené à réaliser sont à la fois scolaires et sociales. »*<sup>41</sup>

---

<sup>36</sup> Tagliante, C., (2006), La classe de langue, Paris, CLE International, Collection Techniques et pratiques de classe, P.32

<sup>37</sup> Puren, C., (2004) : À la recherche de situations communicatives authentiques : l'apprentissage des langues par les tâches. Articles De l'approche par les tâches à la perspective Co-actionnelle. From a task-based approach to a co-actional perspective. Vol. XXIII N° 1, pp. 10-26

<sup>38</sup> Puren Christian. 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.p.7.

<sup>39</sup> *ibid.*

<sup>40</sup> Maurice Blondel, *L'Action. Essai d'une critique de la vie et d'une science de la pratique.* (1893). Paris : Les Presses universitaires de France. Quadrige, 493 pp. [Livre mis en ligne lundi, le 4 janvier 2010. p 218.

<sup>41</sup> Paola Bagnoli, Eduardo Dotti, Rosina Praderi et Véronique Ruel. La perspective actionnelle : Didactique et pédagogie par l'action en Interlangue.

Le CECRL engage donc les apprenants à être actifs en tant qu'usagers de la langue mais aussi au niveau des apprentissages par l'utilisation de diverses stratégies. En ce qui concerne le rôle de l'enseignant, rien n'est préconisé si ce n'est de se positionner en fonction des choix méthodologiques effectués : « *Les utilisateurs du Cadre de référence envisageront et expliciteront selon le cas les responsabilités et rôles relatifs des enseignants et des apprenants dans l'organisation, la gestion, la conduite et l'évaluation du processus d'enseignement/apprentissage [...].* »<sup>42</sup>

Car dans cette perspective l'apprenant ne communique plus seulement pour parler avec l'autre mais il communique pour agir avec l'autre donc qui explique la technique utilisée par l'approche actionnelle qui oriente l'apprenant à être plutôt un acteur social.

Lorsque l'élève entre en action pour communiquer, il sollicitera ces trois composantes : la composante linguistique, la composante sociolinguistique et la composante pragmatique.

Selon A. Abbou

*« La compétence de communication peut donc se définir, pour un acteur interprète social donné, comme la somme de ses aptitudes et de ses capacités à mettre en œuvre les systèmes de réception et d'interprétation des signes sociaux dont il dispose, conformément à un ensemble d'instructions et de procédures construites et évolutives, afin de produire dans le cadre de situations sociales requises, des conduites appropriées à la prise en considération de ses projets »<sup>43</sup>.*

---

<sup>42</sup> Le Conseil de l'Europe, Cadre Européen Commun de Références pour les Langues : Enseigner, Apprendre, Evaluer, les éditions Didier, Paris, 2001, p. 110.

<sup>43</sup> A. Abbou, « Communications sociales et didactiques des langues étrangères », in E.L.A, DIDIER, Paris. 1980. P16.

## Conclusion

Ce chapitre avait pour objectif de focaliser la nouvelle terminologie, en matière, de didactique des langues et celle du FLE, et en même temps retracer l'évolution des méthodologies avant d'aboutir aux nouvelles approches dans ce domaine. Pour notre recherche, il nous a été nécessaire de faire ce passage pour comprendre l'intérêt de proposer des activités communicatives basées sur la notion de tâche.

Le CECR a mis un ensemble d'outils entre les mains des enseignants et concepteurs. Il les a dotés de démarches pédagogiques pour qu'ils puissent les utiliser dans l'enseignement des langues vivantes.

Pour conclure ce chapitre, on peut dire que la perspective actionnelle est venue pour compléter les autres entre autres l'approche communicative, en mettant l'accent sur un objectif novateur : « agir avec l'autre ». Elle considère l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme un acteur social à part entière et place les tâches qu'il doit accomplir à travers des actions au cœur du processus d'apprentissage.

*« L'apprenant est désormais actif : il agit, réagit et interagit avec d'autres membres de la société pour réaliser une action sociale. L'apprenant n'est plus celui qui écoute attentivement et le rôle de l'enseignant n'est plus de transmettre le savoir mais plutôt d'être médiateur et de mettre en place des actions qui font agir, réagir et interagir ses élèves! »<sup>44</sup>*

---

<sup>44</sup> Manuel de formation Professeurs de français, Projet Ministère de l'Éducation, de la Recherche, de la Jeunesse et du Sport – SIVICO, Juin 2011, La formation continue des enseignants à l'utilisation des instruments informatiques modernes dans l'enseignement efficace du français et l'évaluation au niveau européen des compétences linguistiques. Équipe de concepteurs : ANGHEL, C., ANGHEL, M-D., DOBRE, C-M. GROZA, D., MATHE, M., POPESCU, C., ZOICAS, M-L., Coordonnateur de l'équipe : MATHE Maurice

**Chapitre II :**

**La notion de tâche et son  
rapport avec les TICE**

## Introduction

D'après ce qu'on a mentionné dans le chapitre précédent, que la perspective actionnelle a, en premier lieu, entraîné quelques modifications dans la relation pédagogique avec la focalisation sur l'apprenant, le développement de son autonomie, l'utilisation des documents authentiques et un changement du rôle de l'enseignant.

Ainsi, avec l'objectif de rendre les apprenants plus aptes à agir avec la langue dans des situations authentiques, c'est pour ça la perspective actionnelle est centrée sur la notion de tâche : « *le niveau de compétence d'un apprenant est défini en fonction du plus ou moins grand nombre de tâches qu'il est capable de réaliser correctement* »<sup>45</sup>

Pour réaliser ces tâches l'apprenant est appelé en quelque sort à utiliser les TICS qui sont devenus au cours des dernières années, une partie intégrante de notre société, et notre milieu scolaire.

Donc dans ce chapitre on va évoquer la notion de tâche et l'intégration des technologies d'information et de communication en éducation dans le cadre scolaire, comme moyen essentiel dans la réalisation d'une tâche

---

<sup>45</sup> Perspective actionnelle et approche par les tâches en classe de langue [en ligne]. [Consulté le 6 avril 2021]. Disponible sur : <http://utpjournals.metapress.com/content/21011m074605n618/fulltext.pdf> p.3.

## 1. La définition de la tâche.

Quand on dit perspective actionnelle, on pense certainement à la notion de la tâche. Raison pour laquelle, nous avons trouvé important de présenter quelques définitions de la tâche pour tenter de comprendre, en quoi cette dernière se démarque d'autres situations d'apprentissage tel que l'activité ou l'exercice

Selon le CECR (2001) « *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 ils (s) disposent en vue de parvenir à un résultat déterminé.* »<sup>46</sup>

Il ressort de cette définition, que le concept « tâche » renvoie à un fait réalisé par un ou plusieurs individus. Dans le milieu scolaire, on parle d'apprenants qui vont faire appel à un ensemble de compétences pour réaliser un travail qui obéit à des objectifs ciblés.

Aussi, « *Est définie comme tâche toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé.* »<sup>47</sup>

Comme nous l'avons souligné supra, l'apprenant, considéré comme acteur social, est conscient des défis qu'il devrait soulever dans l'accomplissement de sa tâche

*« Les tâches ou activités sont l'un des faits courants de la vie quotidienne dans les domaines personnel, public, éducationnel et professionnel. L'exécution d'une tâche par un individu suppose la mise en œuvre stratégique de compétences données, afin de mener à bien un ensemble d'action finalisées dans un certain domaine avec un but défini et un produit particulier. »*<sup>48</sup>

Selon les concepteurs du CECR (2001), « *le terme de tâche incorpore toutes les activités langagières, de la compréhension orale et écrite à la production orale et écrite. Les objectifs de tout programme d'apprentissage sont structurés autour de ces quatre grands types de compétences.* »<sup>49</sup>

---

<sup>46</sup> Conseil de l'Europe, Conseil de la Coopération culturelle, Comité de l'éducation, Division des langues vivantes. 2001. Cadre européen commun de référence pour l'apprentissage et l'enseignement des langues. Apprendre, enseigner, évaluer. Paris : Didier, p.15.

<sup>47</sup> Ibid. p.16.

<sup>48</sup> Ibid. p.121.

<sup>49</sup> CUQ, J.-P., GRUCA, I. Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble, 2005, p. 155.

Dans cette définition le CECR affirme que pour réaliser une tâche il faut maîtriser les quatre compétence CE/CO et PE /PO

Ellis, (2003 : 16), en sa qualité de linguiste, propose la définition suivante :

*« Une tâche est un plan de travail qui exige des apprenants qu'ils traitent la langue de manière pragmatique dans le but de réaliser un résultat qui peut être évalué selon que le contenu des propositions a été réalisé de façon correcte ou appropriée. »<sup>50</sup>*

Pour ce faire, elle exige que les apprenants doivent utiliser leurs propres acquis et que la tâche base sur les compétences de communication où elle ressemble à la vie réelle

Si dans, la perspective actionnelle, le concept de « tâche » est central. Christian Puren, qui est un didacticien incontournable, (2006. : 39) le définit ainsi : « unité de sens dans l'activité d'enseignement/apprentissage ». Le concept de tâche correspond en fait à l'agir d'apprentissage. Puren réserve le terme d'« action » pour l'agir d'usage ou l'agir social . »<sup>51</sup>

Pour Daniel Coste (2009 : 15-24), « la notion de tâche renvoie à une action finalisée, avec un début, un achèvement visé, des conditions d'effectuation, des résultats constatables »<sup>52</sup>.L'auteur spécifie que toutes les tâches ne sont pas communicationnelles, et celles qui le sont ne sont pas que cela.

Pour DE KETELE (2005), une tâche doit varier selon les situations dans lesquelles se trouve impliqué un apprenant :

- « Parfois la production sera constituée d'une tâche unique complexe ; Par exemple produire un texte répondant à une situation [...] »
- Parfois la production pourra être décomposée en plusieurs tâches, comprennent elles-mêmes diverses étapes, sans qu'il soit nécessaires possible d'identifier le nombre exact d'étapes. »<sup>53</sup>

---

<sup>50</sup> Ellis, R. 2003. Task-based Language Learning and Teaching. Oxford : Oxford University Press.

<sup>51</sup> <sup>51</sup> Puren Christian., 2006. « De l'approche communicative à la perspective actionnelle ». Dans Le Français dans le Monde, n°347, 39 p. Disponible en ligne : <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2006g/>

<sup>52</sup> Coste, D., (2009): « Tâche, progression, curriculum ». Le français dans le monde : recherches et applications, n° 45, p. 15-24

<sup>53</sup> DE KETELE, J-M., *La validation des épreuves d'évaluation selon l'approche par compétences*. Disponible en ligne sur : <http://fmgerard.be/textes/ValidComp.pdf>, consulté le 5/06/2021.

Pour lui on peut avoir une seule tâche complexe, ou une tâche qui se réalise sur plusieurs étapes.

### 1.1. La tâche dans le cadre du CECRL.

Grâce au CECR et sa centralisation privilégiée, le terme « tâche » est de plus en plus utilisé, par rapport au début de son emploi, là où il était réservé au milieu de la recherche <sup>54</sup>

« La tâche ne doit pas être nécessairement langagière. Elle peut relever un domaine personnel (téléphoner à un ami pour prendre des nouvelles), public (acheter un croissant), éducationnel (jeu de rôle) ou professionnel (rédiger un e-mail au fournisseur). »<sup>55</sup>

Selon le même cadre, les tâches pédagogiques communicatives (2001 :121)

« Visent à impliquer l'apprenant dans une communication réelle, ont un sens (pour l'apprenant), sont pertinentes (ici et maintenant dans la situation formelle d'apprentissage), exigeantes, mais faisables (avec un réajustement de l'activité si nécessaire) et ont un résultat identifiable (ainsi que d'autres, moins évidents dans l'immédiat) ». <sup>56</sup>

Le CECRL a continué à se préoccuper de la définition de la tâche et distingue dans son ouvrage une tâche « authentique » et une tâche « pédagogique ».<sup>57</sup>

La tâche « authentique » consiste en une activité quotidienne dans le cadre du travail, des études ou de la vie privée) :

Ce qu'il faut noter, c'est le fait que le CECR distingue la tâche (scolaire, d'apprentissage) lorsqu'il mentionne la « participation à une discussion, la présentation d'un exposé et l'action (sociale et d'usage) lorsque la peinture, le bricolage, le courrier électronique sont mentionnés »<sup>58</sup>. Ainsi, des tâches non communicatives apparaissent autant que des actions sociales dont la visée de l'action est la compétence langagière. Finalement, la tâche authentique ne porte pas seulement sur la langue mais est centrée sur le résultat fixé au départ.

Par contre, la tâche « pédagogique » est définie ainsi (2001 :121) :

---

<sup>54</sup> Les tâches en classe de langue étrangère [en ligne]. [Consulté le 13 avril 2021]. Disponible sur : p. 107.

<sup>55</sup> ROBERT, J.-P. Dictionnaire pratique de didactique du FLE. Lassay-les-Châteaux : EMD S.A.S., 2008, p. 194

<sup>56</sup> Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer [en ligne]. [Consulté le 2 juin 2021]. Disponible sur : p. 121.

<sup>57</sup> Le Cadre européen commun de référence pour les langues - apprendre, enseigner, évaluer (2000, p 127)

<sup>58</sup> Ibid.

*« [Elle est fondée] sur la nature sociale et interactive « réelle » et le caractère immédiat de la situation de classe. Les apprenants s’y engagent dans un « faire-semblant accepté volontairement » pour jouer le jeu de l’utilisation de la langue cible dans des activités centrées sur l’accès au sens, au lieu de la langue maternelle à la fois plus simple et plus naturelle. »<sup>59</sup>.*

Dans l’application d’une tâche, l’apprenant devient responsable. En effet, durant la réalisation de n’importe quelle tâche, les apprenants se sentent libres, ce qui explique que les tâches exigent plus ou moins d’activités langagières, mais il est privilégié que les tâches amènent les apprenants à s’exprimer en langue étrangère et que les apprenants prennent un rôle actif pour arriver à un certain but. Il est important que la tâche soit signifiante, proche de vie réelle. Dans ce cas-là, on suppose que la motivation des apprenants augmente. Ils doivent mobiliser toutes leurs compétences pour arriver à un résultat souhaitable.

## **1.2. Les tâches et leur rôle dans l’enseignement et l’apprentissage des langues étrangères**

D’après Ellis (. 2003 : 27), les avantages de l’introduction des tâches en classe de langues sont reconnus par beaucoup de linguistes, de didacticiens et de spécialistes. Où elles peuvent être introduites de deux manières :

1- soit introduite dans les méthodes traditionnelles d’enseignement (« Task-supported language teaching »)

2 - soit on élabore l’ensemble du cursus autour des tâches (« Task-based language teaching »<sup>60</sup>. Qu’on puisse constater que dans les deux cas, l’utilisation des tâches dans la classe rend l’enseignement/apprentissage d’une langue étrangère plus communicatif et interactif.

En réalité. Dans une situation de communication authentique qui nécessite l’utilisation d’une langue, les tâches peuvent avoir deux fonctions :

### **A. Une fonction interactionnelle :**

Cette dernière sert à établir et à maintenir le contact.

---

<sup>59</sup> Le Conseil de l’Europe, Cadre Européen Commun de Références pour les Langues : Enseigner, Apprendre, Evaluer, les éditions Didier, Paris, 2001, p.121.

<sup>60</sup> Ellis, R. 2003. Task-based Language Learning and Teaching. Oxford: Oxford University Press.p27.

Pour Mangenot et Louveau (2006 : 38), précisent que la tâche « est alors une activité qui n'est pas seulement vraisemblable en termes de similitude avec la vie réelle, mais aussi interactionnellement justifiée dans la communauté où elle se déroule (la classe, en général) »<sup>61</sup>.

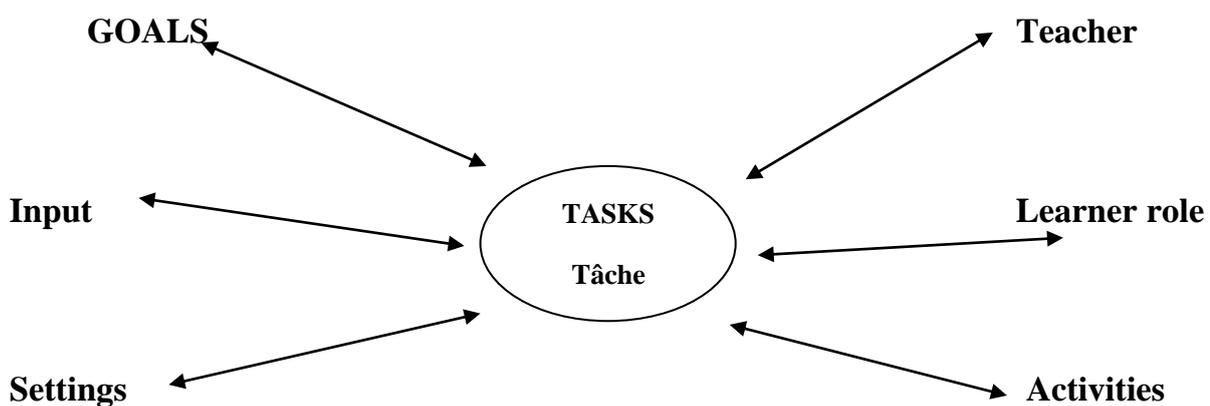
Dans ce cas il faut impliquer une communication le plus réel possible entre les apprenants. Dans cette perspective, l'introduction des tâches en classe est justifiée dans la mesure où elle permet de créer de l'interaction par laquelle passe l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, comme dans l'acquisition naturelle d'une langue.

## B. Une fonction transactionnelle :

Utiliser pour échanger de l'information entre les interlocuteurs. Donc Les tâches développent ces deux habilités chez les apprenants à travers la mise en œuvre de situations de communication réelles.

Vu que les principes de la perspective actionnelle, la langue est acquise en communiquant. Car c'est que à travers de la communication que Les apprenants d'une langue étrangère découvrent le système de la langue cible.

Pour certains auteurs comme Nunan (1989 : 11), « les tâches sont placées au centre de toute conception du processus d'enseignement et d'apprentissage de langues étrangères. »<sup>62</sup> IL Représente le statut qu'il donne à la tâche de la manière suivante :



<sup>61</sup> Mangenot, F., Louveau É. 2006. Internet et la classe de langue. Paris : Clé International.p38

<sup>62</sup> Nunan, D. 1989. Designing Tasks for the Communicative Classroom. Cambridge : Cambridge University Press.p11.

Ce schéma, montre que la conception d'une tâche exige la prise en considération de six paramètres : les objectifs, le support de départ (input), les activités que les apprenants doivent effectuer, les rôles respectifs de l'apprenant et de l'enseignant, et enfin la situation. D'autres auteurs, comme Willis et Ellis ajouteront un septième paramètre : le résultat, qui constitue pour les apprenants l'objectif de la tâche.

Le CECR considère l'approche par la tâche comme le centre de gravité de toute la conception du processus d'enseignement/apprentissage de langues étrangères. Elle permet de repenser l'apprentissage-enseignement en tenant compte des besoins des apprenants et en motivant le travail par une production finale.

Selon certains auteurs comme Springer (2009 : 33) affirme que « *la tâche pédagogique communicative constitue l'élément moteur d'une rénovation pédagogique de type actionnel* »<sup>63</sup>

Pour Rosen (2009 : 6-14), les tâches réalisées en classe doivent, selon présenter les caractéristiques globales suivantes :

*« Elles sont généralement choisies par l'enseignant en fonction de ses objectifs ; elles sont effectuées par un seul apprenant ou par plusieurs ; leur accomplissement donne lieu à une évaluation qui porte sur le fond (la tâche menée à bien avec succès), mais également sur la forme (une réalisation linguistique correcte) »*<sup>64</sup>

Leurs rôles sont de développer la capacité de communiquer en langue étrangère.

Par contre, Coste insiste sur le fait que l'exécution doit présenter un « *intérêt intrinsèque pour l'apprenant* » et lui permettre de progresser en comportant des « *enjeux réels.* »<sup>65</sup>

La perspective actionnelle commence par expliciter le produit final de la tâche.

Recourir aux tâche durant un cours de langues étrangère doit avoir comme point d'appuis la créativité , afin de faciliter l'enseignement/ l'apprentissage dans la mesure ou les apprenants se retrouvent dans des situations similaire à celle du réel et que la réalisation des tâches en classe permettra de transposer leur acquis dans la vie quotidienne, notamment

---

<sup>63</sup>Springer, C. 2009. « La dimension sociale dans le CECR : pistes pour scénariser, évaluer et valoriser l'apprentissage collaboratif ». Le français dans le monde, n° spécial « La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue », pp. 33.

<sup>64</sup> Rosen, É. 2009. « La perspective actionnelle et l'approche par la tâche ». Le français dans le monde, n° spécial « La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue », pp. 6-14.

<sup>65</sup>Coste, D. 2009. « Tâche, progression, curriculum ». Le français dans le monde, n° spécial « La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue », pp. 15-24.

lorsque les apprenants se trouvent confronté à un échange entre deux ou plusieurs personnes qui ne possèdent pas la même langue maternelle, n'ayant aucun ou peu de contact cible avec cette langue étrangère. Cette simulation de tâches bien que parfois différente de ce que l'on pourrait rencontrer dans la vie réelle, permet néanmoins aux apprenants de créer des interactions et des échanges semblables aux échanges réels.

Selon Bérard (2009 : 36-44), « l'objectif dans une tâche, est double : « *c'est non seulement la tâche elle-même qui est visée mais également la correction de la langue utilisée pour la réaliser* ». <sup>66</sup>

## **1.2. La typologie de la tâche.**

Quand on se focalise sur les tâches réalisées en classe, on peut observer qu'elles ne sont pratiquement jamais carrées et homogènes. Vu qu'on ne peut pas savoir comment vont être déroulé ces tâches données. D'après les analyses de plusieurs auteurs, il n'existe pas de typologie unifiée de tâches et leur utilisation en classe de FLE. Les typologies de tâches que l'on retrouve dans différents travaux y apparaissent dans deux perspectives plus ou moins distinctes : celle de didactique/méthodologie et celle de recherche.

Basée sur l'observation du contexte didactique, la typologie de Chaudron et Valcárcel (1988) spécifie trois catégories de tâches :

- ✓ - tâches contrôlées par l'enseignant (p. ex. : lecture à haute voix, jeu de questionsréponses, exercice, traduction, dictée, explication d'un contenu, copier, reconnaître, identifier, réviser).
- ✓ - tâches semi-contrôlées (p. ex. : dialogue, échange d'informations, jeu de questionsréponses, raconter une histoire, brainstorming).
- ✓ - tâches libres (p. ex. : jeu de rôle, simulation, discussion, résolution de problème, jeux, rédaction, faire du théâtre). <sup>67</sup>

---

<sup>66</sup> Bérard, É. 2009. « Les tâches dans l'enseignement du FLE : rapport à la réalité et dimension didactique ». Le français dans le monde, n° spécial « La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue », pp. 36-44.

<sup>67</sup> Chaudron, C., M. Valcárcel. 1988. A process-product study of communicative language teaching (Final report submitted to the Comité Conjunto Hispano Norteamericano para la Cooperación Cultural y Educativa, Madrid). Murcia : Universidad de Murcia, Escuela Universitaria de Magisterio. « Traduit par : Sebastian Piotrowski. Les tâches en classe

La typologie de Prabhu (1987), qui propose une liste de tâches définies à partir de toutes sortes de supports (p. ex. cartes routières, diagrammes, calendriers, emplois de temps, horaires de trains, etc.) et de les répartir en trois grandes catégories :

1. Activité consistant à transmettre une information,
2. Activité consistant à prendre une information nouvelle à partir d'informations données,
3. Activité consistant à donner son opinion. »<sup>68</sup>

Les tâches de Prabhu (1987) , proposées pour faire partie d'un syllabus et ayant donc un caractère didactique, s'appuient fondamentalement sur des documents authentiques qui sont traités comme de véritables sources de tâches.

La typologie de Frauenfelder et Porquier, conçue à des fins de recherche sur la langue de l'apprenant, distingue quatre grands types de tâches :

- 1- Tâches de manipulation de formes ou d'énoncés (transformation de phrases, substitutions morphologiques, répétition de phonèmes, etc.).
- 2- Tâches consistant à fournir un "équivalent" : répétition de phrases, transcodage (dictée, lecture à haute voix), traduction (L1-LE, LE-L1), synonymie, paraphrase, réécriture ("redire autrement", par exemple histoires à re-raconter),
- 3- Tâches de production/expression guidée ou semi-libre : résumé, contraction de texte, expression sur images, etc. [...].
- 4- Tâches intuitionnelles ou métalinguistiques consistant à fournir des jugements, des explications ou des commentaires d'ordre linguistique ou sociolinguistique, à identifier (et

---

de langue étrangère. Institut de philologie romane Université Catholique de Lublin, Pologne. Synergies Pologne n° 7 - 2010 pp. 107-118 »

<sup>68</sup> Prabhu, N.S., 1987. Second Language Pedagogy. Oxford : Oxford University Press. « Traduit par: Sebastian Piotrowski. Les tâches en classe de langue étrangère. Institut de philologie romane Université Catholique de Lublin, Pologne. Synergies Pologne n° 7 - 2010 pp. 107-118 ».

éventuellement à corriger) des erreurs, à trouver des contextes ou des situations appropriées pour des énoncés. »<sup>69</sup>

L'on peut en déduire aussi que les tâches, quelles qu'elles soient, ne peuvent, une fois pour toutes, être classées dans une catégorie donnée, mais qu'elles peuvent, dans certaines conditions d'exécution, passer d'une catégorie à une autre.

### **1.2.1. La tâche cible ou de répétition ou proche de la vie réelle.**

La distinction des tâches selon le CECR fait référence à la vie réelle. « *La tâche cible est assez proche de la vie réelle et son choix est influencé par des besoins de l'apprenant hors de la classe. Par contre* »<sup>70</sup>.

### **1.2.2. Tâche pédagogique.**

La tâche pédagogique selon le CECR est « *assez éloignée de la vie réelle, créée avec l'intention de développer une compétence communication.* »<sup>71</sup>

**1.2.3. Tâche fermée, tâche ouverte.** Elisabeth Cohen, fait la distinction entre les tâches fermées et les tâches ouvertes.

*« La tâche fermée dispose d'une solution unique et son résultat est exactement prévisible. Par contre, la tâche ouverte est celle qui a plusieurs solutions possibles et sa réalisation exige plusieurs démarches à faire. Il est aussi difficile de prévoir son aboutissement. Cette distinction entre les tâches fermées et les tâches ouvertes renvoie ainsi à des objectifs d'apprentissage différents. »*<sup>72</sup>

### **1.2.4. Mono-tâche.**

Elke Nissen distingue trois types de tâches qui sont classés en relation avec leur niveau de complexité.

1- « *La mono-tâche est la plus facile et la plus fréquente. Elle est composée des étapes proposées par l'enseignant. Sous ce terme, on peut s'imaginer la production d'un écrit ou d'un oral qui s'ancrent dans le contexte réel.*

---

<sup>69</sup> Frauenfelder, U., R. Porquier. 1980. "Le problème des tâches dans l'étude de la langue de l'apprenant". *Langages* 57. 51-71.

<sup>70</sup> Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer [en ligne]. [Consulté le 21 avril 2021]. Disponible sur : <https://www.coe.int/fr/web/language-policy/home> p. 121.

<sup>71</sup> Ibid

<sup>72</sup> RAUCENT B., VANDER BORGHT C. Être enseignant : Magister ? Metteur en scène ? Bruxelles : Edition De Boeck Université, 2006, p. 178, 179.

2- *Un projet intégrant une ou plusieurs tâches. Dans le cas idéal, ce sont les étudiants eux-mêmes qui ont les idées pour le projet.*

*Par rapport avec des mono-tâches, le projet inclut toutes les étapes, de la planification, jusqu'à la réalisation et la confrontation finale avec le public.*

3- *Des tâches scénarisées (on dit aussi curriculum scénarisé) implique plusieurs tâches. Le choix des tâches ainsi que leur ordre dépend de l'enseignant. Il présente à ses élèves tout ce qui est lié à l'exécution du scénario pédagogique : consigne, objectifs, produit attendu, critères d'évaluation, la durée prévue, etc. »<sup>73</sup>*

### **1.2.5. Jeu de rôle :**

*« Est une démarche pédagogique qui place les apprenants au centre de la communication. C'est une simulation orale dans laquelle au minimum deux ou plusieurs participants prennent sa part. Chacun a son rôle par l'intermédiaire duquel il développe sa compétence de communication. Vu qu'il s'agit d'un dialogue improvisé, il s'est aussi développé une habileté de réagir spontanément. »<sup>74</sup>*

Pour Jean pierre Cuq le jeu de rôles est : *« Le jeu de rôles a aussi comme avantage de développer l'aptitude à réagir à l'imprévu, ainsi qu'à encourager l'expression spontanée. »<sup>75</sup>*

*Selon le même auteur il convient de préciser que :*

*« En didactique des langues, un évènement de communication interactif à deux où plusieurs participants où chacun joue un rôle pour développer sa compétence de communication sous ses trois aspects : la compétence linguistique, la compétence sociolinguistique et la compétence pragmatique. »<sup>76</sup>*

## **1.3. Les caractéristiques d'une tâche.**

D'après des définitions variées, il ressort d'en dégager certaines caractéristiques qui peuvent être particulièrement pertinents dans la définition d'une tâche :

---

<sup>73</sup> Variations autour de la tâche dans l'enseignement des langues aujourd'hui [en ligne]. [Consulté le 5 juin 2021]. Disponible sur : <https://journals.openedition.org/alsic/2344>.

<sup>74</sup> ROBERT, J.-P. Dictionnaire pratique de didactique du FLE. Lassay-les-Châteaux : p110

<sup>75</sup> Ibid.

<sup>76</sup> Cuq-P, Dictionnaire du français langue étrangères et seconde, CLE international, Paris, 2003, p,142.

1. La tâche est contextualisée.
2. La tâche déclenche le processus de l'apprentissage
3. La tâche est un plan de travail qui traite la langue de manière pragmatique dans le but de parvenir à un résultat.
4. La tâche sollicite une compétence de production ou de réception qui centre l'attention de l'apprenant sur le sens plutôt que sur la langue elle-même.
5. La tâche exige que l'apprenant emploie différents processus cognitifs ainsi que ses propres ressources linguistiques de manière à accomplir une action avec une langue dans la vie réelle.
6. La tâche n'a pas de temps fixe.
7. La tâche peut inclure un exercice.

## **2. Le rôle des TICE dans la réalisation d'une tâche.**

Afin de baser beaucoup plus sur l'apprenant lors de la réalisation des tâches, il est évident de s'aider par les TICE en tant que nouveaux moyens attractifs et motivants.

### **2.1. La définition des TICE.**

Tout d'abord, TICE est un acronyme de « Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement. »<sup>77</sup> Ils sont considérés comme un ensemble des outils numériques sert à améliorer le processus d'apprentissage. Ceux sont les médiateurs essentiels du savoir aux apprenants ; surtout lorsqu'en parlant d'une nouvelle génération dépendante aux TIC.

Dans le Dictionnaire pratique de didactique du FLE, Jean-Pierre ROBERT les montre comme suit :

*« Les TICE regroupent, pour des fins d'enseignement ou d'apprentissage un ensemble de savoirs, de méthodes et d'outils conçus et utilisés pour produire, entreposer, classer, retrouver et lire des documents écrits, sonores et visuels ainsi que pour échanger ces documents entre interlocuteurs ».*<sup>78</sup>

Dans le même sens GREGORIE et FARRIESE définissent les TIC comme :

*« L'ensemble de technologies parmi lesquelles figure habituellement l'ordinateur, et qui lorsqu'elles sont liées ou interconnectées se caractérisent par leur pouvoir*

<sup>77</sup> Muller F., « Manuel de suivre à l'usage de l'enseignant, Strastbourg l'étudiant », 2007, p.195

<sup>78</sup> Jean-Pierre ROBERT, op.cit., p.198

*de mémoriser, de traiter, de rendre accessible, sur un écran ou un autre support et de transmettre en principe en quelque liens que ce soit une quantité qu'ainsi illimitée et très diversifié de données »<sup>79</sup>.*

Grosso modo, la combinaison des TIC et l'Enseignement renvoie à un ensemble de technologies fondées sur l'informatique et la communication sous forme de données de divers types (texte, son, images, vidéo, etc.) pour faciliter l'acte de l'enseignements et la perfectionner dans ce milieu.

## **2.2. Les TICE en classe de FLE.**

Actuellement, la meilleure méthode pour présenter un cours en classe ne se fait qu'avec l'intégration des TICE dans l'enseignement des langues étrangères, la maîtrise du français est aujourd'hui une compétence essentielle pour les apprenants et pour apprendre la langue française, cela demande un ensemble d'activités qui mène l'apprenant au fil des jours, à exprimer par oral et par écrit ses émotions, sa pensée, ses rapports aux autres, à communiquer avec autrui de façon immédiate et ce de façon différée par la lecture ou l'écriture. Selon la définition donnée par Marcel Lebrun, « *l'apprentissage peut être vu comme un processus actif et constructif au travers lequel l'apprenant manipule stratégiquement les ressources cognitives disponibles de façon à créer de nouvelles connaissances en extrayant l'information de l'environnement.* »<sup>80</sup>

En fait, ces moyens aident à faciliter l'opération enseignement apprentissage aux enseignants comme aux apprenants.

Les TICE jouent le rôle d'une source fondamentale pour l'enseignant, ils lui offrent des nouvelles idées et manières d'enseignement et de formation.

A travers lesquels l'enseignant peut accéder facilement à l'intégralité du cours à l'aide des capsules vidéo, les illustrations ainsi que les diapos power point.

Quant à l'apprenant, l'utilisation de ces derniers mène vers une bonne explication de la leçon et une clarification pertinente de ce qui est vague et obscur. Ainsi, leur rôle est d'ajouter des explications de nouvelles notions citées dans le cours et de donner des enrichissements sur une idée ou sur un thème.

---

<sup>79</sup> Bilel Kafi, Les nouvelles technologies comme outils de motivation de l'enseignement –apprentissage, mémoire de master Sous la direction de Hammouda Mounir, Université de Biskra, 2012, p.09

<sup>80</sup> Lebrun Marcel. 2007, (Paris : bibliothèque nationale): Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre.

## **2.3 Les avantages et les inconvénients des TICE dans l'enseignement.**

### **A. Les avantages des TICE**

Selon Laferrière Thérèse, (1999. 17)

- La communication est plus efficace pour contacter des partenaires commerciaux ou des amis et des membres de la famille du monde entier.

- Les technologies de l'information facilitent l'accès aux informations académiques à tout moment, les enseignants et les étudiants utilisant les technologies de l'information pour acquérir et échanger du matériel éducatif par exemple : les enseignants peuvent facilement fournir des classes audio-visuelles à leurs élèves à l'aide d'ordinateurs et d'internet.

- Les enseignants peuvent également attribuer des tâches aux étudiants via un courrier électronique ou des forums éducatifs.

- Les étudiants peuvent utiliser les applications de téléphonie mobile de bibliothèque pour télécharger des livres en format électronique. Ils ont donc ces livres à tout moment, ce qui leur permet de gagner du temps et les aidez à lire, à tout moment, n'importe où.

- La technologie de l'information facilite la formation en ligne car un apprenant aura accès aux informations à tous les moments.

- Les TICE permettent aux étudiants du monde entier d'étudier de partout grâce à l'éducation en ligne.

- Toute réponse à une question peut être trouvée en quelques clics sur les touches de l'ordinateur ou du téléphone intelligent, les moteurs de recherche permettent de trouver de manière simple et organisée les réponses dont les étudiants peuvent avoir besoin pour les devoirs ou leurs projets.

- L'image comme un élément de motivation d'abord parce qu'elle est perçue comme attrayante, proche de l'apprenant, de ses goûts et de ses préoccupations. Elle est également immédiatement accessible à tous.

### **B) Les inconvénients des TICE**

Selon Aubé (1996. 36-39)

- les gens sont attachés à leurs écrans presque 24h/24h et 7j/7j, ce qui provoque des problèmes sociaux comme la violence. Par exemple un enfant qui s'attache à son écran 24h/24h il est en risque d'être autiste.

- Les gens ne se donnent plus la peine de lire, de calculer ou d'écrire sans ordinateur en même temps, ils perdent des capacités d'écriture manuscrite.

- lors de la séance, les apprenants sortent leur téléphone ou d'autre technologique pour jouer ou connecter, ça il diminue leurs attentions et leurs concentrations.

- Les pages du réseau sont accessibles à tous, adolescents et jeunes enfants compris, ce qui peut affecter leur santé mentale et physique en regardant et en jouant à des jeux violents.

- Manque de sécurité parce qu'il existe des facteurs de risques liés aux attaques de virus informatiques.

#### **2.4. Les TICE au service des tâches**

Les ressources présentes sur la Toile sont également un moyen d'accompagner l'apprentissage en présentant des documents authentiques et actuels. Ce qui présente l'immense avantage de « coller » à la réalité sociale et l'apprentissage du français.

La présentation de documents authentiques est un facteur motivant, non seulement pour l'apprenant mais aussi pour l'enseignant qui peut de cette manière rester en constante relation avec une langue étrangère, en général, et la langue française en particulier. L'exploitation d'Internet peut également être réalisée d'une toute autre manière. Il est en effet possible de profiter de la présence de nombreux sites sans rapport didactique avec la langue par le biais de parcours ou simulations. Ces activités ont pour but de faire découvrir un aspect culturel, historique, géographique...d'une région ou d'un pays. Grâce au soutien d'un questionnaire ou d'un guide, les apprenants sont amenés à réussir différentes étapes afin d'atteindre l'objectif final. Ces tâches se révèlent être très motivantes pour tous les niveaux dans la mesure où les apprenants utilisent de « vrais » documents, prennent conscience de leurs compétences et peuvent découvrir une utilisation réelle de la langue. Ces parcours peuvent allier une recherche en français avec des moteurs de recherche. Cela oblige à effectuer un choix de mots pertinents puis à effectuer un tri dans les propositions faites. Il y a donc ici une lecture rapide, une sélection d'informations à réaliser ; opérations

de compréhension immédiate et globale qu'il est assez difficile à mettre en œuvre avec des documents papier, Internet étant dès le départ le monde de la rapidité.

Pour une recherche de l'information efficace Les moteurs de recherche nous proposent de multiples références à partir d'un mot clé ou thème demandé. Mais on devra trier et vérifier l'information proposée pour ainsi dire à l'état brut. Ainsi, si nous proposons la recherche sur la tâche à réaliser nous obtiendrons de multiples références sur cette dernière et nous devons consulter une bonne part des documents proposés afin de vérifier s'ils appartiennent au domaine sollicité. Les répertoires, annuaires et listes de ressources ne sont pas limités, et ils posent en même temps le problème de la confusion entre les informations des fois. Les références qu'ils proposent représentent normalement des documents d'une utilité pédagogique très variable et diverse. Pour les exploiter convenablement l'apprenant devra analyser et évaluer des aspects comme : le niveau de langue (débutant, moyen, avancé); les caractéristiques du document (théorique, pratique, orientation linguistique, littéraire ou culturelle, etc.) et ses vraies possibilités d'exploitation, soit dans le cadre de la classe (laboratoire multimédia), la nature de tâches proposées (exercices traditionnels, activité partagée ou individuelle, dans le cadre de la classe ou d'Internet, possibilités de correction ou de mise en commun, etc.)

## Conclusion

L'objectif crucial de la didactique d'enseignement des langues (basée sur les tâches) est donc, d'amener l'apprenant à s'exprimer aisément et efficacement en langue française en différentes situations réelles, de débattre des différents sujets, d'émettre des hypothèses, prendre position et justifier son point de vue avec des énoncés cohérents et bien structurés. Et Les méthodes modernes d'enseignement des langues comme l'approche communicative, approche basée sur la tâche perspective servent de plus en plus des produits technologiques récents en classe pour les objectifs pédagogiques, parallèlement aux exercices qui ont changé sur des sources numériques.

C'était donc le but de ce chapitre, de faire le lien entre les besoins de la réalisation d'une tâche, relatif à l'apprentissage d'une langue étrangère, et l'utilisation des TIC comme moyen incontournable dans la réussite de ce genre de tâches. Comme le précise si bien le professeur universitaire Rifat Gunday, (2016 : 2) :

*« Il est possible de réaliser une communication ou interaction authentique à la langue cible soit par l'oral ou par l'écrit entre les interlocuteurs grâce à la technologie du multimédia et du réseau internet, l'apprenant peut utiliser en autonomie cette technologie ou bien guidé par le professeur ces sources en classe de FLE »<sup>81</sup>*

---

<sup>81</sup> Rifat Gunday, dans son article (Utilisation des matériels didactiques et authentiques dans les méthodes du FLE, 2016, p2)

# **Le cadre pratique**

# **Chapitre III**

## **L'enseignement du FLE au 2 AS entre projets et objectifs visés.**

## Introduction

Dans ce chapitre, nous allons présenter un aperçu sur le contenu du manuel scolaire de la 2<sup>ème</sup> année secondaire, en matière de programme. Ce dernier englobe quatre projets qui se réalisent à partir d'un ensemble de séquences que contient chaque projet.

Ces séquences ont pour but d'installer un niveau de compétences bien définies et visent un certain nombre d'objectifs, et elles sont mentionnées dans le sommaire :

**Le projet 1** : intitulé « Concevoir et réaliser un dossier documentaire pour présenter les grandes réalisations scientifiques et techniques de notre époque (p.13) »

L'objectif global visé dans ce projet est d'amener les élèves à exposer pour présenter un fait, dont l'objet d'étude est le discours objectivé. Ce projet se décline en trois séquences pour atteindre cet objectif :

- 1- Présenter un fait, une notion, un phénomène (p.17).
- 2- Démontrer, prouver un fait (p.24).
- 3- Commenter des représentations graphiques et/ou iconiques (p.33).

**Le projet 2** : intitulé « Mettre en scène un procès pour défendre des valeurs humanistes (p.15) »

L'objectif global à atteindre est bel et bien d'avoir des apprenants capables d'argumenter pour plaider une cause ou la discréditer, en visant comme objet d'étude le plaidoyer et le réquisitoire. Ce projet englobe trois séquences :

- 1- Plaider une cause (p.53).
- 2- - Dénoncer une opinion, un fait, un point de vue (p.64).
- 3- Débattre d'un sujet d'actualité (p.67).

**Le projet 3** : intitulé « Présenter le lycée, le village, la ville ou le monde de ses rêves, pour faire partager ses idées, ses aspirations (p.86) »

Il a comme premier objectif de former des apprenants capables de relater pour informer et agir sur le destinataire, en faisant appel au reportage touristique et le récit de voyage comme objet d'étude préconisé. Cet objectif se réalise à partir de deux séquences :

- 1- Rédiger un récit de voyage (p.88).
- 2- Produire un texte touristique à partir d'un reportage (p.103). 36
- 3- Le second objectif consiste à former des apprenants capables de relater pour se présenter un monde futur dont l'objet d'étude est la nouvelle d'anticipation. Pour atteindre cet objectif deux séquences sont proposées :
  - 1- Rédiger un texte d'anticipation (p.112).
  - 2- Imaginer et présenter le monde de demain (p.127).

**Le projet 4** : intitulé « Mettre en scène un spectacle pour émouvoir ou donner à réfléchir (p.152) » celui-ci est destiné uniquement aux classes de filières littéraires. Son objectif général est : dialoguer pour raconter et dont l'objet d'étude est le discours théâtral. Il se décline en trois séquences :

- 1- Scénariser un texte (p.154).
- 2- Elaborer une saynète à partir d'une bande dessinée (p.172).
- 3- Transposer un récit en dialogue (p.174). Ce programme se termine par un florilège (p.199) et un index des textes (p.222). le voir dans le tableau qui suit :

On peut mentionner que le choix des objets d'études dans ce manuel est essentiellement du genre du discours présents dans le quotidien des apprenants : le discours théâtral, débattre d'un sujet d'actualité, reportage touristique et le récit de voyage, etc. Cela s'explique par le fait que :

- L'exploitation des genres relevant de la vie quotidienne et sociale permet de rapprocher les pratiques de classe et les pratiques sociales de l'apprenant en tant qu'utilisateur en société.
- L'élève se familiarise avec ces genres à l'école avant même de les rencontrer en dehors de la salle de classe.

### **1. La mise en place du projet 3**

Nous allons, dans ce qui suit, focaliser le projet 3, relatif à notre étude.

**Projet 3** : Rédiger un reportage sur votre région, ville ou village pour la /le faire connaître

**Intentions communicatives** : Relater pour informer et agir sur le destinataire.

**Objet d'étude** : Le reportage touristique et le récit de voyage.

Il a comme objectif de former des apprenants capables de relater pour informer et agir sur le destinataire, en faisant appel au reportage touristique et le récit de voyage

Cet objectif se réalise à partir d'une seule séquence :

**Séquence n°1** : produire un reportage touristique/un récit de voyage pour faire connaître aux touristes les régions de l'Algérie.

1-Produire un récit de voyage pour partager des sensations vécues lors d'un voyage ou d'une aventure / Rédiger pour le compte d'une agence de voyages un reportage touristique sur une région d'Algérie afin d'attirer les touristes.

## **2. Présentation des deux séquences du projet 3 :**

### **1- Récit de voyage**

C'est la relation d'un séjour ou d'un périple, décrivant une région, un pays, une partie du monde connue ou inconnue.

Le narrateur du récit de voyage est celui qui, effectivement ou fictivement ; a voyagé.

Le récit de voyage n'est pas un genre codifié. Il peut prendre la forme du journal de bord, du carnet de route ou du récit rétrospectif. Il peut être le récit d'un voyage imaginaire dans une contrée fabuleuse.

### **2- Produire un texte à partir d'un reportage**

C'est un genre journalistique par excellence, c'est un texte informatif. Il peut rapporter des événements, faire des portraits de personnes. Il contient des passages narratifs, des commentaires, des explications, des descriptions et parfois même des extraits d'interview. Il doit donner au lecteur l'impression d'être lui aussi sur le terrain.

### 3- Les compétences communicatives ciblées dans ces deux séquences

La compétence de communication comprend le savoir et le savoir-faire. C'est pour cela les enseignants pensent qu'il est important de s'intéresser aux différents points de langue et de la communication en FLE, aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. Cela, en prenant en considération les niveaux des apprenants et en offrant les moyens nécessaires aux différentes tâches scolaires.

Selon Sophie Moirand :

*« Les quatre compétences parler, lire, écrire et écouter sont les objectifs primordiaux d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. La compétence de communication est un échange interactionnel entre les individus qui sera réalisable à travers l'usage des signes verbaux et non-verbaux ».*<sup>82</sup>

Dans ce cas le cours de français au secondaire doit cibler comme objectifs ce qui suit :

- Écouter, comprendre un récit de voyage et un reportage touristique afin prendre des notes et les restituer sous forme de résumés oraux
- Lire, comprendre d'un récit de voyage et un reportage touristique pour les restituer sous forme de résumés.
- Produire oralement des récits de voyage et des reportages touristiques à partir de supports audio-visuels
- Produire par écrit des récits de voyage et des reportages touristiques.
- Comment communiquer au sein d'une société et pousser ses connaissances à l'université pour s'ouvrir au monde évolutif.
- acquis un certain niveau de connaissances. Pour cela, il doit avoir tous les outils lui permettant d'appréhender tout type de message, de l'interpréter et de le restituer ».
- préparer l'apprenant à affronter la vie dans tous les domaines et à prendre la parole en public, bien sûr, en utilisant la langue française.

On constate que certaines propositions des enseignants ne constituent pas une démarche cohérente qui s'appuie sur les recommandations et les principes du Cadre européen. Même s'ils reprochent aux méthodes actuelles appliquées en classe de langue d'être peu efficaces, ils ne proposent pas une autre manière d'enseigner plus efficace.

---

<sup>82</sup> Sophie MOIRAND, Enseigner à communiquer en langue étrangère, Paris, Hachette, 1982

NB/ On remarque clairement que le programme focalise seulement le côté de la conception sans pour autant toucher à la réalisation (le comment faire)

Le Conseil de l'Europe « 2005 »<sup>83</sup> en s'inspirant des différents modèles élaborés par certains chercheurs tel que Canale et Swain (1980), Hymes (1984), Moirand, (1982) et Abbou (1980) propose une tripartition de la compétence de communication :

**1- La composante linguistique** est celle qui a trait aux savoirs et savoir-faire relatifs au lexique, à la phonétique, à la grammaire, à la sémantique et aux autres dimensions du système d'une langue. Elle est examinée séparément de la valeur sociolinguistique, de ses variations et des aspects pragmatiques de ses réalisations (...).

**2- La compétence sociolinguistique** renvoie aux paramètres socioculturels de l'utilisation de la langue. Elle porte sur les marqueurs des relations sociales (usages et choix des salutations, usages et choix des formes d'adresse, conventions de prise de parole), des règles de politesse, des expressions de la sagesse populaire, des différences de registre (ce qui renvoie aux différences systémiques entre les variétés de langues utilisées dans des contextes différents) et des dialecte et accent.

**3- La compétence pragmatique** traite de la connaissance que l'utilisateur/apprenant a des compétence discursive, fonctionnelle et de la conception schématique.

**a) La compétence discursive** recouvre la connaissance de l'organisation des phrases et de leurs composantes, la capacité à les maîtriser, la capacité de gérer et de structurer, et la capacité à structurer le plan du texte.

**b) La compétence fonctionnelle** recouvre l'utilisation du discours oral et des textes écrits en termes de communication à des fins fonctionnelles particulières (donner et commander des informations, exprimer et découvrir des attitudes, suggérer, établir des relations sociales, structurer le discours, remédier à la communication, description, narration, commentaire, exposé, explication, etc.).

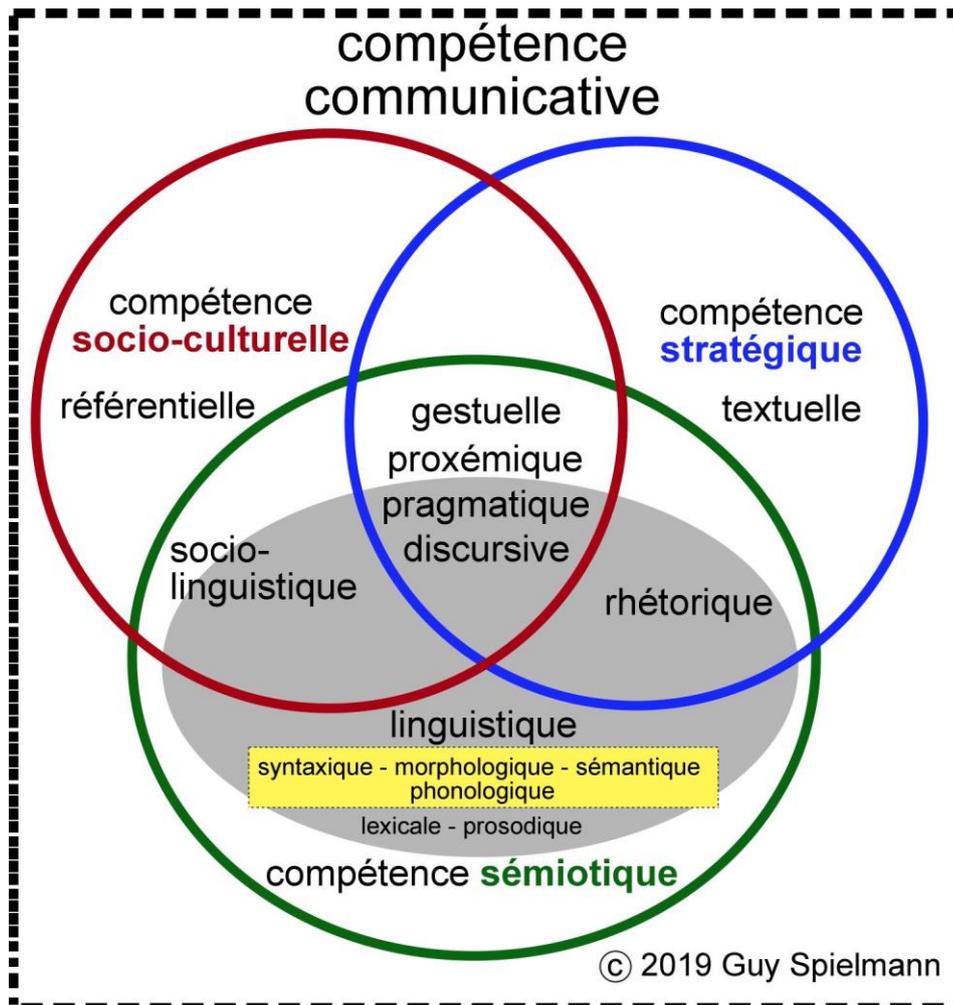
**c) La compétence de conception schématique** comprend la capacité à utiliser les schémas interactionnels et transactionnels tels que les modèles d'échanges verbaux (question, réponse, déclaration, accord, désaccord, requête, offre, acceptation, refus, etc.).

---

<sup>83</sup> CONSEIL DE L'EUROPE, Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer, Didier., Paris, Conseil de l'Europe, 2005

Ce modèle du Cadre Européen définit la compétence de communication comme la connaissance des ressources formelles à partir desquelles des messages corrects et significatifs peuvent être élaborés et formulés et la capacité à les utiliser. La compétence de communication comprend alors la connaissance que l'individu a des principes selon lesquels les messages sont adaptés.

Le schéma ci-dessous offre une synthèse.<sup>84</sup>



<sup>84</sup> <https://opsis.georgetown.domains/LaPageDeGuy/docs/FLE/competence.htm>

#### 4- La planification des activités basées sur la notion de tâche

##### Reportage 01 : V.A-J01 « vidéo 01 Aya JIJEL »

##### Les étapes de la tâche

- **L'organisation en groupe** : individuel
- **Le choix de la ville à présenter** : Jijel.
- **La répartition des tâches dans chaque groupe** : dans ce reportage tout le travail est fait par la même personne de A à Z.
- **La collecte des informations** : YouTube, Internet.
- **La rédaction<sup>85</sup> du texte du reportage**

Jijel c'est une ville algérienne qu'est située sur la zone côtière en Algérie en particulier dans la partie Bordée du côté nord par la méditerranée et Mila sud et Sétif, et les Skikda et à l'ouest Bejaia

Et pour sa Population, selon les dernières statistiques publiées en 2008 sont de 602.407 personnes

Maintenant on va parler de meilleurs endroits de Jijel

La cote est une très belle cote du littoral Algérien. J'ai choisi là à vous le plus bel état algérien aux plages classées par ordre descendant. Ce classement est basé essentiellement sur l'état sauvage de la plage et comme critère complémentaire le calme.

10-Sidi Abdelaziz

9-Rocher noir

8- Andrew la première plage

7 une ile El Oujda

6- La crique

5 Les grottes merveilleuses

---

<sup>85</sup> Les rédactions des textes écrits n'ont subi aucune correction

4- Les afftis

3-Le grand phare

2- La plage rouge

1-Les petites plages isolées de Béné Baleid

Personnellement je préfère les grottes merveilleuses

Présentement on va parler d la cuisine Jijélienne.

La cuisisse Jijélienne est riche de plusieurs plats traditionnels et maintenant je suis en train de les présenter.

Coucsou bil hout

Azrir de Jijel

Buicha

Masfouf

Elrakhsis

Aghrouf

Et puis chaque ville à des traditions locales pourquoi ne pas parler des habits traditionnels Jijéliens J'ai recherché et j'ai trouvé beaucoup plus : « La chamssa »

« La chamssa » est une robe traditionnelle de l'ouest de l'Algérie. Elle est originaire de la ville de Bejaia. C'est une tunique très simple avec des motifs dorées colorées portée avec les bijoux traditionnels sans être trop chargé comme sur les photos présentées, et finalement j'espère que vous avez bénéficié de ces informations et merci pour votre attention

- **Le montage** : La description orale des lieux, est bien adaptée à l'image
- **Vérification du son et l'animation du reportage** : une musique accompagne la présentation, il n'y a pas de décalage entre l'image et l'information présentée
- **La présentation du produit final devant les pairs** : projection en classe par data show
- **Interaction entre élèves-élèves et élèves – enseignant** : oui

## Reportage 02 : V.KH- A02 :« vidéo 02, khawla , Alger la blanche »

### Les étapes de la tâche

- **L'organisation en groupe** : individuel
- **Le choix de la ville à présenter** : Alger
- **La répartition des tâches dans chaque groupe** : dans ce reportage tout le **travail** est fait par la même personne de A à Z
- **La collecte des informations** : YouTube, Internet
- **La rédaction du texte du reportage** : oui

Il existe de nombreuses zones touristiques merveilleuses en Algérie, et cela à cause de la grande surface dans le Nord jusqu'au désert dans le sud aussi de la multiplicité des cultures et des civilisations .

Aujourd'hui je vais parler de la capitale Algérienne. Alger et quelques endroits et je vais commencer par l'église notre dame l'Afrique.

Notre dame l'Afrique est une église catholique située au nord de la capitale d'Alger avec vue sur la méditerranée. L'église a été construite en 1872 par les français et a ouvert depuis lors pour la prière et les visites.

Notre dame l'Afrique est la splendeur et le chef d'œuvre de l'art de l'architecture.

El Hamma jardin d'essai situé dans la capitale Algérienne elle fait un musée de la nature on y trouve 2500 espèces de plantes (planètes) et d'arbres

En plus d'un jardin français classique et d'autres d'un caractère britannique il a été créé en 1832

Hamma jardin est le plus beau jardin du monde il occupe la 3eme place au niveau mondial

La casba d'Alger

Palais du Raïs

Un grand complexe parmi les plus importants sites archéologique qui témoigne de l'ère de l'originalité du site urbain dans l'histoire de l'ancienne casbah d'Alger.

Elle a été construite par l'empire Ottoman en 1667. La casbah a été construite par les turcs au 15ème siècle. Aujourd'hui c'est une monument historique.

Ses maisons sont grimpantes en escalier avec des portes basses et sans fenêtre avec des ruelles étroites.

Les femmes sont drapées de voiles blanc avec des voilettes au visages.

Les plats traditionnels sont elrechta et el couscous

Rais palais est parmi le plus important site archéologique qui témoigne encore de l'art et de l'originalité du site urbain dans l'histoire de l'ancienne casbah d'Alger .

Elle a été construite par l'empire Ottoman en 1667. La casbah a été construite par les turcs au 15 eme siècle. Aujourd'hui c'est un monument historique

La grande poste construite en 1913 par les français se classe parmi les plus beau et les importants bâtiments en Algérie et en Afrique du nord grâce à ses caractéristiques andalouses il dispose également du mur orné de marbre des couleurs et des plafonds qui rappellent .....

Musée national. D'Alger est situé dans la banlieue d'Alger construit le 16 avril 1930 par un riche Tunisien en en Algérie Pour servir de résidence d'été qui reçoit les notables de la ville. Il est maintenant un musée spécialisé dans a présentation des effets de lithographie historique et de collection.

Le Musée National des Beaux-Arts d'Alger a été officiellement ouvert au public en avril 1931a propose 8000 pièce d'art.

Ayant les plus grands nombres de visites en Algérie, en Afrique ainsi qu'au moyen orient.

Sidi Fredj est une ville côtière. Cette ville est devenue un point de repère touristique et historique car se fut la première zone réveillée par la force militaire français en 1930.

Visité par nombreuses familles algériennes pour profiter des concerts. Qui ont lieu sur

les plages privées dans les soirées d'été.

Il y a aussi de nombreux équipements de loisir y a compris la .....

Les centres commerciaux Bab Elzouar, Ardis et Uno

Aussi les park d'attraction : Aqua-park. Ben Aknounge park d'attraction.

- **Le montage** : La description orale des lieux, est bien adaptée à l'image
- **Vérification du son et l'animation du reportage** : une musique accompagne la présentation, il y a de décalage entre l'image et l'information présentée
- **La présentation du produit final devant les pairs** : projection en classe par data show
- **Interaction entre élèves-élèves et élèves – enseignant** : oui

**Reportage 03 : V.MO-GH03 : « vidéo 03, Mounib, Ghardaïa »**

### **Les étapes de la tâche**

- **L'organisation en groupe** : individuel
- **Le choix de la ville à présenter** : Ghardaïa
- **La répartition des taches dans chaque groupe** : dans ce reportage tout le travail est fait par la même personne de A à Z
- **La collecte des informations** : YouTube, Internet
- **La rédaction du texte du reportage** : oui

La ville de Ghardaïa est une subdivision administrative algérienne qui se trouve dans la partie nord du Sahara qui englobe la vallée du M'ZAB qui fait partie du patrimoine mondiale.

Elle est délimitée au nord par la willaya de Laghouat au nord est par la willaya de Djelfa à l'ouest par la willaya de Ouargla au sud par la willaya de de Tamanrasset, Ay sud-ouest par la willaya d'Adrar à l'ouest par la willaya d'El-Bayad

La ville de Ghardaïa se caractérise par trois principales zones géographiques le grand arc oriental la Ramada et la vallée du M'ZAB.

Le climat de la ville est de type désertique chaud il se caractérise par un été torride long et un hiver court aux journées chaudes et nuits froides

La vallée di M Zab qui englobe cinq sources constituent une civilisation sédentaire et urbaine qui a su conserver depuis les siècles le même mode d'habitat et les mêmes techniques de construction il fait partie du patrimoine mondial de l'humanité par l'Unesco.

Sur les palmerais de la vallée dont Ghardaïa, Mlika, Bni Mesghar , Bou Noura Elatf.

Premiers vu on voit le minaret la mosquée et puis les habitations qu'il y a autour. C'est elle qui gère cette ville.

Lorsque tu rentres entre les muzabiens tu trouves leurs habits rationnels qui s'appelle Gandoura Arbi pour les hommes

Les femmes décorées par le malhfa que leur donne la gloire et la douceur

La marloug et le couscous muzabien sont les principaux plats traditionnels des Téhébé.

Merci pour votre intention

- **Le montage :** La description orale des lieux, est bien adaptée à l'image
- **Vérification du son et l'animation du reportage :** une musique accompagne la présentation, il n'y a pas de décalage entre l'image et l'information présentée
- **La présentation du produit final devant les pairs :** projection en classe par data show
- **Interaction entre élèves-élèves et élèves – enseignant :** oui

## **Reportage 04 : V.S.H.A- T04 : « vidéo 04, Siradj, Houssin , Owais ,Tlemcen »**

### **Les étapes de la tâche**

- **L'organisation en groupe** : trinôme
- **Le choix de la ville à présenter** : Tlemcen
- **La répartition des tâches dans chaque groupe** : dans ce reportage le travail est partagé entre le membre du groupe de A à Z
- **La collecte des informations** : YouTube, Internet
- **La rédaction du texte du reportage** : oui

Tlemcen surnommée la perle du Maghreb. est une ville du nord-ouest de l'Algérie la deuxième ville la plus importante après Oran.

Fier de son passé glorieux très prospère avec des moments andalous enracinée dans le grand Maghreb islamique histoire comme l'appelait Georges Marquis

C'est un centre culturel et artistique qui a connu un essor culturel florissant dans ce domaine. A été nommée capitale culturelle islamique. En, 2011

Dans la ville de Tlemcen vous trouverez de nombreuses attractions touristiques telle que

La grande mosquée

Mansoura Tower

La grotte de Bani Aad

Beaucoup de belles plages

Si vous voulez un voyage amusant merveilleux, intéressant et tranquille essayer l'histoire de Tlemcen.

- **Le montage** : La description orale des lieux, est bien adaptée avec l'image
- **Vérification du son et l'animation du reportage** : une musique accompagne la présentation, il n'y a pas de décalage entre l'image et l'information présentée
- **La présentation du produit final devant les pairs** : projection en classe par data show
- **Interaction entre élèves-élèves et élèves – enseignant** : oui

## Reportage 05 : V.H.L-B05 : « vidéo 05, Hdjer, Lamis, Bejaia »

### Les étapes de la tâche

- **L'organisation en groupe** : binôme
- **Le choix de la ville à présenter** : Bejaia
- **La répartition des tâches dans chaque groupe** : tâches partagées
- **La collecte des informations** : YouTube, Internet
- **La rédaction du texte du reportage** : oui

Bejaia est une ville de la république d'Algérie qui est l'ancienne capitale de l'Alhamadaan. Elle a été fondée en 1974 après JC. D'une superficie totale de 3.223,50 km<sup>2</sup> a été nommée un certain nombre de titres. Et leur nom : Perle d'Algérie, et Saïda, Bougie ou Nasiriya.

Bejaia des villes république d'Algérie était l'ancienne capitale de l'Alhamadaan, et elle a fondé en 1974 après JC et une superficie totale de 3223,50 kilomètre carré, a été nommé un certain nombre de titres, et leur nom perle d'Algérie et Bougie, et Saldi et Na Si Riya.

Le site officiel Bejaia est situé dans le nord de la république d'Algérie, elle est bordée sur la province de Jijel. et bordée au nord de la méditerranée et bordée au nord-ouest de Tizi province Ouzou. et est bordée à l'ouest de la province de Bouira et est bordée de l'état sud-ouest de Bordj BouArrendj. Le climat est méditerranéen chaud en été froid et pluvieux en hiver.

Topographie de Bejaia. Bejaia a beaucoup de terrains. Côte côtière planté de forêt d'oliviers et de pins

### Histoire de Bejaia

Jours de la domination Ottomane, les Ottomans dans la ville a laissé un grand nombre des effets des tours des bains et des châteaux, jour de l'occupation française. les habitants de la ville de Bejaia ont pris part à la révolution et à la guerre contre la colonisation française afin d'obtenir l'indépendance. Ils ont eu même donné leur argent pour la patrie. Les femmes ont participé à la lutte.

### **Population en Bejaïa**

La population de la ville de Bejaia est de 1.380 000 personnes selon le recensement de 2008 après JC

La population parle deux langues. Ma langue de la tribu et le français dans les bâtiments commerciaux, les entreprises privées et les publicités.

### **Le secteur agricole**

Représenté par la culture de l'olives et l'une des cultures agricoles la plus importante. De la culture de légume de tout sortes et types

Le secteur du tourisme où la ville attirent beaucoup de touristes car elle contient beaucoup d'endroits rares et pittoresques

### **Coutumes et traditions de Bejaia**

Bejaia est célèbre pour ses plats variés y compris le couscous, miettes d'orge de farine. Ces recettes sont également servies pendant les mariages et les jours réguliers.

### **Lieux d'intérêts à Bejaia**

La ville à un certain nombre de lieux touristiques y compris les tunnels des avalanches et des stalagmites situées à Oqas une ville de chalets enneigés ..... et yama gouraya

- **Le montage** : La description orale des lieux, est bien adaptée à l'image
- **Vérification du son et l'animation du reportage** : une musique accompagne la présentation, il n'y a pas de décalage entre l'image et l'information présentée
- **La présentation du produit final devant les pairs** : projection en classe par data show
- **Interaction entre élèves-élèves et élèves – enseignant** : oui

### **Reportage 06: V.D.A-O06: « video 06 Diah, Aymen, Oran»**

#### **Les étapes de la tâche**

- **L'organisation en groupe** : binôme
- **Le choix de la ville à présenter** : Oran

- **La répartition des tâches dans chaque groupe** : oui les tâches en été partagées
- **La collecte des informations** : YouTube, Internet
- **La rédaction du texte du reportage** : oui

La ville d'Oran est l'une des villes la plus caractérisé avec de nombreux repères géographique et historiques, avec beaucoup d'attractions historiques et touristiques.

### **Théâtre régional**

C'est un magnifique bâtiment du style européen situé dans le ventre culturel d'Oran.

Cathédrale d'Oran

C'est l'un des monuments le plus important pour promouvoir le tourisme à Oran

La cathédrale d'Oran est un monument romain et byzantin.

### **Château de Saint Creuse**

C'est l'un des châteaux construit à l'époque de l'occupation hispanol. Situ » au sommet du mont Madjazou et grâce à son emplacement unique four Saint Creuse qui conserve la forme esthétique de plus de 4 siècles et est devenu un haut lieu de tourisme à Oran.

### **Palais de la grande Bay**

C'est l'un des châteaux construit à l'époque de l'occupation hispanol situ » sur le mont Madzajou\*

Nous rappelons les principaux **plats d'Oran** ; les plus célèbres d'Oran

Paella ,Krantica, La salade

Rappeler les vêtements traditionnels

djalaba, TChoumisi, Burnous

- **Le montage** : La description orale des lieux, est bien adaptée à l'image
- **Vérification du son et l'animation du reportage** : une musique accompagne la présentation, il y a de décalage entre l'image et l'information présentée surtout le moment où il annonce le château
- **La présentation du produit final devant les pairs** : projection en classe par data show
- **Interaction entre élèves-élèves et élèves – enseignant** : oui

## **Reportage 07 : V.ME.JES-MOS7 : « vidéo07, Manel, Jasmine, Mostaganem »**

### **Les étapes de la tâche**

- **L'organisation en groupe** : binôme
- **Le choix de la ville à présenter** : Mostaganem
- **La répartition des tâches dans chaque groupe** : elles ont travaillé en coopération en tout
- **La collecte des informations** : YouTube, Internet
- **La rédaction du texte du reportage** : oui

Bonjour

Bienvenue à Mostaganem. Vous voulez en savoir plus sur cette ville ? Allez venez avec nous

Mostaganem est une commune algérienne Willaya dont elle est le chef-lieu d'une ville portuaire de la méditerranée située au nord est de l'Algérie. Elle est la deuxième ville côtière de l'ouest après Oran

Elle est considérée en Algérie comme la capitale du Dahra. Mostaganem est parfois surnommée la « ville de dix mosas ».

Le territoire de la commune de Mostaganem est situé à l'ouest de sa willaya à 363 km à l'ouest d'Alger 69 km à l'est d'Oran à 47 km et de 49 d'Arziw et 80 km au nord de Mascara

Le climat de Mostaganem se caractérise par une température douce, la faiblesse des écarts thermiques et l'alternance quasi quotidienne des brises de mer et de terre.

L'Étymologie de Mostaganem n'a pas d'explication précise. Selon les historiens de la géographie arabe. Donc il existe plusieurs explications de ce terme.

« Mosta » station hivernale et « Ganem » riches éleveurs de moutons qui signifie également une peau de daim ou bien encore

Misk el Ghanem, qui signifie « abondance de troupeaux

Enfin pour quelques historiens de l'antiquité signifierai un port romain

Ici Mostaganem à l'époque et maintenant elle est comme ça

Alors Selon le recensement général de la population et de l'habitat de 2008 la population de la commune de Mostaganem est évaluée à 145696 habitants.

En comparaison à la population Algérienne, la population est jeune mais on constate une baisse de la natalité depuis la fin des années 1980.

Mostaganem contient de nombreuses familles revendiquant des origines turcs et andalouses ; donc pour les vêtements traditionnels et pour les gâteaux oh mon dieu très délicieux.

Il y a le rechant encore. Ya yama.

Mostaganem a organisé plusieurs festivals tel que le festival du théâtre scolaire

Pour le musque Mostaganem est ouverte à plusieurs genre musique algérienne. Elle accueille la musique populaire comme chaabi . Et encore la musique arabo andalouse

Mostaganem dispose de plusieurs musées :

Le musée Moudjahid implanté sur la Place de la révolution

Le musée mausulé de Bey Chlagham et de sa femme lala Ayoucha

Le musée « Dar-El-Kaïd » consacré à l'art populaire

Un musée régional et en cours de réalisation de la localité d kharroubs

Ce musée a pour but archéologique et ouvert d'art du centre historique de la région ouest.

Voilà la bourge turque. C'est l'ancienne poudrière transformée en « maison des artisan.s »

La mosquée Al-Badr ancienne église-Saint-Jean-Baptiste. Et enfin la mosquée de Tobana.

Mostaganem est situé à 104 m d'altitude sur le rebrode D'un plateau côtier.

La ville à l'ouest la large d'Arzew qui termine de djebel El Awress , la ville est assise sur le rive de Ain Elsaфра à plusieurs reprise et notamment en 1927

Et il ne faut pas oublier le voix de mer. Ecouter mes vagues.

Et maintenant nous vous laissons rejoindre de ce paysage.

- **Le montage :** La description orale des lieux, est bien adaptée à l'image
- **Vérification du son et l'animation du reportage :** une musique accompagne la présentation, il n'y a pas de décalage entre l'image et l'information présentée
- **La présentation du produit final devant les pairs :** projection en classe par data show
- **Interaction entre élèves-élèves et élèves – enseignant :** oui

## **Conclusion**

Le but de ce chapitre était de montrer le lien entre les objectifs visés par les projets de la 2AS, en général, et le projet N°3, en particulier (vu qu'il répond à notre étude) et la compétence communicative. Comme le stipule l'Objectif Terminal d'Intégration (pour ce cycle), l'apprenant devra produire un texte écrit/oral sur un des thèmes choisis pour l'année en respectant la situation de communication et l'enjeu communicatif et en mettant en œuvre un modèle étudié. Les séquences, de ce projet, proposent un apprentissage qui va de la situation la moins compliquée en termes de tâche à réaliser et de compétences communicatives à atteindre (situation d'oral et de compréhension de l'écrit) pour atteindre une phase plus développée où l'apprenant aura à réinvestir ses acquis précédents dans l'intention de réaliser un produit qui proche de la vie sociale.

Donc l'acquisition de la compétence de communication est indissociable d'une approche actionnelle, ou même des aspects socioculturels. Dans cet optique, il convient de ne pas ignorer que les tâches ou les activités communicatives, à l'intérieur de la classe ne devrait pas s'exercer de façon artificielles et dénués de tout contexte.

# **Chapitre IV : Cadre expérimental**

## Introduction

Lors de la réalisation d'une tâche, les apprenants agissent réellement avec les autres apprenants, lors de projets réalisés en classe, ce qui rend l'apprentissage plus solidaire, plus collaboratif et renforce la pédagogie de projet. Pour mettre en pratique les bases théoriques de la perspective actionnelle et la notion de la tâche, on a proposé à nos apprenants de réaliser la tâche suivante : un petit reportage touristique où ils vont présenter une ville algérienne de leur choix.

Dans ce travail qui répond à la thématique de notre mémoire de fin d'étude et qui consiste à proposer des activités communicatives basées sur la notion de tâche en classe de 2<sup>ème</sup> année secondaire. Exemple : le reportage touristique et le récit de voyage on avait ciblé les objectifs ci-après :

- ❖ **Langagiers** : compréhension d'un document spécifique dans le domaine touristique acquisition du lexique et expressions utilisées dans la localisation ; la description et la mise en valeur d'un site touristique. Pour les outils linguistiques, on préconise l'emploi du passé simple et de l'imparfait. D'autres part, la réalisation d'un écrit répondant à des normes spécifiques (discursive, lexicale, etc.). L'oralisation de l'écrit, comprend un exposé oral.
- ❖ **Culturels/interculturels et socioculturels** : connaître les différents lieux ou Villes touristiques en Algérie avec leur spécificité ; découvrir le patrimoine culturel ; les habitudes ; les traditions et la culture.
- ❖ **Communicatifs et interactifs** : savoir comment présenter un site touristique à un public francophone.

L'objectif final consiste en l'élaboration d'un reportage touristique pour des villes algériennes et savoir-faire une présentation attractive de la ville devant un groupe (savoir-être), dans le but de cumuler des compétences communicatives.

## 1. La stratégie mise en œuvre

Pour mettre en œuvre ce projet « produire un reportage » en se basant sur la notion de « tâche », nous avons prévu deux phases, la première concerne la conception et la seconde, la réalisation de la tâche

### 1.1. Conception de la tâche

Pour qu'une activité soit une tâche, elle doit obéir à quelques caractéristiques :

**Un objectif** à atteindre qui est connu dès le début et qui constitue le fil conducteur de tous les exercices et les activités qu'on fait. Et cet objectif n'est pas que linguistique.

En conséquence, en effectuant une tâche, la langue ne constitue qu'un outil qui permet d'atteindre un but. On peut donc dire que la tâche est orientée sur le sens et sur la communication qui passe entre les apprenants.

Dans chaque tâche, on doit avoir **des contraintes** : des règles qui doivent être respectées pour orienter le travail sur ce que nous voulons mobiliser en effectuant cette activité.

Ce qui est aussi important dans la tâche, c'est son **authenticité**. L'apprenant, dans la vie réelle, peut potentiellement se confronter à la situation présentée dans la tâche (p.ex. la réservation d'une chambre d'hôtel, la rédaction d'un compte rendu, etc.).

La tâche peut mobiliser différentes compétences (la production écrite/orale, la compréhension écrite/orale) séparément ou toutes à la fois. De plus, dans l'exécution de la tâche, l'apprenant engage

- Le savoir (la connaissance de différents aspects linguistiques),
- Le savoir-faire (les compétences, la mise en pratique de la connaissance linguistique),
- Le savoir-être (les traits personnels engagés dans le processus de l'apprentissage qui peuvent le faciliter ou parfois ils peuvent le rendre plus difficile)
- Et le savoir-apprendre (les stratégies d'apprentissage).

En somme, la tâche est un élément inhérent de l'approche actionnelle dans laquelle l'apprenant est un acteur social, un homme agissant et va faire des choses qu'il peut avoir à réaliser dans la vraie vie.

## 1.2. La tâche à réaliser

Il s'agit de produire un reportage touristique sur une ville. Ce type de tâche vise les quatre compétences de communication chez les apprenants (expression orale/écrite, compréhension orale/écrite).

### Mise en situation :

- ✓ Public cible : élèves ~~de~~ du lycée Bouadi Merzoug Sidi Amar, Sida /Classe de 2<sup>ème</sup> année secondaire : lettre et philosophie et gestion économie
- ✓ Effectif : 33 LP et 25 EG
- ✓ Âge : entre 17 et 18 ans
- ✓ Niveau de compétences acquis en français : A1 du CECR

Pour ces apprenants, leur niveau de langue, l'A1 est acquis et il faut donc les préparer pour l'A2 défini par le CECR comme le niveau *intermédiaire* ou de *survie*. Le niveau A2 se caractérise par un certain nombre de descripteurs de compétences à développer chez l'apprenant par exemple « peut produire des expressions simples et isolées sur les gens et les choses » en expression orale, « peut écrire des phrases simples isolées » en expression écrite ... C'est à l'enseignant de concevoir la tâche qui est motivée par des besoins suscités par les situations de communication et il lui appartient d'identifier les compétences nécessaires à la réalisation de cette tâche.

Pour notre cas, il s'agit de relater pour informer et agir sur le destinataire, les compétences doivent être déclinées en objectifs pédagogiques (objectifs communicatifs langagiers qui représentent 3 composantes : pragmatique, sociolinguistique/socioculturelle, et linguistique).

## 2. Scénario de réalisation

### 2.1. Étapes de la réalisation de la tâche

La première étape : après avoir travaillé sur la structure et le contenu de plusieurs reportages touristiques, on a annoncé aux apprenants qu'ils auraient à élaborer, par groupe de trois, leur propre reportage sur une ville algérienne. La deuxième étape est l'étape de la réalisation de la tâche elle-même où les apprenants doivent négocier, se mettre d'accord pour le choix de la ville à présenter. C'est dans cette étape où les apprenants sont censés réemployer leurs pré-acquis. Ces derniers, suivis par l'enseignant ont accompli leur tâche et ils vont réaliser leurs propres reportages. Dans la

troisième étape « la poste-tâche », on a demandé aux étudiants de présenter à l'oral le site touristique qu'ils avaient choisi dans leur reportage.

- **Rôle de l'enseignant** : un guide et un conseiller. Il suit le travail de chaque groupe. Il leur apporte des réponses personnalisées, des explications et des corrections individuelles.
- **Langue de communication** : la langue de communication et de la transmission des informations est le français. Les informations collectées sur internet étaient en français et en arabe (langue maternelle des apprenants).
- **Travailler en petits groupes** : pour cette tâche on a vu que le groupe ne doit pas dépasser trois personnes, mais il y avait des apprenants qui n'étaient pas convaincus donc on a laissé le choix à eux où y avait qui ont voulu travailler seul ou en binôme et d'autre en groupe de 3 ou 4

Dans chaque groupe surtout ceux qui dépassent deux apprenants ont partagé les tâches pour ce travail. En restant dans l'esprit du groupe

### **2.1.1. Comment se fait la planification du travail à réaliser**

Il convient, pour entreprendre n'importe quel travail, de passer par une phase de planification, pour avoir une bonne gestion du temps et une bonne répartition des tâches pour chaque membre du groupe. En en tenant en considération les éléments suivants :

- ✓ **Choisir le support adéquat** (qui répond) à la consigne et dégager les critères de réussite, là chaque groupe a choisi la ville dont il veut présenter, par la suite, ils se sont mis d'accord sur le plan de la présentation et les informations à mettre en avant.
- ✓ **Prendre les critères de réussite et produire le texte**

Dans cette étape, les groupes ont commencé leur travail. Avant tout en collectant des données : des images, des informations sur la ville qui peuvent aider à la réalisation de cette tâche. Par la suite c'était le moment le plus important la production

- ✓ **Réviser le texte produit, et désigner un élève « journaliste » pour le**

**présenter à l'ensemble des camarades** : dans cette étape moi et mes apprenants on s'est mis d'accord que dans le reportage on doit sentir l'implication de tout le monde et

entendre la voix de chaque membre mais le jour de la présentation peuvent désigner un apprenant pour donner une idée sur la vidéo et sa réalisation comme on a aussi proposé de donner la parole aux autres d'évaluer le travail pour créer un débat entre les apprenants pour qu'ils puissent communiquer

## 2. Réalisation de la tâche

### 2.1. Analyse formelle

Description matérielle du document : document audio-visuel. Pour cette tâche les apprenants étaient censés de réaliser un document audio-visuel, dans lequel, ils présentent une ville de leur choix. Pour ce faire deux moyens numériques étaient choisis, pour certains c'était le smartphone, pour d'autres c'était l'ordinateur.

Chaque groupe a choisi l'application adéquate pour faire le montage de sa vidéo tel que : Movie Maker, éditeur vidéo, film maker ...etc, des applications téléchargées sur play store.

Pour l'enregistrement des voix tous les apprenants ont procédé par le biais des téléphones.

**Genre du doc :** un reportage sur une ville algérienne

**Fonction du document :** le rôle de ce reportage, c'est de faire connaître les villes de notre pays, leurs coutumes, traditions, vestimentaires et la cuisine surtout traditionnelle vu que l'Algérie c'est un grand pays qu'a une histoire importante qui contient plusieurs villes où chacune a sa propre histoire.

**Type de discours :** narratif à visée informative incitative.

Source du document : la source principale c'était internet vu que c'est un moyen de communication et d'information, plus YouTube.

**Date et lieu d'émission :** les reportages étaient programmés pour le 16 avril 2021 à l'occasion de la journée de la connaissance mais vu la situation et le protocole, on n'a pas pu faire cette année au niveau du lycée donc on a essayé de les présenter une semaine avant la fin du trimestre. Pour chaque séance de présentation, on a consacré 45min.

**Émetteur :** L'apprenant de la 2AS qui joue le rôle du journaliste, l'animateur et le réalisateur donc il avait un jeu de rôle

**Récepteur :** aux jeunes lycéens qui ne connaissent pas la ville.

## 1- Analyse situationnelle

**Dans quel cadre ce reportage a-t-il été effectué ?**

Thématique de la communication : décrire un lieu, une région, une place, une ville, un monument... dans le but de faire connaître

**Lieu de communication :** la bibliothèque, la salle des réunions (supposée contenir un data show)

**Moment de la communication :** 18 avril (période consacrée à la sauvegarde du patrimoine)

**Manière dont se déroule la communication :** canal oral (communication directe)

Finalité de la communication : Faire partager des idées et des aspirations

## 2- Analyse communicative :

La visée de cette tâche est de créer un reportage touristique pour faire connaître une ville algérienne en respectant certaines composantes :

Les composantes communicatives	Critères
<b>Linguistiques</b>	Les fonctions des discours investis dans le reportage (commentaire, description, explication, information) Passage de l'image au texte et inversement (itinéraire ou plan)  - Verbes de perception, adverbes, déictiques  - les modalités appréciatives mélioratives/péjoratives  - le lexique thématique et le lexique relationnel  - Comparaison, métaphores et personnification  - Subordonnée de but  - Propositions subordonnées relatives

	déterminatives et explicatives
<b>Sociolinguistiques</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Registre courant</li> <li>- Référent situationnel</li> <li>- Structure chronologique</li> <li>- Commentaires</li> </ul>
<b>Pragmatiques</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- situer dans l'espace</li> <li>- situer dans le temps</li> <li>- Les formes discursives investies dans le reportage</li> <li>- Relation texte et image</li> <li>- acte de parole</li> </ul>
<b>Compétences visées</b>	Réaliser un reportage touristique en utilisant les expressions et les caractéristiques du reportage et le rythme dans l'expression orale
<b>Technologiques</b>	Réaliser un document touristique audio-visuel

### 3.1- Composante pragmatique :

Vidéos	Situer dans l'espace	Situer dans le temps	Les formes discursives investies dans le reportage	Relation texte et image	Acte de parole
V.A-J01	+	+	+	+	+
V.KH-A02	+	+	+	-	+
V.MO-GH03	+	+	+	+	+
V.S.H.A-T04	+	+	+	+	+
V.H.L-B05	+	+	+	+	+
V.D.A-O06	+	+	+	+	+
V.ME.JES-MOS7	+	+	+	+	+

### 3.2- Composante sociolinguistique et socioculturelle

Vidéos	Registre courant	Référent situationnel	Structure chronologique	Commentaires
V.A-J01	+	+	+	+
V.KH-A02	+	+	+	+
V.MO-GH03	+	+	+	+
V.S.H.A-T04	+	+	+	+
V.H.L-B05	+	+	+	+

V.D.A-O06	+	+	+	+
V.ME.JES-MOS7	+	+	+	+

### 3.3 Composante linguistique

Vidéos	Les fonctions des discours investis dans le reportage	Les modalités appréciatives/mélioratives/péjoratives	Le lexique thématique et le lexique relationnel	Comparaison, métaphores et personnification	Sub de but	PSR déterminatives et explicatives
V.A-J01	+	+	+	+	-	+
V.KH-A02	+	+	+	+	+	+
V.MO-GH03	+	+	+	+	-	+
V.S.H.A-T04	+	+	+	+	-	
V.H.L-B05	+	+	+	-	+	+
V.D.A-O06	+	+	+	-	-	-
V.ME.JES-MOS7	+	+	+	+	+	+

## Les éléments observables

Les apprenants ont participé aux productions orales et à toutes les activités préparatoires. Ils étaient dans une démarche de production et ont démontré qu'ils voulaient rendre un travail sérieux. Nous choisissons d'analyser l'évolution de cette tâche entre les apprenants. Vu que cette tâche s'appuie aussi sur la communication.

### V.A-J01 : Jijel

Critères	Éléments observables
Respect de l'intention	Le texte respecte le sujet et le destinataire
Rythme	Peu de pause, des expressions bien prononcées.
Débit	Pas de changement
Intonation	Descendante en fin de phrase
Interaction avec le groupe	Travail individuel

### V.KH- A02 : Alger

Critères	Éléments observables
Respect de l'intention	Le texte respecte le sujet et le destinataire
Rythme	Meilleure prononciation, légères pauses avant le début de nouvelles phrases
Débit	Rapide pour la phrase de présentation, puis ralenti
Intonation	Montante et descendante variée
Interaction avec le groupe	Travail individuel

### V.MO-GH03 : Ghardaia

Critères	Éléments observables
Respect de l'intention	Le texte respecte le sujet et le destinataire
Rythme	Légères pauses avant le début de nouvelles phrases existant, de l'émotion dans la voix donne du rythme au récit, bonne prononciation du titres et des nouvelles expressions.
Débit	Pas de changement

Intonation	Stable
Interaction avec le groupe	Travail individuel

### **V.S.H.A- T04 : Tlemcen**

Critères	Éléments observables
Respect de l'intention	Le texte respecte le sujet et le destinataire
Rythme	Existant, silences et pauses peu nombreux, de l'émotion dans la voix donne du rythme au récit, bonne prononciation
Débit	Pas de changement
Intonation	Montante et langage courant, voix sûre.
Interaction avec le groupe	Collaboration 100%

### **V.H.L-B05: Bedjaia**

Critères	Éléments observables
Respect de l'intention	Le texte respecte le sujet et le destinataire
Rythme	Légères pauses avant le début de nouvelles phrases
Débit	Pas de diminution du volume de la voix et parle rapidement par fois
Intonation	Changeante = montante et descendante
Interaction avec le groupe	Existante

### **V.D.A-O06 : Oran**

Critères	Éléments observables
Respect de l'intention	Le texte respecte le sujet et le destinataire
Rythme	Phrases segmentées par des pauses, des silences
Débit	Irrégulier, rapide au début, hésitant sur des nouveaux mots qui sont mal prononcés
Intonation	Montante et descendante hésitante
Interaction avec le groupe	Travail collective

## V.W2-MOS7 : Mostaganem

Critères	Éléments observables
Respect de l'intention	Le texte respecte le sujet et le destinataire
Rythme	Légères pauses avant le début de nouvelles phrases
Débit	Rapide pour la phase de présentation, puis ralenti
Intonation	Montante et langage courant, voix sûre
Interaction avec le groupe	Travail collective

### 1 Résultats obtenus et évaluation

Le résultat de cette tâche était une réussite quant à l'implication des apprenants. Ces derniers ont tous réalisé un reportage comme la consigne le demande (des vidéos sur des villes algériennes). Autant qu'observateur et évaluateur, j'étais satisfait de la performance des apprenants. Ils ont présenté leur expérience où ils étaient très heureux d'avoir participé à cette tâche.

Cette tâche a eu beaucoup de succès étant donné que les apprenants étaient très motivés à découvrir d'autres villes algériennes qui n'ont jamais visité.

Concernant l'évaluation qui portait sur la vérification des critères de réussite de la tâche, , c'est-à-dire sur le produit final et comment il a été présenté aux pairs (fluidité de l'oral, formule convenable, etc.). Puis sur l'aspect linguistique, une évaluation a été faite d'abord, pour la présentation orale, que nous avons présenté supra, et aussi pour le texte écrit (la description, la narration, l'explication, les cohérences, la cohésion...

Ce type de tâche, par opposition aux exercices et aux activités traditionnels, place les étudiants face à des situations de communication authentiques et souvent nouvelles pour eux dans lesquelles l'aspect interculturel est indispensable.

## 2 Remarques lors du visionnage

### ❖ **V.A-J01 JIJEL**

- Quelques fautes d'accord de genre. Le reportage ne contenait pas de générique de fin

### ❖ **V.KH- A02 Alger la blanche**

- Un décalage, entre la description et l'image : Elle parle des vêtements des femmes dans la casbah et affiche des images de plats algériens

-Il y a une Série d'images où il y a la musique, on ne sait pas à quoi cela peut-il correspondre (la voix s'efface)

- Le reportage n'est pas terminé apparemment.

### ❖ **V.MO-GH03 Ghardaïa**

- Pour le montage, l'étudiante s'est fait aider par un spécialiste dans ce domaine

### ❖ **V.S.H.A- T04Tlemcen**

- Erreurs au niveau de l'usage de la langue : (français/ français) ; (Reportage/ reportage)
- (Tlemcen / Tlemcen) ; (Massura/Mansoura)-Beaucoup d'erreurs au niveau de la prononciation

### ❖ **V.H.L-B05 Bejaia**

- Quelques lacunes durant la présentation (des hésitations, vibration de la voix montre que l'étudiante avait le trac).

### ❖ **V.D.A-O06 Etat d'Oran**

- Erreurs de prononciation.
- Informations semblent être erronées.

### ❖ **V.ME.JES-MOS7Mostaganem**

- Des erreurs de prononciation est proche de l'anglais
- Quelques fautes grammaticales

- Il n'y a pas de générique de fin

### **3 Difficultés rencontrées par les apprenants**

La première difficulté était le manque de confiance en soi chez les apprenants. Ils avaient peur de ne pas pouvoir réaliser cette tâche (la réalisation d'un reportage). C'est la première fois qu'ils étaient amenés à accomplir une tâche pareille. Les apprenants ont rencontré aussi certaines difficultés d'ordre linguistique (emploi des temps verbaux, oralisation de l'écrit lors de la présentation). Ils avaient également des difficultés concernant le choix des informations pertinentes à mettre dans le reportage. Le choix de la ville à présenter. Ils ont passé beaucoup de temps à se mettre d'accord pour choisir la ville qu'ils souhaitaient présenter car ils voulaient s'assurer de trouver toutes les informations nécessaires pour leurs reportages.

## Conclusion générale

L'objectif principal de ce mémoire de master en didactique et langue appliquée, était de contribuer à améliorer la qualité de l'enseignement-apprentissage de FLE pour un public-apprenant des 2AS. D'où la nécessité de faire, en premier lieu, une rétrospective concernant les méthodologies utilisées surtout les tendances actuelles, puis présenter la notion de la tâche et son rôle dans l'enseignement de FLE, pour pouvoir justifier le choix de notre méthode de travail.

Mettre en œuvre une tâche efficace contribue au renforcement de l'apprentissage : Narcy-Combes et Walski, (2004 : 30) Elle « *incite naturellement les apprenants à entrer activement dans la langue, à comprendre leurs propres processus d'apprentissage* ». <sup>86</sup>

Il a été souvent constaté que la perspective actionnelle s'inscrit naturellement dans le développement de l'approche communicative, elle constitue par conséquent un renouveau pédagogique pour les classes de langue.

C'est pour cette raison que nous avons voulu proposer une nouvelle façon pour installer des compétences communicatives. Les activités que nous avons proposées étaient dans le cadre de la réalisation d'une tâche. Cette dernière se compose de plusieurs micro-tâches, où les apprenants étaient appelés à les accomplir en commençant par la négociation du projet jusqu'au produit final.

Contrairement à des situations d'enseignement/apprentissage ordinaires, où les apprenants avaient l'habitude de réaliser des activités communicatives, relatives aux besoins de la séquence étudiée tel que les formes discursives investies dans le reportage, souvent, avec peu ou pas d'intérêt au travail demandé ; notre contribution prend en considération les composantes linguistique, sociolinguistique et pragmatique. Ce qui a rendu l'apprenant plus motivé et plus conscient de la tâche qui lui a été attribué. En voulant agir, en tant qu'acteur dans la vie social, celle du journaliste, ou d'un animateur dans les réseaux sociaux, celui-ci avait pris de la peine pour passer par des micro tâches avant d'aboutir au produit final. De la planification à la présentation, plusieurs compétences semblent être acquises. Après avoir visionné les travaux réalisés par les apprenants, on a commencé à voir que les apprenants ont respecté la consigne, et avait

---

<sup>86</sup> Narcy-Combes, J-P., Walski, J. 2004. « Le concept de tâche soumis au crible de nouvelles questions ». Les Cahiers de l'APLIUT, vol XXIII, p. 27-44.

adopté une démarche (le travail était organisé en plusieurs étapes). De surcroît, on a pu remarquer une certaine performance, quant à la communication orale. Bien qu'il y' ait plusieurs fautes au niveau de la prononciation et de l'articulation, on a remarqué une certaine performance au niveau de l'intonation, du rythme, du débit, et aussi de l'interaction avec le groupe. Nous n'avons pas manqué à la fin, d'évoquer quelques difficultés que les apprenants avaient rencontrées durant la réalisation de ces reportages.

Après cette expérience, nous avons remarqué que ce type de tâche peut s'avérer motivant et permet aux apprenants de participer de manière active et créative au cours. Vu que la tâche sert à mobiliser les connaissances et les compétences des apprenants.

Aussi la tâche authentique renforce l'esprit d'équipe et de socialisation chez les apprenants et leur procure du plaisir et du divertissement. Il représente également un espace d'interculturalité et de découverte de l'autre.

Vu que l'enfant peut apprendre mieux en jouant, à quel point la notion de la tâche et le jeu de rôle peuvent être un ajout pour les apprenants du cycle primaire ?

## Références bibliographiques

### Dictionnaires

- J.P.Q, dictionnaire de français langue étrangère et seconde, CLE, international, Paris, 2003,
- Robert, J.P, Didactique du FLE, Edition ophrys, Paris,2008.p, 35.

### Ouvrages

- Abbou, A. (1980), Communications sociales et didactiques des langues étrangères, in E.L.A, DIDIER, Paris. P16
- Abdallah-Pretceille, M. (1996). Compétence culturelle, compétence interculturelle. Français dans le monde. Recherches et applications, (19), 28-38.
- Bérard, E. (2009). Les tâches dans l'enseignement du FLE : rapport à la réalité et dimension didactique. *Français dans le monde. Recherches et applications*, (45), 36-44.
- De Ketele Jean-Marie et Roegiers Xavier, Quel avenir pour les compétences ? Bruxelles : Editions De Boeck, 2000, p.18
- Frauenfelder, U., R. Porquier. (1980). "Le problème des tâches dans l'étude de la langue de l'apprenant". *Langages* 57. 51-71.
- François fosto, (2011), « de la pédagogie par objectif à la pédagogie des compétences », l'harmattan,
- Le Boterf, G., (1994). De la compétence. Essai sur un attracteur étrange, Paris, Éditions d'organisation, p. 16.
- Lebrun Marcel. 2007, (Paris : bibliothèque nationale): Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre
- Meirieu, P., (1991). Apprendre... oui mais comment ? Paris, ESF éditeur, 8° éd., p.181.
- Muller F., « Manuel de suivre à l'usage de l'enseignant, Strastbourg l'étudiant », 2007, p.195
- Nunan, D. 1989. *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge : Cambridge University Press.p11
- Narcy-Combes, J-P., Walski, J. 2004. « Le concept de tâche soumis au crible de nouvelles questions ». *Les Cahiers de l'APLIUT*, vol XXIII, p. 27-44.
- Perrenoud, P., (1999). Construire des compétences dès l'école, Paris, ESF éditeur, p. 79

- Puren Christian. 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.p.7.
- Puren, C., (2004) : À la recherche de situations communicatives authentiques : l'apprentissage des langues par les tâches. Articles De l'approche par les tâches à la perspective Co-actionnelle. From a task-based approach to a co-actional perspective. Vol. XXIII N° 1, pp. 10-26
- Prabhu, N.S., 1987. Second Language Pedagogy. Oxford: Oxford University Press. « Traduit par: Sebastian Piotrowski. Les tâches en classe de langue étrangère. Institut de philologie romane Université Catholique de Lublin, Pologne. Synergies Pologne n° 7 - 2010 pp. 107-118 ».
- René Richterich. Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage. Paris : Hachette, collection F. 1985
- Raucant B., Vander Borgh C. Être enseignant : Magister ? Metteur en scène ? Bruxelles : Edition De Boeck Université, 2006, p. 178, 179.
- Rosen, É. 2009. « La perspective actionnelle et l'approche par la tâche ». Le français dans le monde, n° spécial « La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue », pp. 6-14.
- Springer, C. 2009. « La dimension sociale dans le CECR : pistes pour scénariser, évaluer et valoriser l'apprentissage collaboratif ». Le français dans le monde, n° spécial « La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue », pp. 33.
- Sophie Moirand, Enseigner à communiquer en langue étrangère, Paris, Hachette, 1982
- Tardif, J., (2006). « L'évaluation des compétences : de la nécessité de documenter un parcours de formation », p.14.
- Tardieu C., « la didactique des langues en 4 mots-clés », paris : Ellipses, 2008, p.41.
- Tagliante, C., (2006), La classe de langue, Paris, CLE International, Collection Techniques et pratiques de classe, P.32

### Articles

- Coste, D., (2009): « Tâche, progression, curriculum ». Le français dans le monde : recherches et applications, n° 45, p. 15-24
- Chaudron, C., M. Valcárcel. (1988). A process-product study of communicative language teaching (Final report submitted to the Comité Conjunto Hispano Norteamericano para la Cooperación Cultural y Educativa, Madrid). Murcia : Universidad de Murcia, Escuela

Universitaria de Magisterio. « Traduit par : Sebastian Piotrowski. Les tâches en classe de langue étrangère. Institut de philologie romane Université Catholique de Lublin, Pologne. Synergies Pologne n° 7 - 2010 pp. 107-118 »

- Damause, M., Strauven, C. et Roegiers, X. Développer un curriculum d'enseignement ou de formation, Bruxelles : De Boeck, 2006.
- Interview réalisée avec Britt-Mari Barth in Blé91, Inspection académique de l'Essonne, n°24, 2006. Disponible en ligne sur : <http://www.pédagogie91ac-versailles.fr/ble/24.pdf>, consulté le 17/04/2021.
- Mangenot, F., Louveau É. 2006. Internet et la classe de langue. Paris : Clé International. p38
- Newby D., Portfolio européen pour les enseignants en langues en formation initiale, Strasbourg : Conseil de l'Europe, 2007, p.77.

### Références électroniques

- Beauchesn, X., Apprendre par les compétences, Cepec. Disponible [en ligne] sur : <http://www.cepec.org/primaire/articlesprimaire/articlesprimaire96/cvcle2/apprenpcomp>. Htm, consulté le 17/04/2021.
- Britt Mari Barth Op.cit
- Bilel Kafi, (2012) Les nouvelles technologies comme outils de motivation de l'enseignement –apprentissage, mémoire de master Sous la direction de Hammouda Mounir, Université de Biskra, p.09
- Charaudeau « De la compétence sociale de communication aux compétences de discours », rapporté par JC. Beacco. Actes du colloque : compétences et didactique des langues, université de Louvain-la- Neuve. P : 71.
- De Ketele, J-M., La validation des épreuves d'évaluation selon l'approche par compétences. Disponible en ligne sur : <http://fmgerard.be/textes/ValidComp.pdf>, consulté le 5/06/2021
- Définition et principes de l'APC – apcpedagogie, disponible en ligne : Définition et principes de l'APC – apcpedagogie
- Ellis, R. 2003. Task-based Language Learning and Teaching. Oxford : Oxford University Press. Encyclopédie de l'enseignement supérieur, 2015. [www.wikifage.org/index.php/Approche\\_par\\_compétence](http://www.wikifage.org/index.php/Approche_par_compétence). Consulté le 19/03/2021

- Fourez Gérard, « Les socles de compétencesIn », « La Revue nouvelle », Mars, 1994. [www.revuenuouvelle.be/L-ecole-dans-La-Revue-nouvelle](http://www.revuenuouvelle.be/L-ecole-dans-La-Revue-nouvelle). Consulté le 02/05/2021.
- Jean-Luc Bouillon, Sylvie Bourdin et Catherine Loneux, « De la communication organisationnelle aux « approches communicationnelles » des organisations : glissement paradigmatique et migrations conceptuelles », Communication et organisation [En ligne], 31 | 2007, mis en ligne le 01 juillet 2010, consulté le 04 mai 2021.p.05. URL: <https://doi.org/10.4000/communicationorganisation.90>
- Jean-Pierre Robert, op.cit., p.198
- Les tâches en classe de langue étrangère [en ligne]. [Consulté le 13 avril 2021]. Disponible sur : p. 107.
- Manuel de formation Professeurs de français, Projet Ministère de l'Education, de la Recherche, de la Jeunesse et du Sport – SIVICO, Juin 2011, La formation continue des enseignants à l'utilisation des instruments informatiques modernes dans l'enseignement efficace du français et l'évaluation au niveau européen des compétences linguistiques. Equipe de concepteurs : Anghel, C., Anghel, M-D., Dobre, C-M. Groza, D., Mathe, M., Popescu, C., Zoicas, M-L., Coordonnateur de l'équipe : Mathe Maurice
- Maurice Blondel, L'Action. Essai d'une critique de la vie et d'une science de la pratique. (1893). Paris : Les Presses universitaires de France. Quadrige, 493 pp. [Livre mis en ligne lundi, le 4 janvier 2010. p 218.
- Nadine Bailly - Michael Cohen, L'APPROCHE COMMUNICATIVE, [http://flenet.rediris.es/tourdetoile/NBailly\\_MCohen.html](http://flenet.rediris.es/tourdetoile/NBailly_MCohen.html), consulté le 04/05/2021
- Paola Bagnoli, Eduardo Dotti, Rosina Praderi et Véronique Ruel. La perspective actionnelle : Didactique et pédagogie par l'action en Interlangue
- Perspective actionnelle et approche par les tâches en classe de langue [en ligne]. Disponible sur <http://utpjournals.metapress.com/content/21011m074605n618/fulltext.pdf> p.3. Consulté le 6/04/2021
- Puren Christian., 2006. « De l'approche communicative à la perspective actionnelle ». Dans Le Français dans le Monde, n°347, 39 p. Disponible en ligne : <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2006g/>
- Rifat Gunday, dans son article (Utilisation des matériels didactiques et authentiques dans les méthodes du FLE, 2016, p2)

<https://opsis.georgetown.domains/LaPageDeGuy/docs/FLE/competence.htm>

- Variations autour de la tâche dans l'enseignement des langues aujourd'hui [en ligne]. [Consulté le 5 juin 2021]. Disponible sur : <https://journals.openedition.org/alsic/2344>
- Le Conseil de l'Europe, Cadre Européen Commun de Références pour les Langues : Enseigner, Apprendre, Evaluer, les éditions Didier, Paris, 2001, p.16. [en ligne] [https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework\\_FR.pdf](https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf). Consulté le 28/04/2021

## Annexes

Cd qui contient :

- 1- Quelques travaux réalisés par les apprenants.
- 2- PDF du manuel scolaire de 2<sup>ème</sup> année secondaire

