

Emploi d'un programme basé sur la perspective actionnelle dans la didactique de FLE en vue de développer la compréhension écrite et la production créative chez les apprenants du niveau secondaire

Recherche présentée par
Dr. Abdel Nasser Chérif Mohammed
Professeur-adjoint de la didactique de FLE.
Université du Fayoum.

مستخلص الدراسة.

استهدف البحث الحالي استخدام برنامج قائم على مدخل المهام لتنمية الفهم التحريري والإنتاج الابداعي لدى طلاب الصف الثاني الدارسون للغة الفرنسية كلغة اجنبية بالمرحلة الثانوية. ولتحقيق اهداف البحث ، قدم الباحث اطارا مفاهيميا يتعلق بمدخل المهام وفلسفته وبالفهم التحريري والإنتاج الابداعي وأهميتهم بالنسبة لطلاب ذلك المستوى ثم قام الباحث بإتباع مجموعة من الاجراءات وبناء مجموعة من الادوات منها بطاقة بمهارات الفهم التحريري وأخرى بمهارات الكتابة الابداعية اللازمة لطلاب الصف الثاني الثانوي وتصميم اختبار في تلك المهارات ثم بناء برنامج في ضوء المعطيات المنهجية لمدخل المهام مكون من اربعة دروس كما تم اعداد دليل للمعلم ، كما قام الباحث بمجموعة من الاجراءات البحثية للتأكد من البرنامج المعد في تنمية المهارات المستهدفة لدى عينة الدراسة التي تكونت من عدد (٤٣) طالب بالصف الثاني الثانوي العام بإحدى المدارس الثانوية بالقاهرة. وتم تطبيق الاختبار قبليا على مجموعة البحث ثم تطبيق البرنامج على المجموعة وتم تطبيق الاختبار بعديا وتم اجراء التحليل الاحصائي. وقد كشفت النتائج وجود فرق دال احصائيا بين متوسطي درجات طلاب مجموعة البحث لصالح التطبيق البعدي في جميع المهارات النوعية للفهم التحريري و الإنتاج الابداعي. وهذه النتيجة تؤكد فاعلية البرنامج المعد لتنمية المهارات المشار إليها أنفا

الكلمات المفتاحية : مدخل المهام ، مهارات الفهم الكتابي ، مهارات الإنتاج الابداعي.

Résumé de la recherche.

Cette recherche a visé à élaborer un programme basé sur la perspective actionnelle pour développer la compréhension écrite et la production créative chez les apprenants qui étudient FLE à la 2^{ème} année secondaire. Pour atteindre les objectifs de la recherche, le on a présenté un cadre conceptuel relatif aux variables de la recherche, a suivi quelques étapes procédurales, a élaboré quelques outils et des matériaux de formation et un guide pédagogique. il a opéré la pré-application du test des compétences de la compréhension écrite et des compétences de la production créative sur le groupe de la recherche (43 apprenants), il a travaillé le programme élaboré et a réappliqué la post-application du test de compétences de la compréhension écrite et celles de la production créative. On a ensuite opéré l'analyse statistique des notes brutes. Les données obtenues ont découvert qu'il existe une différence signifiante entre les moyennes des notes des apprenants du groupe de la recherche entre la pré et la post-application du test dans toutes les compétences visées en faveur de la post-application. L'emploi du programme élaboré a donc réalisé un degré d'efficacité dans le développement des compétences visées.

Mots clés : *Perspective actionnelle, compétences de la compréhension écrite, compétences de la production créative.*

Introduction.

Tous les apprenants d'une langue vivante étrangère ont besoin de développer des compétences linguistiques et extralinguistiques pour communiquer efficacement avec leurs pairs natifs soit au niveau de l'oral, soit au niveau de l'écrit. Ils emploient les langues étrangères comme véhicule de communication pour des objectifs diversifiés de la vie contemporaine avec autrui dans les différents pays du monde malgré les distances qui pourraient exister. Confirmons donc que la

langue devient un désir de communication quotidienne pour accomplir ses besoins grâce aux moyens de communication variés disponibles à l'ère actuelle. Des changements massifs sont touchés actuellement parmi lesquels les gens de tout le monde s'englobent tous comme s'ils sont dans une agglomération diversifiée mais unique. Ces gens semblent vivre dans un petit village et le système éducatif doit prendre ces changements en considération lors du processus de l'enseignement/ apprentissage en général et notamment de l'enseignement des langues étrangères.

Suivant Bandura, (Carrara M., et al., 2009) ont confirmé que la dimension sociale est un aspect non négligeable dans le cadre du processus de l'enseignement/ apprentissage; d'après les chercheurs, la présence des autres sujets dans l'environnement d'apprentissage stimule le besoin de l'apprentissage car chaque sujet a tendance à imiter et à simuler les comportements des autres dans son environnement en entourage. Les établissements scolaires constituent toujours les endroits ou les ateliers où l'on peut maîtriser les compétences de communication langagière chez leurs apprenants pour réussir dans les différentes situations d'échange.

(Steinbach K. F., 2008) s'est accordée sur la nécessité de développer les compétences de communication langagière non pas pour une concentration sur la langue et le langage mais pour une concentration sur des finalités sociales.

(Bange P., 1992; Py B., 1989; Donato R., 1994; Lantolf J. et Pavlenko A., 1995) ont indiqué que l'interaction sociale constitue non seulement la base des processus cognitifs mais également la base constructive des savoirs et des savoir-faire langagiers ainsi l'identité des apprenants. Autrement dit, l'apprenant construit ses savoirs

langagiers ainsi ses savoir-faire langagiers à travers l'interaction socialement exercée avec les éléments de l'environnement entouré.

Le processus de l'enseignement/apprentissage des langues vivantes en général (LVE) et de la langue française (FLE) en particulier pour les apprenants de tous les niveaux d'apprentissage consiste à développer quatre majeures compétences : la compréhension orale, la production orale, la compréhension écrite et la production écrite.

Comprendre les documents écrits constitue la compétence la plus essentielle à l'échelle des priorités de ce type de formation de la langue étrangère parce qu'elle donne l'occasion aux apprenants de structurer leurs mentalités et de développer leurs compétences mentales, intellectuelles, informationnelles, relationnelles et culturelles à travers la lecture des textes dans la culture, la littérature, la civilisation et la vie quotidienne des gens de la langue cible.

La compréhension constitue donc un objet essentiel pour le processus de la didactique de la lecture des documents écrits; cette compréhension se fait lorsqu'un apprenant devient capable d'associer les informations dégagées de ce texte écrit avec ses connaissances et ses expériences antérieurement acquises dans une visée de les structurer sous forme de nouvelles idées et de nouveaux sens interprétés de façon individuelle par chacun des sujets d'une communauté d'apprentissage donné. La compréhension des documents n'est que la vision individuellement exprimée par les lecteurs stratégiques; ceux-ci ont la capacité d'assumer la responsabilité de leur apprentissage dans le domaine de compréhension et d'apporter des jugements sur les savoirs contenus en plus d'aller au-delà des termes et des structures apparemment contenus dans un ou plus des documents donnés.

Être un bon lecteur ne se réalise complètement que si l'apprenant comprend tout ce qu'il lit et que celui-ci va au-delà de l'explication directe des mots, des phrases du texte lu. En d'autres termes, l'apprenant doit avoir la capacité à pratiquer tous les niveaux de la compréhension écrite (compréhension directe, compréhension littérale, compréhension inférentielle, compréhension critique et compréhension créative).

L'apprenant d'une langue cible passe progressivement de la compréhension des textes dans sa langue maternelle à la compréhension écrite dans la première langue étrangère et ensuite à la compréhension écrite dans la deuxième langue étrangère...etc. Les recherches les plus récentes dans le domaine de la psycholinguistique affirment qu'il existe des relations étroites entre les connaissances de l'usage de la langue maternelle et de la première langue étrangère et également des stratégies cognitives et métacognitives adoptées lors du processus de l'enseignement/ apprentissage de ces langues d'une part et de l'enseignement/ apprentissage de la deuxième langue étrangère d'autre part. Ces relations consistent à faciliter la compréhension en français langue étrangère; l'apprenant peut donner un sens au texte lu en comptant sur ses expériences et ses connaissances antérieures et sur des stratégies de prédiction, de confirmation et d'intégration. (Ministère de l'enseignement et de l'éducation français, 1998).

La compréhension écrite est une des quatre compétences langagières sur lesquelles le processus de l'enseignement/ apprentissage du FLE met l'accent. Bien entendu, les compétences de la compréhension écrite ne doivent pas être négligées à deux raisons : Premièrement parce qu'elles constituent des compétences essentielles pour passer les examens de (DELFI/ DALF) d'une part, deuxièmement parce que les apprenants doivent être conscients de l'importance de

savoir lire en langue française pour mieux pratiquer la communication en situations de la vie courante.

L'apprenant réussit à acquérir ses compétences de communication langagière de base tout en étant comme un acteur social en contact avec d'autres acteurs sociaux qui sont ses pairs en classe, en établissement scolaire et en société en entourage. (Doise W., et Mugny G., 1997) ont affirmé : C'est par l'interaction sociale que l'on peut développer ses compétences langagières. Certifions que l'interaction sociale est le point de départ où chacun des apprenants peut développer ses savoirs, ses savoir-faire et ses savoirs sociolinguistiques en langue étrangère. Plusieurs didacticiens s'accordent avec cette tendance : e. g. (Bange P., (1992); Kraft et Dausendschön-Gay, (1994); Lantolf et Pavlenko, 1995).

Goodman (1967) a mentionné dans son article intitulé «*Reading a psycholinguistic guessing game*», qu'il existe dix étapes dans les processus de lecture :

- **Tout lecteur fixe ses yeux sur un point.**
- **Il choisit des clés graphiques d'après ses priorités, sa compétence linguistique et d'après les stratégies de lecture qu'il adopte.**
- **Dans son cerveau, il forme une image, cette image constitue ce qu'il a vu et de ce qu'il attend voir.**
- **Il cherche dans sa mémoire des clés syntaxiques, morphosyntaxiques, et sémantiques. Tout cela peut mener à sélectionner plus ou à transformer l'image aperçue.**
- **Il formule une hypothèse qu'il possède. L'analyse sémantique lui mène à un décodage partiel. Celui-ci est stocké dans la mémoire à court terme.**

- **S'il ne peut pas trouver aucune hypothèse, il essaie à nouveau en plus cherchant plus d'information dans le texte.**
- **S'il a décodé le texte, il vérifie l'acceptabilité sémantique, et grammaticale dans le contexte.**
- **Si la décodification n'est pas du point de vue sémantique, et syntaxique, on recommence à nouveau en cherchant le point qui empêche la compréhension.**
- **Si le choix est acceptable, les hypothèses sont donc vérifiées.**
- **On recommence et le cycle continue.**

Notons que ces points déjà traités peuvent être présentés en cinq points essentiels :

- **Reconnaître : Constitue la première étape pendant laquelle le cerveau du lecteur reconnaît les clés graphiques et donne l'ordre de se mettre à lire et à comprendre le texte lu.**
- **Prédire : Constitue la deuxième étape pendant laquelle le cerveau du lecteur donne des anticipations et fait des prédictions en ce qui concerne le sens des mots, des phrases et du contenu du texte de lecture (prédire le sens du contenu des textes).**
- **Confirmer les prédictions : Constitue la troisième étape pendant laquelle le cerveau du lecteur doit confirmer les prédictions du sens du texte.**
- **Corriger : Constitue la quatrième étape pendant laquelle le cerveau du lecteur est obligé à corriger s'il existe des**

fautes concernant les prédictions qui ne sont pas confirmées.

- **Terminer : Constitue l'étape pendant laquelle le cerveau du lecteur finit le processus lorsque la lecture se termine. C'est l'étape d'accéder au sens et de comprendre totalement le texte lu.**

Prenons en considération les points de lecture de *Goodman* parce que ces hypothèses et ces étapes peuvent être valables soit pour la langue étrangère (LE), soit pour la langue maternelle (LM).

Maintes recherches antérieures dans le domaine de la didactique des langues en général, et dans le domaine de la didactique de FLE en particulier s'accordent sur la nécessité de développer les compétences de communication langagière chez les apprenants de tous les niveaux langagiers : *e. g. (Hagar khalil, 2005; Naglaa Fathi, 2006; Doaa Sayed, 2011; Samira Taha, 2012; et Nesma Mohammed, 2015).*

Au cours du développement des compétences de la compréhension écrite, on peut employer des stratégies variées de compréhension écrite. Ces stratégies peuvent être : Un ensemble de procédés, d'action, un planetc. Les apprenants doivent être conscients des stratégies d'apprentissage des compétences de la compréhension dans la mesure de développer leur compréhension écrite, et des objectifs de leur apprentissage. Confirmons que plus ces apprenants sont conscients des ces processus, plus ils sont aptes à choisir leurs stratégies d'apprentissage. Le concept de stratégie vise toujours à atteindre un objectif précis. (Marzieh Mehrabi et al., 2016).

Notons qu'il existe deux aspects essentiels pour développer la compréhension de haut niveau; le premier aspect se rattache au thème du texte lu d'un côté, le deuxième se rattache au type du texte lu de

l'autre côté. Des recherches antérieures ont confirmé ces deux aspects qu'on doit prendre en considération dans le parcours de la compréhension des textes et des documents. Ces recherches sont : (Steffenser M., Joag-Dev Ch., 1984; Lavaur G., 1995).

Pour la première recherche, le chercheur a donné à lire deux textes sur deux mariages de deux nationalités différentes pour développer les connaissances relatives aux connaissances culturelles. Ces connaissances ont été la description de deux mariages différents : Un mariage hindou et un autre américain. (Lavaur J., 1995) a mené une recherche sur la compréhension en biologie avec des apprenants plus ou moins spécialisés. L'expérimentation a mis l'accent sur l'interaction entre les connaissances linguistiques et les connaissances du thème. Les résultats de cette recherche ont confirmé que le thème a eu un impact sur le processus de compréhension quelque que soit le niveau de langue des apprenants : Niveau supérieur ou niveau inférieur.

(Lopez Alonso C., et Seré de Olmos A., 1996) ont mené une recherche sur le type de texte où il a choisi des documents authentiques selon l'âge et selon des contenus linguistiques qu'on a souhaité travailler. Les résultats ont été effectifs puisque les textes et les documents se choisissent selon les contenus linguistiques souhaités par les apprenants.

Lire et écrire sont deux compétences complémentaires. Tous les chercheurs témoignent que l'écriture ne s'améliore qu'avec la lecture. Ces chercheurs voient également que la lecture apporte les connaissances qui aident les apprenants à se mettre à écrire aisément. On commence à entendre en didactique des langues vivantes étrangères les rapports (*Lire/ Écrire / Réécrire*). La didactique de FLE commence à se pencher sur des questions concernant cette texture

dans le processus d'apprentissage. Les questions qui se posent, dès alors, 1) comment la lecture peut-elle être employée comme un élément essentiel pour développer les compétences de haut niveau de l'écriture? 2) Quels sont les moyens employés afin de fournir aux apprenants une ambiance et une atmosphère convenables pour développer la production en général et la production créative en particulier?

(Moulai Khatir, 2010) a confirmé que l'écriture et la production peuvent se faire à partir d'un imaginaire qui existe chez celui qui écrit (un écrivain) alors que la lecture constitue un type d'exercice qui contribue à mettre un continuum de connaissances et d'informations qui aideraient celui-là (cet écrivain) à transformer ses idées en phrases déterminées et cohérentes, puis en paragraphes cohérents, et enfin en textes cohérents destinés à être employés en lecture.

Indiquons que l'acte de lire contribue à ouvrir un champs de réflexion pour les lecteurs. Ceux-ci peuvent acquérir des savoirs généraux, des savoirs culturels sur l'histoire de l'homme, les découvertes universelles, les coutumes des populations à travers le monde et à travers les siècles passés.

Le texte écrit constitue un type de tissage de mots, de phrases, d'expressions et de paragraphes. Ce tissage constitue un sens auquel un ou plus de lecteurs essayent d'accéder à travers la lecture. La tâche de lire constitue, donc, un travail difficile parce qu'il nécessite une réflexion profonde pour interpréter tout ce qui est au-delà de ses mots, de ses expressions et de ses phrases. Le lecteur doit maintenir son éveil pour donner un sens à ce qu'il lit en ajoutant les savoirs contenus dans ce texte à ses propres savoirs antérieurs. Notons qu'un lecteur ne peut pas être neutre lors de lire tel ou tel texte écrit, mais il a ses pré-requis qu'il associe aux nouveaux savoirs apportés par les paragraphes

de ce texte pour aboutir à des analyses propres à lui-même. Tout cela se fait pour interpréter le sens du texte lu. (*Moulai Khatir, 2010*).

La lecture constitue, donc, une étape essentielle pour se mettre à écrire et le rôle de l'enseignant est, dans ce cas, primordial. Son rôle important du point de vue d'(*Oriol-Boyer C., 2000*) est : aider l'apprenant à se mettre en position de lecture distanciée afin de préparer son passage à l'écriture. D'après ce point de vue, il existe une sorte de liaison entre la lecture et l'écriture. C'est alors ce qu'on peut intituler la didactique du français basée sur la liaison langue-texte.

(*Kathleen J., 1994*) a clarifié ce qu'on désigne par la création ou la conception d'un texte ou d'un message. Un texte est tout simplement un processus d'enchaîner des phrases et des énoncés cohérents du point de vue de sens et de la forme. Le processus de la rédaction en général suit un ordre des chaînes lexicales ou des champs lexicaux, suit également un système syntaxique que l'on doit respecter. On commence toujours à écrire en respectant ces champs lexicaux et ces systèmes syntaxiques au niveau des phrases simples, des phrases complexes jusqu'au niveau des paragraphes et au niveau des textes en entier. On écrit, donc, pour raconter, décrire et expliquer. C'est pourquoi on écrit d'abord et on explique ensuite ce qu'on a rédigé pour des objectifs de communication avec autrui.

(*Maley et Alain, 2009*) a constaté que grâce à l'écrit créatif, les apprenants s'aperçoivent soudainement qu'ils peuvent écrire quelque chose de neuf dans une langue étrangère. D'autres individus trouvent que cette production écrite est intéressante à lire. En d'autres termes, ce sont les apprenants en tant de leur apprentissage découvrent qu'ils peuvent générer des écrits d'avant-garde et que leurs collègues sont intéressants de lire ces écrits.

(Tardieu E., et Nathalie V., 2008) ont indiqué que l'écriture créative est une approche pédagogique abordant l'écriture sous une forme ludique, déliée dans un premier temps des contingences grammaticales, destinée à susciter chez l'apprenant, en y incluant la notion de plaisir, un réel désir d'écrire et d'être lu. Selon ce point de vue, l'écrit créatif incite chez l'apprenant le plaisir d'apprentissage de l'écrit et le pousse à générer des textes à lire.

Dans le processus de l'apprentissage de la production écrite, (Cuq J.-P. et Cruca I., 2002) ont proposé une stratégie de trois étapes : la planification, la mise en texte (la textualisation) et la révision. Le processus de l'apprentissage de la production écrite commence par la planification (*planning*). C'est l'étape par laquelle les apprenants préparent les mots, les expressions correspondant aux thèmes et aux sujets donnés puis la *textualisation*. Ce sont aux apprenants de remplir et de compléter les plans pour produire un texte cohérent et enfin ils terminent par réviser le texte produit.

Le chercheur (Kemendikbub Dirjendikti, 2011) a présenté un modèle de cinq étapes :

- **L'étape de l'orientation.**
- **L'étape de l'exploration.**
- **L'étape de l'interprétation.**
- **L'étape de la récréation.**
- **L'étape de l'évaluation.**

D'après ce chercheur, au cours de la première étape (celle de l'orientation), les apprenants doivent discuter tout ce qui concerne le processus (le but, la matière, le temps, les tâches à exécuter et l'évaluation). Pendant cette première étape, les apprenants peuvent

poser des questions, présenter des commentaires, donner des remarques pour arriver à la deuxième étape.

Au cours de la deuxième étape (celle de l'exploration), les apprenants doivent explorer les tâches qu'ils ont à exécuter en employant les sources variées. Ces apprenants travaillent au cours de cette étape soit collectivement, soit individuellement. Cette étape constitue une étape de documentation pendant laquelle les apprenants doivent lire davantage pour posséder des connaissances énormes correspondantes au sujet traité pour les employer lors de se mettre à écrire. C'est une étape importante dans le processus de l'écriture. Cette étape donne l'occasion aux apprenants de pratiquer maintes activités de lecture dans une visée d'élargir leurs connaissances antérieures sur le sujet traité et d'ajouter d'autres connaissances.

Au cours de la troisième étape (celle de l'interprétation), les apprenants interprètent toutes les informations obtenues au cours de l'étape précédente. C'est, donc, une étape de discussion de données obtenues à travers l'étape de l'exploration pour commencer à écrire.

Au cours de la quatrième étape (celle de la recreation), les apprenants manifestent leur créativité. Ils commencent à produire des écrits créatifs à partir des sujets déjà lus et créés. Si les apprenants lisent un texte sur le thème de l'amour, ils se mettent à écrire des textes variés sur le même thème de l'amour.

Selon Bourguignon cité dans (*Puozzo I., 2013*), la créativité commence lorsque les apprenants se matérialisent par le biais des tâches complexes du point de vue didactique. Ces tâches complexes ont le pouvoir de mobiliser des savoirs et des savoir-faire chez les apprenants ce qui font les apprenants des gens créatifs.

Pour que l'apprentissage de l'écriture et les stratégies de l'apprentissage de l'écrit passant par la lecture dans un tissage nouveau (liaison entre texte et écriture), soient profitables pour les apprenants, ils doivent être basé sur des actions réelles dans la vie. L'apprenant est alors appelé à agir. Cette action inclut la mobilisation stratégique de compétences pour parvenir à un résultat précis. Il ne s'agit pas donc de lire pour lire ou d'écrire pour écrire, mais il s'agit de lire pour une visée réelle, c'est de lire pour un but réel (dans notre cas de lire pour créer des productions créatives. C'est ainsi que les tâches réelles y jouent un rôle primordial. (Piccardo E., 2014).

Comprenons d'abord de quoi s'agit-il le terme «tâche». D'après un nombre de concepteurs, il s'agit de présenter des activités langagières aux apprenants sous la forme des problèmes à résoudre ou bien sous la forme des situations problématiques et non pas sous la forme des activités filtrées pour la formation et les apprenants essaient à leurs tours, de résoudre ces problèmes présentés ou ces situations problématiques, Ils seront, par conséquent, libres et autonomes de choisir et d'expérimenter les solutions proposées à ces problèmes.(Cédolva M., 2013).

(Bruvost J.-M., et al. 1991 : P. 1118) ont défini le terme en confirmant que la tâche est le «travail qu'on est obligé de faire». D'après cette définition, les apprenants de FLE sont obligés à achever des travaux, non pas pour des objectifs pédagogiques mais pour faire ces travaux en réalité.

(Long M., et Crookes G., 1992) ont défini la tâche comme des routines que l'on peut achever dans la vie réelle. Par ex. : *préparer un repas, réparer la voiture en panne chez un mécanicien, aller chez le dentiste, faire un jus d'orange, visiter le village avec la famille, donner un rendez-vous ou faire des courses*. Les tâches sont donc des

routines quotidiennes qu'on peut pratiquer loin des salles de classes. Elles sont des actions pratiquées en réalité de façon quotidienne.

D'après les deux chercheurs (Long et Crookes), on improvise ces actions dans les salles de classes pour encourager les apprenants à s'exprimer en langue étrangère (*le français*). Les maîtres-enseignants peuvent donc exploiter ces actions (donc ces *tâches*) qui constituent des routines quotidiennes authentiques pour donner l'occasion à leurs enseignés à comprendre des textes écrits et à produire des petits faits créatifs pour terminer telles tâches. Ces tâches ne sont pas, donc, des objectifs en elles-mêmes mais des outils exploités pour développer des compétences langagières en classe de langue.

Cette idée s'accorde avec l'idée de la recherche de (Piotrowski S., 2010). Pour lui, ce qui intéresse, c'est l'objectif de l'accomplissement des tâches à produire en quelque sorte qu'elle amène les apprenants de (FLE) à commencer, à poursuivre et à atteindre des objectifs sûrement pédagogiques : ce sont de faire acquérir, de développer, voire de perfectionner ou de maîtriser des compétences langagières quelconques. (Piotrowski) a mentionné que les apprenants achèvent des produits non pas pour rien mais pour des visées didactiques. D'après lui, ces tâches ne sont que des mécanismes poussant les enseignés à autoréguler leurs activités dans les classes de langue. Les enseignés, poussés par le produit final présenté à travers les tâches et soucieux de son achèvement, ont donc le droit de déterminer leurs objectifs langagiers, choisir leurs stratégies de travail, choisir leur contenu, esquisser leurs activités et enfin évaluer leur produit final. Ce parcours de l'enseignement/apprentissage dessiné de façon autorégulée par les apprenants et suivi par le maître-enseignant conduit, bien entendu, au perfectionnement des différentes compétences de la langue cible (FLE).

D'après le CECRL (Conseil de l'Europe, 2001 : 15), la perspective actionnelle s'est définie : *«La perspective privilégiée ici est [...] de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier».*

Cette définition nous donne l'impression que l'utilisateur ou l'apprenant d'une langue étrangère est, pour la première fois, dans le centre du processus de l'enseignement/ apprentissage; contrairement à l'auparavant l'accent est mis sur l'utilisateur ou l'apprenant et non pas sur la langue à apprendre. Selon cette définition, la perspective actionnelle propose de mettre l'accent sur les tâches à accomplir auxquelles l'apprenant participe à l'intérieur d'un projet global pour des objectifs sociaux, non pour des objectifs purement langagiers ou pédagogiques.

Selon (Puren C., 2006), la perspective actionnelle considère l'apprentissage des langues comme une préparation à une utilisation active de la langue pour communiquer. L'auteur voit que l'apprentissage fondé sur la tâche est tout naturellement une tendance forte et croissante dans le cadre de l'approche communicative.

(Thibert R., 2010) a vu que la perspective actionnelle fait écho aux préoccupations des nations de former des acteurs sociaux. Selon lui, cette approche consiste essentiellement à former des individus ayant la capacité à travailler en collaboration sur des tâches à long terme avec des partenaires étrangers. En réalité, cette perspective met l'accent sur l'apprenant et le met au cœur de la réflexion et c'est à lui qui doit développer des stratégies de

résolution de problèmes pour faire face aux situations problématiques réelles et d'optimiser ses ressources langagières et progresser vers son autonomie. Cette perspective est, selon Thibert, n'est que la mobilisation des ressources langagières par un apprenant pour résoudre des problèmes dans la vie quotidienne.

La perspective actionnelle vise donc à communiquer pour accomplir des tâches réelles par son action dans la communauté entourée. La perspective actionnelle comprend, donc, deux concepts essentiels qu'on doit prendre en considération : concepts «tâche» et «action». Le processus de l'enseignement/ apprentissage suit la logique suivante : les apprenants vont apprendre une langue pour achever une tâche par l'action avec les autres ou plutôt les apprenants vont faire des tâches (comme des usagers de la langue) par l'action avec les autres dans une visée d'apprendre la langue.

Selon (Coste D., 2009 : P.15), la notion de tâche renvoie à une action finalisée, avec un début, un achèvement visé, des conditions d'effectuation, des résultats constatables et les auteurs présentent des exemples de tâches (réparer une machine, remplir un formulaire, acheter un billet sur Internetetc.).

Également le (Conseil de l'Europe, 2001 : P. 16) a présenté une définition du terme «tâche» en citant que : *« (Elle) 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. Il peut s'agir tout aussi bien, suivant cette définition, de déplacer une armoire, d'écrire un livre, d'emporter la décision dans la négociation d'un contrat, de faire une partie de cartes, de commander un repas dans un restaurant, de traduire un texte en langue étrangère ou de préparer en groupe un journal de classe»*. D'après cette définition du

(CECRL), on apprend une langue vivante étrangère en mettant sur un achèvement d'un produit final (comme un déplacement d'une armoire, une réparation d'une voiture chez un mécanicien, une écriture d'un livre, une négociation d'un contrat, une préparation d'un repas dans un restaurant, une traduction d'un texte en langue étrangère et une rédaction d'un journal de classe) qu'on doit achever et non pas par des activités proprement fabriquées à des objectifs pédagogiques. Cette définition s'accorde avec tous les chercheurs déjà mentionnés comme : (Cédlova M., 2013; Van Thienen K., 2009; Skehan P., 2003)... etc.

Position du problème.

De tout ce qui précède, le problème de cette recherche se pose à travers :

Des chercheurs et didacticiens : e. g. (Mohamed Miled, 2005; Beacco J.-C., et al., 2010), ont confirmé qu'il faut, en permanence, développer nos programmes de l'enseignement/apprentissage en général et nos programmes de la didactique de FLE en particulier pour développer les différentes compétences langagières en français.

D'autres chercheurs ont décrété qu'on peut développer les compétences de la langue française en général et celles de la compréhension écrite et de la production créative en particulier. Lilia Boumendjel, (2005) a confirmé que les différents types d'interactions (entre l'enseignant et l'apprenant, l'apprenant et ses collègues, et autres types d'interactions) jouent un rôle primordial pour le développement des différentes compétences de communication langagière.

Plusieurs recommandations des recherches récemment achevées dans le domaine de la didactique de FLE : e. g. (Hagar

khalil, 2005; Naglaa Fathi, 2006; Doaa Sayed, 2011; Samira Taha, 2012; Nesma Mohammed, 2015), mettent l'accent sur la nécessité de mener au fur et à mesure des recherches portant sur les compétences de communication orales, écrites.

Des écrits, des œuvres, des ouvrages et des recherches antérieures dans le domaine de la compréhension de l'écrit en FLE : e. g. les écrits de (Conseil de l'Europe, 2001; Skehan P., 2003; Puren C., 2006; Springer C., 2009; Van Thienen K., 2009; Thibert R., 2010; Barrié M., 2013; Cédlova M., 2013; Piccardo E., 2014; Samiya Bassaid et Imane Aroud, 2017), ont confirmé que la perspective actionnelle est efficace dans le domaine de la didactique de FLE en général et notamment dans le développement des compétences de la communication langagière et parmi lesquelles on trouve les compétences de lire-écrire.

D'autres écrits, recherches et œuvres antérieures : e. g. (Giasson J., 1990 ; Bolton S., 1991; Cuq J.-P., 2003; Giasson J., 2004; Gaonac'h D., et Fayol M., 2003; Jouve V., 2006; Boubir N., 2010; Tamas C., et Vlad M., 2010; Gallardo Rico L., 2013; Yamina Maouche, 2015; Marzieh Mehrabi et al., 2016), ont mis l'accent sur la compréhension de l'écrit et son importance dans le cadre de la formation de FLE.

Au même titre, des écrits, des recherches et des ouvrages antérieurs tels que (Gaonac'h D., 1991; Gruca I., 1995 ; Oriol-Boyer C., 2000; Samia Mazouzi, 2010; Cuq J.-P., Gruca I., 2005; Chafiaa Benidir et Chahrazad Bellouesse, 2016; Sihem Benia, 2017), ont mis en relief que les compétences de la compréhension écrite sont le point de départ pour développer la production écrite en général et les compétences de la production écrite.

D'autres écrits, des articles, des ouvrages et des recherches ont accentués sur l'existence des rapports entre les compétences de la lecture et celles de l'écriture. Ces écrits sont comme : (Saldanha Z., 2010; Barthélemy F., et al., 2011; Sihem Benia, 2017; Soulaf Hassan, 2016). Ces travaux ont confirmé que le développement de compétences de la compréhension écrite a un impact fort sur le développement des compétences de la production en général et de la production créative en particulier.

D'autres écrits, recherches et ouvrages tels que (Amegan S., 1987; Foucault J., 2005; Darmawangsa D., 2008; Tardieu E., et Nathalie V., 2008; Samia Mazouzi, 2011; Sihem Benia, 2017), ont mis l'accent sur les compétences de la production créative et comment les développer chez les apprenants.

Pour s'assurer davantage, on a mené une étude-pilote mettant l'accent sur les compétences de la compréhension écrite et sur les compétences de la production créative; on a de même appliqué un test de compétences de la compréhension écrite et de compétences de la production créative. Ensuite on a adressé un questionnaire aux inspecteurs de FLE et aux enseignants experts de FLE qui travaillent avec les apprenants de ce niveau (des enseignants du niveau secondaire). Puis on a analysé les notes brutes par les techniques statistiques appropriées.

Les données statistiques ont confirmé la faiblesse des apprenants du niveau secondaire dans toutes les compétences contenues dans le test et suivant le questionnaire employés. Ces résultats figurent dans le tableau suivant :

Tableau No. (1).

Résultats relatifs à l'étude-pilote menée dans le cadre de la recherche.

Compétences mesurées.	Pourcentage %	Caractères.
Compétences de la compréhension écrite.	Les sujets du groupe de l'étude-pilote ont manifesté une faiblesse remarquable; 21 % ont pu difficilement répondre aux questions posées relatives à ces compétences.	Ces sujets ne peuvent pas déterminer l'idée centrale, les idées essentielles, les idées secondaires et les détails relatifs aux documents lus. Ils ne peuvent pas proposer des titres aux documents et aux textes lus.
Compétences de la production créative.	Les sujets du groupe de l'étude-pilote ont manifesté une faiblesse énorme; 19.8 % ont pu difficilement répondre aux questions posées relatives à ces compétences.	Ces sujets ne peuvent pas générer une idée centrale, des idées essentielles, des idées secondaires et ses détails pour une visée de produire et créer des phrases, des expressions, des paragraphes et des textes originaux.

Problématique.

Le problème de cette recherche se résume donc dans la faiblesse des apprenants de FLE au cycle secondaire dans les compétences de la compréhension écrite et les compétences de la production créative.

Cette recherche a, donc, essayé de répondre à la question essentielle ci-dessous:-

«Comment peut-on élaborer un programme basé sur la perspective actionnelle pour développer les compétences de la compréhension écrite et les compétences de la production créative chez les apprenants qui étudient le FLE à la 2^{ème} année au niveau secondaire ?».

Pour répondre à cette question centrale, il faut répondre aux sous-questions ci-dessous :

- **Quelles sont les compétences de la compréhension écrite nécessaires pour les apprenants de FLE à la 2^{ème} année au niveau secondaire?**
- **Quelles sont les compétences de la production créative nécessaires pour les apprenants de FLE à la 2^{ème} année au niveau secondaire?**
- **Quel est le programme basé sur la perspective actionnelle pour développer les compétences de la compréhension écrite et les compétences de la production créative chez les apprenants de FLE à la 2^{ème} année au niveau secondaire ?**
- **Quelle est l'efficacité de ce programme élaboré dans le développement des compétences visées chez les sujets du groupe de la recherche ?**

Objectifs de la recherche.

Cette recherche a pour objectif de :

- **Mesurer le niveau des apprenants au cycle secondaire dans les compétences de la compréhension écrite et des compétences de la production créative.**

- **Mesurer l'efficacité d'un programme élaboré en basant sur la perspective actionnelle en vue du développement des compétences de la compréhension écrite et des compétences de la production créative chez les sujets du groupe de la recherche.**

Importance de la recherche.

Cette recherche pourrait être profitable pour :

- **Les apprenants de FLE dans la mesure de développer leurs compétences de la compréhension écrite et celles de la production créative et de les rendre autonomes lors de leur parcours d'apprentissage de FLE.**
- **Les maîtres-enseignants de FLE dans la mesure d'employer des stratégies et des activités basant sur la perspective actionnelle lors de leur formation.**
- **Les didacticiens de FLE dans la mesure de comment concevoir des programmes de formation en FLE en basant sur la perspective actionnelle.**
- **Les inspecteurs dans le domaine de la formation de FLE dans la mesure de prendre en considération les tâches accomplies dans le cadre de la perspective actionnelle lors de leur travail.**

Hypothèses de la recherche.

Cette recherche s'est souciée de savoir si / s' :

- **Il existe une différence statistiquement significative entre les moyennes des notes des sujets du groupe de la recherche au seuil de (0.01), à la pré-post application des items du test (test de compétences de la compréhension**

- écrite et celles de la production créative en FLE en faveur de la post-application.
- Il existe une différence statistiquement significative entre les moyennes des notes des sujets du groupe de la recherche au seuil de (0.01), à la pré-post application des items du test, (test de compétences de la compréhension écrite et celles de la production créative en FLE, relatifs aux sous-compétences de la compréhension écrite en faveur de la post-application.
 - Il existe une différence statistiquement significative entre les moyennes des notes des sujets du groupe de la recherche au seuil de (0.01), à la pré-post application des items du test (test de compétences de la compréhension écrite et celles de la production créative en FLE, relatifs aux sous-compétences de la production créative en faveur de la post-application.

Outils de la recherche.

Afin d'atteindre les objectifs de la recherche actuelle, on a élaboré les instruments suivants :

A) Instruments procéduraux et de mesure.

Ces instruments comprennent :

- ✚ Une liste de compétences de la compréhension écrite nécessaire pour les apprenants qui étudient le FLE au niveau secondaire.
- ✚ Une liste de compétences de la production créative nécessaire pour les apprenants qui étudient le FLE au niveau secondaire.

- ✚ **Un test de compétences de compréhension écrite et de production créative au niveau des apprenants qui étudient le FLE à la 2^{ème} année secondaire employé comme test de progrès dans le cadre de l'évaluation sommative. Ce test comprend deux parties; partie (A) est consacrée aux compétences de la compréhension écrite et partie (B) est consacrée aux compétences de la production créative.**

B) Matériaux de formation.

Ces matériaux comprennent :

- ✚ **Un programme de formation conçu basé sur la perspective actionnelle.**
- ✚ **Un guide pédagogique pour manipuler le programme élaboré de façon scientifique.**

Échantillonnage dans le cadre de cette recherche.

Pour atteindre les objectifs de la recherche, on a choisi son groupe de la recherche parmi les apprenants qui étudient le FLE au niveau secondaire (un groupe expérimental de l'école secondaire, *(le martyr Allaa Ezzat Abdullah)* au gouvernorat de Kalioub. On a choisi une classe de (43) apprenants. L'intervention s'est opérée pendant le 2^{ème} semestre de l'année scolaire 2019/2020. On a commencé dès le début du premier Mars par l'apprentissage face à face et on a dû continuer via la plate-forme de (Zoom) à cause de la période de confinement et chaque séance a duré (90 minutes) comme une seule session pour chaque leçon. On a exécuté 2 sessions par semaine. On a (4 leçons + leçon 0) dans le programme élaboré.

Délimites de la recherche.

- Cette recherche s'est limitée aux apprenants qui étudient le FLE à la 2^{ème} année du cycle secondaire.

Procédures de la recherche.

- ❖ Pour répondre à la première question de la recherche, on a suivi les démarches ci-dessous :

- Étudier et analyser les œuvres et les recherches antérieures ensuite étudier et analyser la littérature éducative, relatives aux compétences visées (compétences de la compréhension écrite).
- Élaborer une liste de compétences de la compréhension écrite dans sa forme initiale, et l'a présentée à des spécialistes de linguistique, de didactique FLE et de méthodologies des langues comme juges afin de la valider.
- Concevoir la forme définitive de la liste de compétences de la compréhension écrite et l'a manipulée pour le processus de l'intervention.

- ❖ Pour répondre à la deuxième question de la recherche, on a suivi les démarches ci-dessous :

- ✓ Étudier et analyser les ouvrages et les recherches précédentes, ensuite a étudié et a analysé la littérature éducative en ce qui concerne la production créative, relatifs aux compétences de la production créative afin d'élaborer une liste de compétences de la production créative dans sa forme initiale.
- ✓ Concevoir cette liste de compétences de la production créative et l'a présentée aux membres de jury composés des

spécialistes de linguistique, de didactique de FLE et de méthodologies des langues pour la valider.

- ✓ **Manipuler la forme finale pour le processus de l'intervention.**
- ❖ **Afin de répondre à la troisième question, on a suivi les démarches suivantes :**
 - **Étudier profondément la perspective actionnelle pour en profiter lors de mettre les bases d'élaborer un programme de formation pour le développement des compétences de la compréhension écrite et le développement des compétences de la production créative.**
 - **Élaborer le contenu langagier du programme élaboré en référant aux différentes ressources langagières (Des méthodes de français, des ouvrages en langue française, des dictionnaires, des livres de grammaire....etc.) en déterminant les rôles de l'enseignant, et ceux des apprenants ainsi le déroulement du travail en classe de langue.**
 - **Présenter la forme initiale du programme élaboré aux membres de jury composés de spécialistes en linguistique, de didactique de FLE, et des méthodologues afin de le valider;**
 - **Préparer la forme définitive de ce programme pour la tentative (l'étape de l'expérimentation).**
- ❖ **Pour répondre à la quatrième question, on a suivi les démarches suivantes :**

- ✓ **Élaborer un test de compétences de la compréhension écrite et des compétences de la production créative au niveau langagier des apprenants au cycle secondaire.**
- ✓ **Mener une étude-pilote pour valider ce test.**
- ✓ **L'appliquer avant et après la période de l'intervention.**
- ✓ **Analyser statistiquement les notes brutes des sujets du groupe de la recherche.**
- ✓ **Avancer les recommandations en proposant quelques thèmes de recherches futures à la lueur des résultats de cette recherche.**

Terminologies de la recherche.

Perspective actionnelle.

Les ressources telles que (Conseil de l'Europe, 2001; Piccardo E., 2014) ont exposé une définition détaillée de la perspective actionnelle. Ils ont cité que *«La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. Il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé».*

D'après (Yamina Maouche, 2015), La perspective actionnelle est explicitée : l'utilisateur est considéré comme un acteur social qui va agir dans les grands domaines de la vie sociale. Pour éclaircir, La chercheuse a donné des exemples des domaines de la vie sociale : la vie personnelle, la vie éducationnelle, la vie professionnelle, la vie publique ...etc.

D'après (Saydi T., 2015), dans la perspective actionnelle, l'utilisateur de langue est susceptible d'agir dans un environnement socioculturel où la langue d'apprentissage s'utilise à l'écrit et à l'oral. De ce fait, l'approche actionnelle demande à l'apprenant non seulement d'évaluer ses capacités linguistiques mais aussi de se développer en personne sur le plan socio-affectif.

Définition opérationnelle du terme.

On a vu que : La perspective actionnelle peut se définir dans le cadre de cette recherche comme les scénarios de l'enseignement/ apprentissage faisant de l'apprenant un acteur social avec d'autres acteurs qui sont ses collègues. Ils conçoivent des situations naturelles en interaction avec l'environnement entouré pour développer leurs compétences de la compréhension écrite et pour développer leurs compétences de la production créative.

Compétences de la compréhension écrite.

(Giasson J., 2004 : P. 43) a vu que la compréhension d'un texte signifie : c'est s'en faire une représentation mentale cohérente en combinant les informations explicites et implicites qu'il contient à ses propres connaissances. Cette représentation est dynamique et cyclique. Elle se transforme et se complexifie au fur et à mesure de la lecture.

(Bolton S., 1991) cité dans (Yamina Maouche, 2015 : P. 14) a mentionné que la compréhension, peut être, définie comme l'ensemble des activités qui permettent l'analyse des informations reçues en termes de classes d'équivalences fonctionnelles.

Définition opérationnelle du terme.

La compréhension de l'écrit, peut être définie dans cette recherche comme l'ensemble des activités mentales manipulées pour analyser le contenu d'un ou plusieurs textes écrits. C'est en fait la mise en relation d'informations contenues dans un texte donné avec les données antérieurement acquises et emmagasinées dans la mémoire à long terme. Compétences de la production créative.

D'après (Boniface C., 1992), le processus de la production créative ou de l'écriture créative ne se contente pas d'extérioriser ce qu'on aurait conscience de posséder.

Selon (Sihem Benia, 2017), le terme signifie qu'on permet de donner la possibilité de faire émerger de son espace intérieur des éléments qu'on ne savait pas détenir tout en évitant le fait de reproduire, de modifier ou d'ajouter des éléments connus comme on le fait toujours.

Définition opérationnelle du terme.

La production créative s'est définie dans cette recherche comme l'ensemble des compétences de produire à l'écrit des idées, et des pensées nouvelles, originales, fluides et avec flexibilité. Ces idées et ces pensées existent dans le subconscient de chaque créatif.

Cadre théorique.

I Premier Axe.

Perspective actionnelle; une approche d'apprentissage actif.

Cadre notionnel.

Aspect définitoire.

D'après le CECRL (Conseil de l'Europe, 2001 : 15), la perspective actionnelle s'est définie : *«La perspective privilégiée ici est [...] de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier».*

Cette définition nous donne l'impression que l'utilisateur ou l'apprenant d'une langue étrangère est, pour la première fois, dans le centre du processus de l'enseignement/apprentissage; contrairement à auparavant l'accent est mis sur l'utilisateur ou l'apprenant et son activité lors de l'apprentissage et non pas sur la langue à apprendre. Selon cette définition, la perspective actionnelle propose de mettre l'accent sur les tâches à accomplir auxquels l'apprenant participe à l'intérieur d'un projet global pour des objectifs sociaux, non pour des objectifs purement langagiers ou pédagogiques.

Selon (Puren C., 2006), la perspective actionnelle considère l'apprentissage des langues comme une préparation à une utilisation active de la langue pour communiquer. L'auteur voit que l'apprentissage fondé sur la tâche est, tout naturellement, une tendance forte et croissante dans le cadre de l'approche communicative.

La perspective actionnelle vise, donc, à communiquer pour accomplir des tâches réelles par son action dans la communauté

entourée. La perspective actionnelle comprend, donc, deux concepts essentiels qu'on doit prendre en considération : concepts «tâche» et «action». Le processus de l'enseignement/apprentissage suit la logique suivante : les apprenants vont apprendre une langue pour achever une tâche authentique par l'action avec les autres ou plutôt les apprenants vont faire des tâches authentiques (comme usagers de la langue) par l'action avec les autres pour apprendre la langue.

L'essentiel pour le (CECRL) est de mettre fin à l'ennemi chronologique pour le processus de la formation en général et plus particulièrement pour le processus de la formation des langues vivantes (le français, l'anglais...etc.) qui est, sans doute, la passivité des apprenants. C'est pourquoi, la perspective redéfinit le statut de l'apprenant comme un acteur social qui a à accomplir des tâches par le biais d'action avec d'autres acteurs sociaux dans une communauté donnée. L'agir se place donc dans l'espace, dans le temps ainsi dans les rapports à autrui. (Barrié M., 2013).

À ce propos, (Samiya Bassaid et Imane Aroud, 2017) ont confirmé que l'apprenant est un acteur social dans le parcours de son apprentissage. Pour réussir, l'enseignant doit mettre en considération que l'apprenant est un acteur social de ses apprentissages. Il met l'apprenant en activité et considère la langue et la culture comme des instruments d'action et non pas uniquement de communication. D'après les deux chercheuses, on communique non pas pour parler avec l'autre, mais pour agir avec l'autre. À travers cette perspective actionnelle, l'enseignant adopte une technique orientant l'apprenant et ses pairs à être des acteurs sociaux. Ces apprenants doivent, donc, employer la langue d'apprentissage dans la communauté même dans une visée

de réaliser une action ou bien de résoudre une ou plus de situation problématique.

(Saydi T., 2015) a expliqué le scénario suivi dans le cadre de l'emploi de la perspective actionnelle dans la classe de langue. La chercheuse a confirmé que ce scénario ressemble beaucoup aux jeux de rôle de l'approche communicative. Les différences essentielles entre les activités de jeux de rôle dans l'approche communicative et des scénarios dans la perspective actionnelle sont : les simulations. Celles-ci sont beaucoup plus larges et se passent dans un cadre contextuel concret. Ces différences sont :

- **La langue est un outil pour terminer et achever la tâche, non pas un but en soi.**
- **L'apprenant n'est qu'un usager.**
- **Les scénarios sont réalisables.**
- **Les ressources sont assurées à l'utilisateur de langue.**
- **Les indications de tel ou tel événement sont : le temps, l'espace, l'objectif et les institutions reliées.**
- **Les tâches sont guidées progressivement et méthodiquement par un directeur qui est, sans doute, l'enseignant.**
- **Ces tâches sont évaluées dans la réalité.**

On peut vraiment confirmer que l'objectif du processus de la l'enseignement /apprentissage de la langue étrangère (le français) sous la vision de la perspective actionnelle n'est plus de pousser les apprenants à communiquer avec leurs pairs dans des situations précoces dans des classes de langue mais de faire les apprenants des usagers et des utilisateurs compétents, efficaces et autonomes de la langue dans des situations variées de la vie courante. À ce propos,

(Springer C., 2009) a cité que la perspective actionnelle ou le concept d'action n'est que la clé qui a à transformer l'approche communicative en une matière plus noble et plus riche d'espoir pédagogique à travers la notion d'action.

Tâche et action : deux notions essentielles dans la perspective actionnelle.

D'après la perspective actionnelle, prenons en considération deux concepts essentiels : les concepts de «tâche» et «action». On peut confirmer que les deux termes ne sont pas équivalents mais plutôt complémentaires dans la perspective actionnelle. La partie ci-dessous présente des éclairages à ce propos.

En ce qui concerne le concept de «tâche» qui constitue la notion de base dans la perspective actionnelle, savons premièrement ce que signifie ce terme exactement. Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) (Conseil de l'Europe, 2001 : P. 16) a défini le terme pour le clarifier rigoureusement en citant : la tâche constitue : *«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...»*. Par le biais de cette définition du terme, le (CECRL) a clarifié que le terme «tâche» est le fait d'accomplir un résultat langagier dans l'environnement de l'apprentissage pour trouver une solution plus ou moins efficace à un problème réel de la vie quotidienne que l'on a déjà déterminé.

Pour donner beaucoup plus d'éclairages, le (CECRL) a mis l'accent sur les types et les domaines de ces tâches accomplies par les apprenants dans l'environnement en confirmant : Les tâches ou les activités sont l'un des faits courants de la vie quotidienne dans les domaines *personnel, public, éducationnel, et professionnel*. Le cadre

européen de référence a expliqué que pour réaliser une tâche quelconque, l'apprenant doit mobiliser de façon stratégique des compétences données en menant un ensemble d'actions finalisées dans un certain domaine (personnel, public, éducationnel, et professionnel) avec un but défini et un produit particulier.

(Cédlova M., 2013) a confirmé, à travers sa recherche intitulée (Tâches et activités : au service de l'enseignement/ apprentissage en FLE), que ce n'est pas obligatoire que les tâches sont destinées à des objets didactiques, mais probablement elles sont destinées à des objets sociaux ou bien professionnels.

La perspective de Martina s'est accordée exactement avec la définition du terme «tâche» présentée dans le dictionnaire pratique de didactique du FLE de (Robert J.-P., 2008 : P. 194). Cette définition est que : «La tâche» peut relever un domaine personnel comme lorsqu'on téléphone à un ami pour prendre des nouvelles, un domaine public comme lorsqu'on achète un croissant, un domaine éducationnel comme lorsqu'on joue un rôle en classe de langue, ou un domaine professionnel comme lorsqu'on rédige un e-mail à un ami de travail ou à un responsable.

Lallement B., et Pierret N., cités dans (Samiya Bassaid et Imane Aroud, 2017) ont confirmé que/qu' : *«Une tâche est un fait courant de la vie quotidienne. Son exécution suppose la mise en œuvre stratégique de compétences afin de mener à bien un ensemble d'actions avec un but défini et un produit particulier et observable». Selon les auteurs, la tâche n'est qu'un travail de la vie quotidienne à exécuter pour réaliser un but ou un produit dans la réalité vivante».*

(Marin B., et Crinon J., 2010) voient qu'une «tâche» n'est qu'un fait visible de l'activité de l'apprenant pour parvenir à une réalisation

concrète à partir du traitement d'informations. Cette tâche permet aux enseignants de contrôler et de réguler le processus du traitement d'informations à travers des aménagements des situations didactiques. Ce point de vue signifie que l'on, comme enseignants, peut concevoir des situations didactiques réelles à travers lesquelles on peut citer l'activité de nos apprenants. La tâche dans ce sens n'est qu'un travail ou activité dans la classe de langue pour réguler les informations langagières données afin de réaliser quelque chose de concret.

(Van Thienen K., 2009) a déterminé de quoi s'agit-il le terme «tâche». Cette tâche consiste à concevoir un contexte plus ou moins social pour acquérir ou se faire acquérir une langue et cette tâche se présente sous la forme d'activités ayant pour objectif l'achèvement d'un produit final dans le réel. Ce produit final s'achève de façon langagière ou non et les individus peuvent l'exécuter oralement et par écrit. Ce produit final d'après la chercheuse est adressé à un public réel. La chercheuse a confirmé que lorsque les apprenants se mettent à exécuter ce produit final, ils passent par des étapes où ils se coopèrent et se collaborent sous la forme de petits groupes et travaillent suivant des acquis tracés par eux-mêmes. Ces apprenants envisagent, bien sûr, des problèmes de communication langagière et ils essaient de trouver des solutions à des problèmes réels dans une visée de réaliser ce produit final. En allant vers la réalisation de la tâche, les apprenants pourraient demander secours de façon constante de l'enseignant et celui-ci à son tour intervient au fur et à mesure pour les aider : L'enseignant peut donner des pistes, donner des conseils de recherche, proposer des moments de suspension pour des lectures enrichissantes, ou demander secours aux experts pédagogiques. Karine (la chercheuse) voit que le terme «tâche» signifie un projet à exécuter et les apprenants le présente après de l'avoir accompli.

(Narcy-Combe M.,-F., 2006), voit que la tâche est une activité authentique (qui fait sens pour l'apprenant) à réaliser individuellement, en binôme ou en petit groupe en vue d'une production, le résultat de la tâche, qui permettra de mesurer dans quelle mesure il y a eu apprentissage. Selon cette définition, la tâche peut être exécutée par un individu ou par un groupe d'individus et le moment d'apprentissage est toujours le résultat de cette tâche qui est toujours sa production en réalité.

(Hani Qutb, consulté en 2019) est tout à fait d'accord avec la même perspective de Karine (Van Thienen K., 2009). Les deux chercheurs ont vu que la «tâche» n'est qu'une sorte d'agir socialement mobilisant toutes les sortes de compétences de l'apprenant pour parvenir à un but ou à résoudre un problème et l'accomplissement de cette tâche s'appuie sur deux principes essentiels : Ces principes sont les compétences langagières des apprenants et le degré de complexité de ces tâches. L'idée donc d'employer la «tâche» dans un objectif didactique est vraiment signifiante parce que selon ce qu'on a déjà présenté, la tâche sensibilise les apprenants de tel ou tel niveau langagier à arriver à un produit final dans leur environnement en entourage et cela nécessite un niveau langagier convenable. La «tâche» pousse les apprenants non seulement à manifester leurs compétences langagières pour une période délimitée mais aussi à les développer pour arriver au produit final du projet visé. D'après le chercheur, les apprenants développent, donc, leurs compétences, leurs capacités, leurs aptitudes langagières. Afin d'accomplir la tâche demandée, les apprenants ont vraiment besoin de pratiquer des activités et des exercices variés pour

développer leurs compétences langagières de façon autonome sous le guidage de l'enseignant.

Concernant le terme d'«action», on doit tout d'abord se rappeler la définition donnée par le (CERCL) pour bien déterminer les différences existant entre les termes «tâche» et «action». La définition était : Il y a «tâche» dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. Selon cette définition, la tâche n'existe pas s'il y a une action. Alors l'action est la condition à travers laquelle s'achève la tâche.

Les tâches ne s'accomplissent donc que s'il existe des actions quotidiennes menées par les apprenants avec les autres sujets de la société en entourage. Les apprenants doivent donc se représenter la tâche à achever et doivent repérer leurs besoins; ils doivent établir des rapports entre trois choses : Les connaissances (les savoirs), les compétences (les savoir-faire), les besoins (les savoir-être) avant les actions (les savoir-agir).

Cette action (agir pour apprendre) se fait dans le temps, dans l'espace, et dans les rapports à autrui. On peut dire que le processus de l'apprentissage se traduit par des coactions orientées par une finalité collective.

Les tâches/ la perspective actionnelle/ le rôle de l'apprenant.

(Piccardo et al., 2011; Piccardo et al. 2014) voient que la tâche, dans le cadre de la perspective actionnelle, est la réalisation d'un produit tels qu'une brochure touristique, un blog...etc. Les auteurs ont cité à ce propos : *«Ce qui est intéressant et important pour la communication en classe de langue est toutefois, outre le*

résultat concret, le processus qui permet de parvenir à ce résultat: l'organisation du parcours en étapes, les stratégies et les compétences utilisées par les apprenants, les formes sociales, le matériel et les supports».

Le parcours d'apprentissage dans la perspective actionnelle, n'est donc pas tout à fait balisé et le résultat n'est pas forcément prévisible. Le rôle de l'apprenant change, il est donc capable de/d' :

- Agir de façon efficace.
- Être autonome.
- Travailler en groupe.
- Être apte à interagir avec les autres.
- Porter un jugement sur la situation à laquelle il est confronté.
- Avoir l'aptitude à faire un bilan rapide des outils dont il dispose et des outils dont il ne dispose pas.
- Réfléchir à la manière de mobiliser tout ce qu'il dispose et à la démarche efficace dans le parcours d'atteindre le but de la tâche.

Genres de tâches.

(Raucent, B., et Borgh, V., 2006; Yamina Maouche, 2015; Elke. N., Consulté 2019) voient qu'il existe beaucoup de genres de tâches qu'on peut employer dans le cadre du processus de la formation FLE. Ces genres sont :

Tâches proches de la réalité (Tâches cibles).

Les pédagogues intitulent ce genre de tâches, des tâches cibles. Ces tâches sont proches de la vie réelle. Son optique est

orientée par les besoins des apprenants et ces tâches sont pratiquées hors de la salle de classe. Ces tâches sont différentes des tâches pédagogiques présentées dans le cadre de l'approche communicative et sont travaillées dans le cadre de développer la compétence de la communication.

Tâches ouvertes/ Tâches fermées.

C'est un autre type de tâches (tâches ouvertes et tâches fermées) : Les tâches fermées sont celles qui se présentent pour résoudre un seul problème ou pour résoudre une situation unique. C.-à-d., la tâche fermée présente une seule solution pour un problème donné et son résultat est prévisible. Les tâches ouvertes sont celles qui ont des multi-solutions possibles et leur accomplissement exige plusieurs démarches à faire. L'aboutissement de ce genre de tâches n'est pas prévisible. Ces tâches, soit ouvertes soit fermées, sont présentées dans la visée d'aboutir des objectifs variés.

Mono-tâche – intégration d'une ou plusieurs tâches - Suite de tâches scénarisées.

(Elke N., consulté en 2019) a démontré qu'il existe une hiérarchisation des tâches selon le niveau de leur complexité.

En premier lieu, la mono-tâche est composée de quelques étapes proposées par l'enseignant.

Ensuite, la chercheuse a démontré que les apprenants présentent un projet intégrant une ou plusieurs tâches. Le projet implique toutes les étapes successives d'accomplissement du projet; dès l'étape de la planification jusqu'à l'étape de la confrontation avec le public passant par l'étape de la réalisation du projet.

Enfin, une suite de tâches scénarisées se compose de plusieurs tâches proposées par l'enseignant. L'enseignant à son tour propose tout ce qui concerne le scénario d'exécuter les tâches : Les objectifs, les consignes, les critères d'évaluation des étapes, les productions attendues, la durée prévue...etc.

Tâches au service de l'action dans la perspective actionnelle (PA).

(Puren C., 2006) a mentionné qu'il existe trois implications essentielles majeures de la mise en pratique des tâches à la disposition de l'action. Ces implications sont :

- ✓ Mettre les documents de l'enseignement/ apprentissage à la disposition de l'action (et non l'inverse).

Pour élaborer et construire ses unités didactiques, l'enseignant élabore les produits exécutés (les documents produits par les apprenants pendant les cours) par les apprenants eux-mêmes et non pas des documents authentiques (*filtrés pour le processus d'apprentissage*). L'auteur présente comme exemple tout ce qui se passe dans les écoles de Finlande où on ramasse les comptes rendus, les notes personnelles et les rapports intermédiaires des apprenants après avoir terminé les projets exécutés. Ces documents mentionnés constituent le point de départ des unités construites par l'enseignant. Même les interventions de l'enseignant concernant le lexique, la grammaire, les rapports graphie-phonie...etc. ne se considèrent qu'à partir des exposés présentés par les apprenants eux-mêmes dans le cadre des tâches exécutées par eux-mêmes.

- ✓ Mettre les compétences d'apprentissage à la disposition de l'action (et non l'inverse).

Pour mettre l'accent sur les compétences d'apprentissage nécessaires et à traiter dans le parcours d'apprentissage, l'enseignant collecte les compétences langagières incluses dans les documents employés pendant les séances d'exécuter les projets comme : Dans les compétences de la compréhension écrite. On emploie les documents écrits d'informations recueillis pendant l'exécution du projet ou de la tâche dans les compétences de la compréhension orale. On emploie les documents d'informations collectées pendant l'exécution de la tâche dans les compétences d'expression-compréhension, et d'expression écrite. Pour éclaircir davantage, Puren a présenté l'exemple des dossiers d'évaluation de diplôme de compétence en langue (DCL) menés par le CECR ci-dessous. Ces dossiers contiennent les compétences et les activités employées comme suit :

Tableau no. (2).

Compétences et les activités menées par le CECRL dans le cadre des dossiers de (DCL).

Phase	Composante	Activité
1.	Compréhension écrite.	Collecter des informations à partir de documents écrits.
2.	Compréhension orale.	Collecter des informations à partir de documents sonores.
3.	Expression-compréhension orales.	Collecter des informations complémentaires dans un entretien au téléphone avec un examinateur
4.	Interaction orale.	Présenter, argumenter, et négocier son projet devant un autre examinateur.
5.	Expression écrite.	Rédiger le projet.

- ✓ Mettre la communication à la disposition de l'action (et non l'inverse).

Comme les deux points déjà mentionnés, indiquons que mêmes toutes les communications traitées dans les tâches exécutées par les apprenants eux-mêmes sont contenues dans les unités élaborées par l'enseignant. Ces communications peuvent être des entretiens faits avec des paysans dans leurs champs, des ouvriers dans leurs entreprises, des enseignants dans leurs établissements scolaires, des journalistes dans leurs journaux ...etc.

Différences conceptuelles : «tâche», «activité» et «exercice».

Afin que le terme «tâche» soit clair et déterminant, mettons le en rapport avec d'autres termes pédagogiquement employés dans le domaine de la didactique des langues vivantes en général (LVE) et notamment dans la didactique de FLE; ce sont les termes d'activité et d'exercice. Premièrement, pour ce qui concerne le terme d'«exercice». Ce terme signifie d'après (Galisson R. et Coste D., 1976 : P.203), : *«Toute activité qui présente des caractères répondant à des principes méthodologiques et entrant dans le cadre d'une typologie et qui a pour but l'assimilation et la mise en place fonctionnelle des éléments linguistiques antérieurement présentés et expliqués»*. La définition de (Galisson R., et Coste D., 1979) assure que le terme s'emploie dans le cadre de l'activité de l'apprenant pendant le processus de la formation en général et plus particulièrement pendant le processus de la formation de FLE.

Selon (Robert J.-P., 2008), ce terme d'«exercice» montre : *« Un travail précis, avec un objectif spécifique, entrant dans le cadre d'une méthodologie, et destiné, soit à faire acquérir à l'apprenant un savoir*

ou un savoir-faire, soit à contrôler si ce savoir ou ce savoir-faire ont été acquis. Ce travail peut être d'ordre phonétique, lexical, grammatical ou discursif». La définition s'accorde avec celle de (Galissou R. et Coste D., 1976) dans le but où on met l'accent sur l'activité linguistique et paralinguistique de l'apprenant. Le terme *exercice* entre dans le cadre scolaire et non pas dans le cadre de la vie réelle. On emploie donc le terme «exercice» dans des visées purement méthodologiques et didactiques dans les salles de classes.

(Vigner G., 1984) a défini le terme d'«exercice» comme activité langagière prenant la forme d'une ou plusieurs tâches proposées à l'apprenant par une instance extérieure pour un but essentiellement de formation. Cette tâche fait partie intégrale d'un programme de formation afin d'atteindre des objectifs purement pédagogiques. D'après la définition de (Vigner) le terme «exercice» fait partie intégrale d'un programme donné pour aboutir à un objectif spécifique. Le terme «exercice» est donc conçu pour des objets purement didactiques.

(Besse H., et Porquier R., 1991) voient que le terme «exercice» n'est qu'une tâche demandée, autorisée, évaluée par un enseignant et exécutée par l'apprenant lui-même. Cet «exercice» est géré essentiellement par une autorité extérieure et prend une forme répétitive dans un cadre d'un programme donné. Le terme «exercice» est donc la tâche la plus éloignée de la vie réelle. De tout ce qui précède, confirmons que le terme «exercice» est conçu dans un cadre d'un contenu ou d'un programme de formation pour atteindre des objectifs purement pédagogiques et scolaires et non pas pour des objectifs de la vie réelle.

En ce qui concerne le terme d'«activité», on peut dire qu'il est employé comme un équivalent du terme «tâche» et cela est assuré

par le cadre européen de référence (CECRL) (Conseil de l'Europe, 2001). (Cédlova M., 2013) a confirmé que le terme «activité» est employé comme un outil ou un chemin intermédiaire entre les deux termes; le terme de «tâche» et le terme d'«exercice». D'après ce point de vue, on peut considérer le terme «activité» comme un outil de faire un exercice donné dans le cadre d'accomplir une tâche réelle. Si les chercheurs en formation FLE se sont accordés sur la considération du terme «exercice» comme un outil essentiellement conçu pour des buts purement didactiques, et employé en permanence dans le cadre des contenus et des programmes scolaires, ils se sont d'accord sur la considération du terme «activité» comme une des étapes opérationnelles pour accomplir ces exercices.

Pour ce qui concerne le terme «activité», il est, donc, une des étapes procédurales pour faire un exercice dans le parcours d'accomplir telle ou telle tâche donnée. En opposition au cadre européen commun de référence pour les langues considérant les deux termes «activité» et «tâche» comme équivalents, le chercheur (Conejo Lopez-Lago E., 2017) a déterminé les petites nuances existant entre les deux termes; si le terme «activité» est équivalent de celui de «tâche», il doit être exécuté de façon coopérative, et pratiqué de façon communicative entre les apprenants et doit aboutir à un produit concret à la fin.

Les différences entre le terme «tâche» et les deux autres termes «exercice» et «activité»; (Van Thienen K., 2009), a considéré le terme «tâche» comme une série d'activités présentées oralement et par écrit, cette tâche est destinée à un public réel et doit aboutir à un produit final. Ce point de vue de la chercheuse a assuré la grande différence existant entre le terme «tâche» et le terme d'«activité». Dans les années quatre-vingts du siècle dernier qu'on a commencé à toucher la

différence entre les termes notamment le terme d'«activité» et le terme de «tâche»; (Frauenfelder U., et Porquier R., 1980) ont confirmé que le terme «tâche» doit susciter diverses activités. D'après les deux chercheurs, le terme «tâche» couvre trois phases essentielles; une activité demandée à l'apprenant, un aspect procédural pour l'étape d'exécution et un apport de consigne.

Afin d'approfondir scientifiquement à propos de ces trois termes; le terme «exercice», le terme «activité» et le terme «tâche», on peut se référer à des ressources, comme : (Frauenfelder U., et Porquier R., (1980); Doughty, C., et Pica T., (1986); Conseil de l'Europe, (2001); Denyer, M., (2009); Van Thienen K., (2009); Piotrowski S., (2010); Cédlova M., 2013); Conejo Lopez-Lago E., (2017).

Les trois termes en détail.

Le terme «exercice».

Le terme «exercice» constitue un travail précis basé sur des objectifs déjà fixés qui font partie intégrale d'un programme de formation pour faire acquérir ou bien pour développer des compétences langagières chez les apprenants de FLE. Ce terme d'«exercice» peut être d'ordre morphosyntaxique, d'ordre phonologique, d'ordre lexicale et sémantique, et d'ordre grammatical.

Le terme «exercice» est par excellence selon la majorité des didacticiens dans le domaine des langues vivantes en général et notamment dans le domaine de FLE, une activité langagière conçue pour des objectifs purement pédagogiques. L'exercice est conçu pour un domaine langagier fixe. À titre d'exemple, on conçoit des exercices de grammaire, des exercices de phonologie, des exercices en lexicale et en sémantique ...etc. Ces exercices sont élaborés pour des objectifs

de formation et non pas pour des objectifs de la vie réelle. Ces exercices sont uniquement employés pour les salles de classes.

Le terme «exercice» constitue une activité modifiée et adaptée pour le processus de la formation de FLE. Cet exercice est employé dans les classes de langue et non pas une activité authentique pratiquée dans des situations de la vie courante. L'exercice est utilisé dans la plupart du temps dans la mesure du développement des compétences langagières précises chez les apprenants d'un niveau déterminé et non pas pour produire un travail final intégrant deux ou trois compétences langagières en même temps.

Le terme «exercice» est intitulé, d'après le cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL), une activité hors contexte qui couvre un domaine fixe comme les textes lacunaires, les questions du choix multiples (QCM) ... etc. Il est également géré et évalué par le maître-enseignant. Notons que les compétences langagières sont considérées comme des objectifs à atteindre tantôt pour l'enseignant, tantôt pour les apprenants.

Le terme «activité».

Désignons par le terme «activité», une étape intermédiaire entre les exercices élaborés pour des objectifs purement préparés pour des objets de formation et les tâches exécutées pour des objectifs d'accomplir un produit final pour la vie réelle. Afin d'accomplir ce produit final, les apprenants doivent pratiquer un nombre énorme d'activités constituant des étapes procédurales complémentaires et englobant un nombre de sous-compétences d'une compétence majeure. Par exemple, pour préparer un repas dans un restaurant, il faut rédiger les composantes de ce repas ensuite, il faut présenter oralement ces composantes. Ce terme d'«activité» est, selon la plupart

des ressources déjà mentionnées, un travail intermédiaire entre les deux autres termes : Le terme d'«exercice» et le terme de la «tâche». Selon le cadre de référence (CECRL), ce terme d'«activité» est un sens du terme de «tâche», c.-à-d., les apprenants emploient ce terme dans le parcours d'accomplir la tâche. Ce terme est intitulé aussi suivant la même ressource du (CECRL), une activité en contexte comme une activité employée pour le développement des compétences de production orale, écrite, celle de réception, celle de compréhension orale ou écrite...etc. Le terme «activité» peut être utilisé également du point de vue d'autres ressources pour couvrir un ou plusieurs domaines langagiers comme le domaine morphologique, le domaine lexique et sémantique...etc.

Le terme «tâche».

Ce terme est destiné à accomplir un produit final dans la vie réelle. La tâche est donc une activité visant à produire un objet explicite dans le réel et dans la vie courante qui contribue à employer les différentes compétences de la langue française et qui manipule et développe les compétences autonomes des apprenants. Le terme de «tâche» est donc conçu, autorisé et exécuté par les apprenants eux-mêmes. Ce terme donne donc aux apprenants l'occasion de pratiquer leur apprentissage par eux-mêmes sous le guidage de leurs enseignants. Cette tâche peut unifier donc les différentes parties disciplinaires de la langue. C.-à-d., pour accomplir une tâche quelconque, les apprenants peuvent utiliser des aspects sémantico-lexicaux, des aspects grammaticaux, des aspects morphosyntaxiques et des aspects phonologiques en même temps.

La plupart des ressources déjà mentionnées confirment que le terme «tâche» est utilisé pour désigner donc l'accomplissement d'une affaire linguistique ou autre de façon complémentaire dans un

environnement linguistique ou dans le réel. Ce terme est utilisé d'après le cadre de référence (CECRL) pour des buts non didactiques et non méthodologiques, mais pour des usages de la vie réelle comme le fait de remplir un formulaire pour un domaine fixe. (*e. g. pour voyager à l'étranger*). On demande aux apprenants (*comme des usagers de la langue*) d'accomplir des tâches en français dans le cadre de la vie quotidienne. Dans ce cas, ils peuvent utiliser des structures, des termes, des morphèmes, des paradigmes, des syntagmes...etc. Tout cela se pratique dans un environnement naturel comme s'ils vivent dans une société française réelle où ils rencontrent des gens, font des négociations avec d'autres, opèrent des visites amicales ou officielles ...etc.

Suivant les mêmes ressources, le terme de «tâche» donne l'occasion à l'apprenant d'utiliser la langue comme un moyen de communication avec les autres membres de la société en entourage (*communication orale et écrite*). Ce type de communication nécessite qu'il faut parler et écrire correctement pour accomplir la tâche. Pendant l'accomplissement de la tâche, les apprenants peuvent donc fonctionner les deux codes de la langue : le code oral et le code écrit.

Bref, le terme de «tâche» signifie qu'il faut exécuter, gérer et évaluer par les apprenants et sous le guidage et la direction des enseignants. Pendant l'accomplissement de cette tâche, les apprenants peuvent développer leurs compétences langagières orales et écrites. Ce terme de «tâche» peut donc être un projet de travail ou une partie d'un projet exécuté dans la salle de classe de la langue et la langue et ses compétences ne sont que quelques outils utilisés pour l'accomplir.

Approche communicative (AC) vs Perspective actionnelle (PA).

Puisqu'on est en train de mener une recherche en employant un programme proposé basé sur la perspective actionnelle pour le développement des compétences de la compréhension écrite et pour le développement de la production créative, on a trouvé que c'est obligatoire de présenter les points de similitudes et les points de dissimilitudes entre les deux courants méthodologiques.

Historiquement la perspective actionnelle complète l'approche communicative dès les années quatre-vingts (1980-1990). La perspective actionnelle n'est pas en réalité d'avant-garde ou révolutionnaire comme a confirmé (Cush J., 2016) dans sa recherche menée en 2015 intitulée «*La perspective actionnelle en classe de LV1 anglais dans le second degré en 2015-2016 : représentations et pratiques*». Cette chercheuse a abordé les points de similarités et les points de divergences entre les deux approches; approche communicative et perspective actionnelle. En ce qui concerne l'approche communicative, l'accent est mis sur l'apprenant en centrant sur ses compétences en classe de langue. Pour le statut de l'enseignant dans l'AC, c'est quelqu'un qui possède le savoir. Pour les activités dans l'AC, les activités sont dans la plupart de temps parler avec les autres pour transmettre de l'information dans des situations simulées. L'objectif majeur pour l'AC est l'accès au sens.

Quant à la perspective actionnelle, l'accent est mis sur l'action du sujet dans le cadre d'un groupe : Il joue le rôle d'un acteur social. Pour le statut de l'enseignant dans la PA c'est quelqu'un de Coach qui oriente l'apprenant pour accomplir son ou ses tâches. Pour les activités dans la PA, elles sont toujours sous la forme

d'agir/ interagir. L'objectif majeur pour la PA est la co-construction de sens.

(Saydi T., 2015) a inscrit les points de ressemblances et les points de divergences entre les approches :

Les points de ressemblances sont :

- **Les deux courants sont centrés sur l'apprenant.**
- **Les deux approches cherchent à mobiliser l'apprenant physiquement.**
- **Les deux courants utilisent la langue et les textes en contexte.**
- **Les deux courants prennent comme point de départ des documents authentiques, quotidiens et actuels.**
- **Les deux courants considèrent l'enseignant comme guide.**
- **Les deux courants permettent aux apprenants le travail coopératif.**

Les points de divergences sont :

- La PA conduit l'apprenant en dehors de la classe alors que l'AC le conserve en milieu scolaire y compris l'exercice des jeux de rôle.
- La PA met l'apprenant dans la position d'utilisateur de langue alors que l'AC fait de l'apprenant uniquement un joueur.
- La PA permet à l'apprenant de s'approprier une bonne estime de soi car en réalisant sa tâche il agit, parfois même bon gré, mal gré, tout seul, sans être critiqué par autrui (son milieu académique). Il apprend à ne pas avoir peur de commettre des erreurs. L'AC situe l'apprenant sous l'optique d'autres apprenants et celle de l'enseignant.

- La PA ne se centre pas sur la langue mais sur la résolution d'un problème, sur l'aboutissement d'une fin. Elle emploie la langue comme un instrument intermédiaire. La langue n'est pas un but définitif mais un instrument. L'AC emploie la langue spécifiquement pour établir la communication, une visée par excellence.

De même (Puren C., 2007) a distingué quatre différences entre la PA et l'AC :

- ✚ Première différence est : Apprentissage et usage / Apprenant et usager. Pour l'approche communicative on dit : Apprentissage et Apprenant tandis que pour la perspective actionnelle on dit : Usage et usager.
- ✚ Deuxième différence est : Les tâches langagières contre les tâches sociales. On confirme : Les tâches langagières sont les plus recherchées dans l'approche communicative, mais par contre les tâches sociales sont les plus recherchées dans la perspective actionnelle.
- ✚ Troisième différence est : L'acte de parole contre l'acte social. Pour l'approche communicative, l'agir de référence sont les actes de parole tandis que l'agir de référence dans la perspective actionnelle sont les actes d'action sociaux et les actes de parole sont des actes subordonnés.
- ✚ Quatrième différence est : L'interaction entre deux interlocuteurs contre l'interaction entre les membres de la société. Pour l'approche communicative, les situations de référence sont les situations basées sur les interactions entre les interlocuteurs à travers des mini-dialogues tandis que pour la perspective actionnelle, les situations de référence sont les

situations basées sur les interactions naturelles de masses dans une société.

Tableau No. (3).

Différences essentielles entre les deux courants.

Les approches.	Les sujets ?	Les tâches ?	Les A.A. ?
Approche communicative.	Des apprenants.	Des tâches langagières.	Des actes de parole.
Perspective actionnelle.	Des usagers / des acteurs sociaux.	Des tâches non langagières.	Des actions sociales.

Rôles de l'enseignant dans le cadre de la perspective actionnelle (PA).

(Velazquez A., 2010; Samiya Bassaid et Imane Aroud, 2017) ont mentionné que les rôles de l'enseignant dans le cadre de la perspective actionnelle se résument dans les rôles ci-dessous :

- Le rôle d'un guide. Le rôle de l'enseignant n'est plus un maître de savoirs mais un guide des apprenants dans le cadre de stimuler leur autonomie pour qu'ils soient des acteurs de leurs apprentissages.
- Le rôle d'un formateur. Le rôle de l'enseignant dans le cadre de la perspective actionnelle est «un formateur» dans la mesure d'amener ses apprenants à gérer, à affirmer leurs savoirs, à prendre leurs décisions et à esquisser leurs activités.

- Le rôle d'un accompagnateur. Il accompagne leurs apprenants dans toutes les étapes de la tâche à exécuter par l'action; (pendant les tâches et pendant toutes les étapes de l'apprentissage-action).
- Le rôle d'un organisateur. C'est à lui qui organise les entretiens tenus, les activités pratiquées...etc. pendant toutes les étapes d'exécuter les tâches.
- Le rôle d'un stimulateur. Il stimule les situations nécessaires pour accomplir les tâches.
- Le rôle d'un évaluateur. C'est à lui qui évalue les différentes étapes d'exécuter les tâches.

Le tableau suivant met en relief les rôles de l'enseignant dans le cadre de la perspective actionnelle.

Tableau no. (3).

Rôles de l'enseignant dans le cadre de la perspective actionnelle.

Rôles de l'enseignant.					
Rôle d'un guide.	Rôle d'un animateur.	Rôle d'un organisateur.	Rôle d'un accompagnateur.	Rôle d'un stimulateur.	Rôle d'un évaluateur.

Rôles des apprenants dans le cadre de la perspective actionnelle (PA).

Après avoir exposé le concept de «tâche» et ses différences avec les concepts d'«exercice» et d'«activité», on peut déduire les rôles naturellement joués par les apprenants de FLE. Un nombre énorme de méthodologues, de didacticiens et des auteurs dans le domaine de la formation des langues en général et plus particulièrement dans le

domaine de FLE, comme : (Conseil de l'Europe, (2001); Skehan P., (2003); Mangenot, F. et Penilla, F., (2009); Guichon N., Nicolaev V., (2009); Conejo Lopez-Lago E., (2017), ont précisé explicitement ou implicitement les rôles que les apprenants peuvent jouer dans le cadre d'emploi de la perspective actionnelle et des tâches dans le domaine de la formation de FLE en général. Ces rôles sont :

Au sein de l'aspect langagier (les savoirs) :

- **L'apprenant de FLE doit avoir des savoirs suffisants concernant le sujet et le type de la tâche à accomplir.**
- **Il doit être familiarisé avec le scénario de la tâche et les outils utilisés pour l'aspect de l'accomplissement de cette tâche.**
- **Il doit posséder les savoirs contextuels de la tâche et de son arrière-plan.**
- **Il doit acquérir les savoirs linguistiques, sociolinguistiques et socioculturels nécessaires pour accomplir la tâche.**
- **Il doit être capable de planifier des situations d'apprentissage qui contribuent à accomplir la tâche déterminée.**
- **Il doit être capable d'utiliser les différentes informations pour mettre un plan d'accomplissement de la tâche déterminée.**
- **Il doit avoir les savoirs culturels et interculturels nécessaires pour l'accomplissement de la tâche précisée.**
- **Il doit être prêt d'acquérir les savoir-faire langagiers de la langue cible afin d'accomplir des tâches précises.**

- **Il doit avoir apte à utiliser les informations cognitives nécessaires pour l'accomplissement de la tâche précisée.**

Au sein de l'aspect affectif (savoir-être) :

- **Il doit être sûr de soi-même.**
- **Il doit avoir la confiance à ses collaborateurs qui participent à la tâche précisée.**
- **Il doit être curieux concernant la collection des informations, la consultation des ressources, la vérification des sens et des structures relatifs au sujet de la tâche.**
- **Il doit être quelqu'un de documentaire concernant les savoirs et les savoirs langagiers pour éviter les erreurs probables.**
- **Il doit être prêt à travailler dans une équipe. En d'autres termes, il doit avoir l'esprit d'initiative.**
- **Il doit être détendu et vigilant pour avoir la capacité de continuer jusqu'à accomplir la tâche précisée.**
- **Il doit avoir l'esprit ouvert avec les autres. En d'autres termes, il doit être prêt à partager ses propres savoirs langagiers et culturels avec ses collaborateurs.**
- **Il doit avoir l'aptitude à jouer le rôle d'intermédiaire culturel entre sa propre culture et celle de la langue cible.**
- **Il doit être sociable afin de pouvoir fréquenter la communauté en entourage pour accomplir la tâche fixée.**

Au sein de l'aspect performatif (savoir-faire):

- **Il doit être capable de concevoir des situations qui contribuent à accomplir les tâches demandées.**

- **Il doit être capable de mettre un plan afin d'accomplir une tâche donnée (mettre un ou plusieurs plans d'exécution).**
- **Il peut coopérer avec les autres collègues pour accomplir une tâche donnée.**
- **Il doit avoir la capacité de mettre des hypothèses afin de résoudre un problème incité par une tâche donnée.**
- **Il peut exploiter ses propres compétences afin d'accomplir une tâche donnée.**
- **Il peut utiliser les différentes ressources et les équipements disponibles comme : les dictionnaires, les encyclopédies, les différentes ressources linguistiques ou autres afin d'achever la tâche donnée.**
- **Il doit perfectionner le rôle d'un chercheur autonome.**

II Deuxième Axe.

Compétences de lire-écriture.

Cadre conceptuel.

Compréhension de l'écrit.

Aspect définitoire.

Mentionnons que la didactique de l'écrit a reconnu son renouvellement dès les années soixante-dix du siècle passé avec l'apparition de l'approche communicative. Un nombre énorme de définitions de l'écrit en général et de la compréhension écrite en particulier sont été présentées par les spécialistes dans le domaine de la didactique des langues vivantes en général et notamment de FLE. (Cuq J.-P., 2003) a défini la compréhension en général comme *«l'aptitude résultant de la mise en œuvre de processus cognitifs, qui permet à l'apprenant d'accéder au sens d'un texte [.....]»*.

(Gallardo Rico L., 2013) a défini le concept de compréhension comme un processus complexe de réception au cours duquel un lecteur identifie les informations essentielles d'un texte et en même temps ce lecteur prédit ce que l'écrivain de ce texte a eu envie de dire.

(Tamas C., et Vlad M., 2010 : P. 38) ont cité que : *«La compréhension est le résultat d'opération de confrontation et de synthèse entre le sens littéral et le sens contextuel de l'énoncé. Le sens littéral est celui qui est porté par les différents éléments linguistiques (sens en général codifié par les dictionnaires), et le sens contextuel (ou signification) est celui qui est déterminé par l'acte de communication et élaboré à partir d'interprétations faites sur le sens de l'énoncé par des inférences et par calcul de la signification dans le contexte d'énonciation».*

(Bolton S., 1991 : P. 69) a défini la compréhension de l'écrit en citant : *«L'ensemble des activités qui permettent l'analyse des informations reçues en termes de classes d'équivalences fonctionnelles, c'est l'ensemble des activités de mise en relation d'informations nouvelles avec des données antérieurement acquises et stockées en mémoire à long terme. les modèles de compréhension sont ainsi étroitement liés à la représentation théorique des formes et du contenu de la mémoire à long terme».*

(Giasson J., 2004 : P. 43) a vu que la compréhension d'un texte écrit, *«c'est s'en faire une représentation mentale cohérente en combinant les informations explicites et implicites qu'il contient à ses propres connaissances. Cette représentation est dynamique et cyclique. Elle se transforme et se complexifie au fur et à mesure de la lecture ».*

Carriel cité dans (Gallardo Rico L., 2013) a défini la compréhension écrite comme une interaction entre un texte et les

connaissances préalables du lecteur. D'après la définition, la compréhension écrite n'est qu'une opération d'interaction opérée entre un texte donné et les savoirs antérieurs d'un lecteur.

Legendre cité dans (Boubir N., 2010 : P. 180) a vu que la compréhension écrite est une activité mentale dont les composantes primordiales sont le texte, le lecteur et le contexte; le lecteur essaie de créer le sens d'un texte en l'interprétant dans un contexte, son interprétation sera faite à partir de ses opinions, de ses sentiments, de ses connaissances, de sa personnalité et de son intuition de lecture.

(Giasson J., 1990 : P. 14) a vu que *«la compréhension d'un texte écrit est une relation dynamique et interactive entre un lecteur par ses connaissances antérieures, sa vision du monde et son attitude vis-à-vis l'acte de lire, un texte par sa structure, ses idées et son contenu et un texte par l'intérêt porté au sujet par les conditions de lecture et par les besoins motivant la lecture»*.

(Yamina Maouche, 2015) a vu que comprendre un texte écrit est un processus mental parce que ce processus, d'après elle, n'existe pas sur la page imprimée mais sur l'intension du lecteur. Celui-ci est obligé de faire le recours à ses facultés mentales en vue de pouvoir trouver le sens dénoté.

(Marzieh Mehrabi et al., 2016) ont vu que la compréhension écrite découle d'un processus cognitif visant la construction mentale de l'intention de l'écrivain. Afin de ce faire, le lecteur identifie les informations explicitées dans un texte donné et les relie à ses savoirs intérieurs ou bien à ses pré-requis.

(Gaonac'h D., et Fayol M., 2003) ont confirmé que l'activité de la compréhension est complexe parce qu'elle s'envisage dans une autre

activité de résolution de problèmes pendant laquelle le lecteur construit de façon progressive une représentation.

(Jouve V., 2006 : P. 88) a distingué deux genres de compréhension :

- **Compréhension immédiate : on peut obtenir ce genre de compréhension sans efforts (ce genre vient à travers les éléments périphériques du texte ou document lu).**
- **Compréhension médiatisée par l'interprétation : ce genre de compréhension nécessite un recours aux savoirs extérieures du lecteur.**

On peut donc dire que le processus de compréhension n'est qu'une représentation mentale cohérente de la situation évoquée par le texte faite à travers des données d'un texte et des savoirs antérieurs d'un lecteur. Comprendre un texte lu, c'est le passage de la forme au sens.

Étapes et niveaux de compréhension de l'écrit.

On doit tout d'abord mentionner que depuis les années soixante-dix, les recherches sur le processus de la compréhension écrite en langue étrangère (LE) sont influencées par celles qui portaient sur la langue maternelle (LM). (Goodman K., 1967) a présenté, dès le début, les étapes procédurales du processus de la compréhension de l'écrit comme suit :

- **Le lecteur fixe ses yeux sur un point.**
- **Il choisit des clés graphiques d'après ses priorités, ses stratégies de lecture acquises et sa compétence linguistique.**
- **Il forme une image dans son cerveau. cette image est constituée par ce qu'il a vu et par ce qu'il attend voir.**
- **Il cherche dans sa mémoire des clés morphosyntaxiques, des clés syntaxiques, et des clés sémantiques. Cela peut**

mener à sélectionner d'autres clés ou bien peut mener à transformer l'image aperçue.

- **Il commence à formuler des hypothèses avec les clés que le lecteur possède; par ex. l'analyse sémantique lui mène à un décodage partiel et ce décodage est emmagasiné dans la mémoire à court terme.**
- **Si le lecteur ne trouve pas aucune hypothèse à formuler, il essaie à nouveau en cherchant d'autres informations dans le texte.**
- **Si le lecteur peut décoder le texte, il vérifie l'acceptabilité sémantique et grammaticale dans le contexte.**
- **Si la décodification n'est pas acceptable du point de vue sémantique et syntaxique, on recherche le point qui constitue un obstacle pour comprendre le texte.**
- **Si le choix du lecteur est acceptable, les hypothèses sont vérifiées;**
- **Le lecteur recommence et le cycle continue.**

(Arévalo Benito J., S. D.) a regroupé les dix points proposés par Goodman en cinq étapes essentielles :

- **Étape de la reconnaissance : C'est l'étape à travers laquelle, le cerveau du lecteur reconnaît les clés graphiques et donne l'ordre de commencer le processus de lecture.**
- **Étape de prédiction : C'est l'étape à travers laquelle, le cerveau du lecteur donne des anticipations et prédit la signification.**
- **Étape de confirmation : C'est l'étape à travers laquelle, le cerveau du lecteur doit confirmer les prédictions.**

- **Étape de correction** : C'est l'étape à travers laquelle, le cerveau du lecteur est obligé à corriger si les prédictions ne sont pas confirmées.
- **Étape de terminaison** : C'est l'étape à travers laquelle le cerveau du lecteur finit le processus lorsque la lecture termine.

Concernant les niveaux de la compréhension écrite, (Yamina Maouche, 2015) a indiqué qu'il existe des niveaux de la compréhension écrite :

✚ Compréhension globale.

Il s'agit de ce qu'on intitule l'écrémage du texte écrit pour extraire le noyau de celui-ci. Ce niveau constitue le premier contact avec le texte ainsi avec l'auteur et sa mentalité. À ce niveau, le lecteur peut repérer les informations essentielles de ce texte.

✚ Compréhension détaillée.

À travers ce niveau de compréhension, le lecteur cherche une information précise en employant des indices précis.

✚ Compréhension de l'implicite.

À travers ce niveau de compréhension, le lecteur cherche à comprendre le sens dénoté d'un texte donné. La compréhension porte ici sur le contenu caché du texte. C'est à travers ce niveau que le lecteur doit aller au-delà des idées explicitement citées dans le texte lu.

D'autres recherches ont distingué quatre niveaux de compréhension :

- **Compréhension littérale ou d'inférence qui constitue le repérage d'idées et d'indices de compréhension directement cités dans le texte lu.**

- **Compréhension logique qui est basé sur le saisir des rapports existant entre les différentes parties du texte lu.**
- **Compréhension créative permettant au lecteur d'appliquer les différentes significations trouvées dans le matériel lu à sa vie personnelle.**
- **Compréhension critique ayant pour objet l'évaluation des informations contenues dans un texte lu, d'y apporter un jugement, de réinvestir les savoirs antérieurs du lecteur dans la visée d'analyser ce texte. La compréhension critique est donc l'aptitude du lecteur à évaluer l'exactitude du texte lu à la lueur de ses savoirs préalables en l'approfondissant et en allant au-delà des informations citées dedans.**

Stratégies de compréhension de l'écrit.

Pour comprendre par écrit les textes, les apprenants ont besoin de faire appel à des stratégies de compréhension écrite. Ces apprenants peuvent employer ces stratégies à différents moments au cours du processus de la compréhension d'un texte écrit. Ces stratégies suivant quelques recherches et ouvrages précédents comme : (Ministère de l'Enseignement et de l'Éducation français, (1998); Conseil des Ministres de l'Éducation, (2008); Yamina Maouche, (2015); Marzieh Mehrabi et al., (2016)), donnent l'occasion aux apprenants(es) de (d'):

- **Comprendre le texte lu.**
- **En retirer les informations nécessaires.**
- **Réagir au texte.**
- **Être actif, c'est-à-dire à interagir cognitivement, méta-cognitivement et affectivement avec le texte.**
- **Être autonomes.**

- **Être signifiants.**
- **Pouvoir combiner des stratégies.**
- **Être stimulés.**
- **Développer leur rapport positif vers eux(elles-mêmes).**

D'après le (Ministère de l'Enseignement et de l'Éducation français, 1998)) ces stratégies de compréhension sont :

- **Stratégie de prédiction :** Les apprenants sont à la recherche d'instruments et d'outils qui les aident à prévoir et à anticiper les informations nécessaires du texte de compréhension à travers leurs connaissances linguistiques et culturelles déjà acquises tantôt en langue maternelle, tantôt en langue étrangère.
- **Stratégie de confirmation :** Les apprenants peuvent évaluer, rejeter ou confirmer les connaissances anticipées dans la stratégie précédente. Ils peuvent dégager, au fur et à mesure, d'autres informations et d'autres notions du texte de compréhension. Ces nouvelles informations et notions dégagées peuvent orienter leur compréhension détaillée du texte vers n'importe quelle direction à travers les interprétions individuellement données par eux à ces informations et à ces notions.
- **Stratégie d'intégration :** Au cours de cette période, les nouvelles connaissances dégagées du texte font partie intégrante aux connaissances antérieures relatives au sujet du texte de compréhension. Le rôle de l'apprenant est de confirmer et de compléter ses connaissances afin de comprendre, selon son point de vue, le message de l'auteur de ce texte et d'apporter des jugements sur ce message.

D'autres stratégies métacognitives employées par l'apprenant pour comprendre un texte, les stratégies métacognitives sont les outils qu'un apprenant utilise pour comprendre comment apprendre ce texte. Le lecteur fiable peut facilement, à travers les stratégies métacognitives, accéder au sens. Ce lecteur est le maître de ses relations avec le texte et peut changer ses stratégies suivant ses besoins.

Ces stratégies sont d'après la recherche de (Yamina Maouche, 2015) :

- ❖ **Stratégie de planification et cette stratégie est utilisée par le lecteur fiable avant la lecture (elle est intitulée la stratégie de pré-lecture).**
- ❖ **Des stratégies employées par le lecteur fiable pendant la lecture (stratégies de lecture) et ces stratégies se résument à :**
 - **La lecture des mots connus.**
 - **La compréhension des mots nouveaux.**
 - **L'établissement des liens dans la phrase.**
 - **L'établissement des liens entre les phrases.**
 - **L'établissement des liens dans le paragraphe.**
 - **La gestion de sa lecture.**
 - **La gestion de sa compréhension.**
- ❖ **Des stratégies employées par le lecteur fiable après la lecture (stratégies de post-lecture) et ces stratégies se résument à/ au/à l'/ aux :**
 - **Dégagement de l'information.**
 - **Organisation de l'information.**

- Réaction au texte.

(O'Malley J. M., et Chamot A. U., (1990); Oxford R. L., (2011)) ont proposé d'autres stratégies pour développer les compétences de la compréhension écrite; des stratégies cognitives (dites parfois des stratégies directes), des stratégies compensatoires et des stratégies métacognitives (dites parfois des stratégies indirectes). Ces stratégies sont d'après Oxford (2011) :

Les stratégies directes :

- **Stratégies d'analyser et de raisonner** : ces stratégies se résument dans les stratégies de raisonner et déduire, les stratégies de comparer avec les langues connues et les stratégies de traduire.
- **Stratégies de créer de structures** : Ces stratégies se résument dans les stratégies de résumer et de souligner.

Les stratégies compensatoires :

- **Stratégies de deviner intelligemment, utiliser des indices linguistiques, utiliser d'autres indices;**

Les stratégies indirectes :

- **Stratégies sociales** : ces stratégies se résument dans les stratégies de poser des questions et stratégies de solliciter des clarifications;

D'autres stratégies, d'après O'Malley et Chamot (1990), se résument dans :

Les stratégies cognitives :

- **Stratégies de ressourcement.**
- **Stratégies de classement et de groupement.**
- **Stratégies de déduction et celles d'induction.**

- **Celles de traduction.**
- **Celles de transfert des connaissances.**
- **Celle de l'inférence.**

Les stratégies socio-affectives :

- **Stratégies de clarification et de vérification.**

Compréhension écrite : Point de départ pour une production créative.

Mettre l'apprenant en position de production écrite en général et notamment en position de production créative à l'écrit est une des tâches essentielles de l'enseignant. Cette liaison Lire-Écrire commence par le fait de mettre l'apprenant en position de lecture distanciée pour donner l'occasion à cet apprenant le passage à l'écriture. Cet apprenant d'après la recherche de (Samia Mazouzi, 2010), doit apprendre à analyser le texte lu dans une visée de réemployer les règles d'écriture dans sa production écrite personnelle.

Alors, comprendre et produire sont complémentaires, et tendent à s'enchevêtrer et l'un sert de tremplin à l'autre. Notons que la compréhension écrite doit précéder la production écrite. (Sihem Benia, 2017) a confirmé que l'on ne s'occupe plus de la même façon des structures linguistiques de surface (structures grammaticales et syntaxiques) que des unités discursives qui doivent aider à transmettre un message intégral. Selon la chercheuse, les textes à faire générer (produire) sont choisis en fonction de types d'écrits.

(Gaonac'h D., 1991 : P. 156) a déterminé que l'activité de lire est conçue pour que soient respectées des contraintes spécifiques à cette activité, le type de texte proposé, l'objectif assigné à sa lecture, les stratégies de lecture induites sont ici autant de données constitutives de ce que nous avons appelé les contraintes de la tâche.

(Gruca I., 1995 : P.184) a indiqué que : la lecture favorise l'acquisition d'une bonne compétence linguistique et textuelle puisqu'il s'agit de mettre en pratique les principes étudiés et de respecter la logique du sens. La chercheuse a ajouté que les activités lectoriales et scripturales construisent des interactions et si lire peut aider à écrire, écrire peut aussi aider à lire.

Notons que le processus de la compréhension de l'écrit est une activité destinée à mobiliser plusieurs ressources : des ressources linguistiques, des ressources énonciatives, des ressources pragmatiques...etc. Ce processus de compréhension compte sur des stratégies, comme on a déjà vu, dans la visée de satisfaire les désirs du lecteur.

(Gruca I., 1995 : P. 183) a précisé que : L'articulation lecture-écriture, grâce à un jeu de va et vient entre le texte source et le texte à produire, permet d'abord des qualités d'analyse du texte puisqu'il s'agit dans un premier temps de percevoir d'observer et de comprendre les mécanismes mis en œuvre sans chercher à étudier l'extrait dans le détail ni à l'écraser par des consignes métalinguistiques et méta-narratives.

(Cuq J.-P., Gruca I., 2005 : P. 188) ont confirmé que : Compréhension et production gagnent à être imbriquées et l'une peut servir l'autre même si la compréhension pourrait être comme une condition de tremplin à l'autre même la compréhension pourrait être comme une condition préalable à la production écrite.

À la lueur des citations déjà mentionnées de Gruca et de Gaonac'h, on peut confirmer que le processus de produire un texte de façon créative (*générer un texte harmonique*) s'appuie en premier lieu sur le processus de la compréhension d'un autre texte écrit. Le processus de la compréhension mobilise, donc, dans le lecteur des ressources

linguistiques, énonciatives et pragmatiques nombreuses qui lui aident à se mettre à écrire ainsi à générer des idées pour produire un autre texte.

On peut dire que la lecture d'un texte donné permet aux apprenants de développer, ainsi d'améliorer des qualités appréciables d'analyse, d'observation et de compréhension des textes et des documents sources pour réussir la production ou bien la génération d'un nouveau texte lisible et compréhensible.

Le rôle donc de l'enseignant est ici primordial comme a affirmé (Oriol-Boyer C., 2000) en disant : le rôle de l'enseignant de français est d'aider l'élève à se mettre en position de lecture distanciée afin de préparer son passage à l'écriture. C'est ainsi qu'une nouvelle didactique du français peut s'appuyer sur la liaison langue-texte et sur une interaction entre la lecture et l'écriture.

Des recherches précédentes ont mis l'accent sur ce point de lien entre le processus de compréhension d'un texte écrit et le processus de production d'un texte écrit (*ce qu'on intitule liaison lecture-écriture*) parmi ces recherches, on trouve la recherche de (Chafiaa Benidir et Chahrazad Bellouesse, 2016). Les chercheuses ont cité que la compréhension d'un texte écrit facilite aux apprenants de produire un texte plus riche en intégrant des caractéristiques du type de texte à produire.

Produire des textes à l'écrit : Production créative.

Produire à l'écrit n'est pas simplement transcrire de l'oral et ne consiste pas un fait de juxtaposer des phrases correctement formées. Produire est, donc en général, de pousser les apprenants à s'exprimer tant à l'écrit qu'à l'oral à l'aide de leurs connaissances grammaticales, phonétiques, syntaxiques, phonétiques, morphologiques, lexicales et

sémantiques dans diverses situations de la vie et en mobilisant leurs aptitudes rationnelles et leurs savoirs culturels des pays dont ils apprennent la langue.

Produire des idées correctes et cohérentes à l'écrit n'est pas un fait facile à faire parce que les erreurs à l'oral sont plutôt tolérées puisque le message transmis par l'oral peut être corrigé par les réactions des interlocuteurs. Au contraire à l'écrit, dans la plupart du temps le récepteur n'est pas là, c'est pour cela, on ne peut pas se baser sur ses réactions pour corriger le message. On prévoit donc un écrit correct et cohérent sans aucun obstacle lors de la lecture. D'où la nécessité non seulement d'apprendre à écrire mais également de s'habituer à l'écriture (Soulaf Hassan, 2016).

(Barthélemy F., et al., 2011) ont confirmé que les apprenants doivent mobiliser des compétences multiples pour arriver à s'exprimer : Des compétences communicatives, des compétences linguistiques, des compétences relationnelles et des compétences disciplinaires.

(Saldanha Z., 2010), écrire est un concept complexe renvoyant à des pratiques multiples tant au niveau culturel qu'au niveau social. Tout au long des époques le code écrit (*la langue écrite*) est envisagé par les chercheurs comme un code descriptif et représentatif du code oral de la langue étrangère (le langage oral). C'est ce qui est mentionné par F. de Saussure cité par (Vigner G., 1982) lorsqu'il a cité : Langue et écriture sont deux systèmes de signes distincts. L'unique raison d'être du second est de représenter le premier.

Notons que les deux codes de la langue française se divergent; on peut toucher une sorte d'absence de correspondance entre l'aspect phonique et l'aspect graphique du français. Pour rendre les apprenants autonomes au sein des compétences de production écrite, l'enseignant doit tenir en compte de développer leur conscience de cette

correspondance existant entre les deux aspects de la langue; aspect phonique et aspect graphique. La divergence entre ces deux aspects est signalée par des spécialistes et des linguistes comme : (*Van Den Avenne C., 2009*). Ce spécialiste a confirmé que : un son n'est pas transcrit par une seule graphie et une seule graphie ne transcrit pas un seul son.

Signalons que les dictionnaires français ont donné des synonymes nombreux pour le terme «écrire» et on peut citer quelques uns de ces synonymes : Écrire donc c'est de *tracer des signes d'écriture, tracer des lettres, consigner, orthographier, composer, exprimer, rédiger, publier, affirmer, soutenir, rédiger, exposer ...etc.*

Sur le plan de la didactique des langues vivantes en gros et de la didactique de FLE en particulier, produire à l'écrit, c'est entrer en état de communication avec un interlocuteur par un texte. Celui-ci doit être conforme aux caractéristiques sociales et linguistiques de l'écrit. Autrement dit, le texte doit être rédigé en prenant en considération les caractéristiques de la rédaction des textes écrits (les rapports langue-texte). La didactique de la production écrite pose donc une variété de questions dont les plus importantes portent sur le fait de rendre les apprenants-scripteurs aptes (compétents) sur le plan de la forme au même titre sur le plan du fond. Ces apprenants doivent donc être compétents d'organiser les contenus des unités consacrées à cette compétence majeure (Compétence de production écrite). Ces apprenants doivent avoir la capacité à produire des expressions verbales correctes, des idées logiques, et à utiliser ces expressions, ces idées dans des situations contextuelles et intentionnelles logiques. (Soulaf Hassan, 2016).

La compétence de production écrite majeure est considérée comme une compétence de communication écrite, pour ce et d'après (Albert ,

1998; Moirand S., 1982), cette compétence implique des niveaux de composantes ou bien de sous-compétences comme suit :

- **Compétence linguistique : composante grammaticale et lexicale.**
- **Compétence référentielle : Connaissances des domaines d'expérience et des objets du monde.**
- **Compétence socioculturelle : Connaissances des règles sociales et des normes d'interaction et des connaissances de l'histoire culturelle.**
- **Compétence cognitive : Cette compétence met en œuvre le processus de constitution du savoir et les savoirs d'acquisition / apprentissage de la langue.**
- **Compétence discursive : Compétence à produire un texte conforme à une situation de communication réelle.**

On peut donc dire qu'écrire est en réalité une activité complexe englobant, selon la recherche de (Saldanha Z., 2010), diverses compétences au niveau de(d') :

- **Gestion de l'interaction : C'est de contextualiser le projet de l'écriture et de choisir une stratégie discursive.**
- **Gestion de l'objet de discours : C'est d'analyser et de créer le référent.**
- **Gestion de l'objet texte : C'est de structurer le texte, en assurer la progression et la continuité, rédiger les phrases.**
- **Relecture : C'est d'évaluer le contenu écrit.**
- **Réécriture : C'est de mettre au point et de finaliser.**

Créativité et production créative.

Le terme de créativité est remise en cause actuellement dans le domaine de la didactique FLE. Ce terme date des années 1990-2000 dans ce domaine. Les recherches mentionnent que ce terme est assez fécond et d'après elles, ce terme met l'accent sur l'imagination créative dans la formation des individus au même titre que sur la part de l'intelligence conceptuelle et des entraînements cognitifs chez eux. À cette perspective. Garcia-Deban C. cité dans (Sihem Benia, 2017) a confirmé : Ce terme réhabilite la part de l'imagination créative dans la formation de l'individu, au même titre que celle de l'intelligence conceptuelle et des entraînements cognitifs.

(Amegan S., 1987) a indiqué que des cognitivistes ont vu la créativité comme un comportement créatif émergeant une action personnelle de l'individu qui combinera, organisera ou transformera des éléments disponibles (*mais non prédéterminés*) se traduisant par un résultat nouveau, pertinent, original et efficace.

Du point de vue des personnalistes, la créativité est vue comme un ensemble de comportements et un trait de caractère spécifique à chaque individu mettant en œuvre sa propre créativité dans un milieu d'apprentissage libre et il peut donner ses idées créatrices et rénovatrices. Cité dans (Samia Mazouzi, 2010). Autrement dit, la créativité n'est qu'un ensemble de compétences personnelles reliées à l'affectivité de l'individu mettant l'accent sur sa créativité dans le trajet de son apprentissage libre dans une visée de structurer ses propres idées et ses propres pensées créatrices.

On peut, donc, dire que la créativité est le résultat du développement d'un nombre de compétences mentales permettant aux individus de prendre en charge leurs problèmes et d'y apporter des

solutions novatrices et originales. La créativité est un produit propre ou un résultat de l'interaction entre l'individu et la situation problématique et plus l'individu est créateur, plus il trouve des solutions novatrices et créatrices pour surmonter cette situation problématique.

La production créative consiste à générer des expressions, des idées et des pensées originales (*créatrices et novatrices*) dans une situation contextuelle de la vie quotidienne. Elle suppose, comme a montré les recherches précédentes notamment les recherches de (Samia Mazouzi, (2010); Sihem Benia, (2017), faire surgir à la surface des idées, des images et des pensées auxquelles l'apprenant ne s'attend pas. Pour développer la pédagogie créative dans la classe de langue, il faut faire découvrir à l'apprenant deux notions essentielles; aimer lire et aimer écrire. Afin de le faire, il faut s'investir dans un triple défi : pousser l'apprenant à devenir quelqu'un de créatif, l'aider à la formulation des mots et des phrases et diversifier les acquis auxquels il est confronté tout au long de son atelier d'écriture. Lors d'accomplir ces trois tâches déjà mentionnées, aboutit sans aucun doute à l'installation de l'écriture créative chez nos apprenants.

(Foucault J., 2005 : P. 22) a vu que l'écriture créative est celle qui permet de donner la possibilité de faire émerger de son espace intérieur des éléments qu'on ne savait pas détenir. Aussi (Boniface C., 1992) a indiqué que la création d'une autre nature. Elle ne se contente pas d'extérioriser ce qu'on aurait conscience de posséder.

Pour écrire de façon créative, les apprenants doivent découvrir comment jouer avec les sens, les mots et les expressions (sous la forme des tâches) dans une visée de composer diverses phrases, de générer des idées, des pensées nouvelles et créatrices. Ces idées et ces pensées générées existent, donc, dans le subconscient de chaque

apprenant. Cette démarche donne à l'apprenant le plaisir de chercher, rechercher, combiner les mots ainsi de se réconcilier avec l'écrit.

Morrissey cité dans (Samia Mazouzi, 2010 et dans Sihem Benia, 2017) l'écriture créative offre la possibilité de (d) :

- **Faire connaître les opinions des apprenants et de s'exprimer. Cela favorise une expérience plus motivante, étant donné que les apprenants puisent, dans leurs intérêts personnels, tout en ayant l'occasion de mobiliser leur imagination.**
- **S'amuser avec la langue. Ce faisant, les apprenants doivent veiller à ce que l'effet souhaité soit obtenu.**
- Apprendre et s'entraîner comment choisir le vocabulaire avec précision et utiliser un langage figuratif, telles que des tournures idiomatiques, des métaphores, des comparaisons et des expressions afin d'améliorer leurs textes et leurs documents générés.

Raisons d'introduction la production créative en classe de langue.

Mentionnons pourquoi doit-on introduire la production créative en classe de langue ?. Tout d'abord, la créativité est la capacité d'innover pour créer la nouveauté et le changement à travers des expressions, d'idées et des pensées novatrices et créatrices. De même l'écriture créative est le champs de pratiquer cette nouveauté et ce changement. L'écriture créative peut être utilisée comme un outil de l'enseignement pour développer la créativité chez les apprenants. L'écriture créative donne l'occasion aux apprenants de jouer avec la langue et cela pourrait développer l'intérêt et l'enthousiasme chez les apprenants.

L'écriture créative est appelée dans la plupart de temps les jeux d'écriture et ceux-ci peuvent permettre aux apprenants d'avoir le goût d'écrire et en même temps d'être créatifs. (Darmawangsa D., 2008).

(Sihem Benia, 2017) a montré que les raisons d'introduire de la production créative en classe de langue se limitent à :

- **Privilégier l'interaction et l'approche communicative.**
- **Développer les compétences de communication chez les apprenants.**
- **Participer à l'approche du projet.**
- **S'inscrire dans une pédagogie différenciée.**
- **Favoriser la réflexion sur la langue et le langage.**
- **Contribuer au perfectionnement langagier de l'apprenant et contribuer au développement de sa compétence de production écrite.**
- **Permettre aux apprenants de maîtriser les mécanismes langagiers de la production des textes à travers les exercices d'écriture et de réécriture.**

Des recherches et des ouvrages nombreux : *e. g.* (*Darmawangsa D., 2008*), ont indiqué qu'il existe des éléments qu'on doit prendre en considération par l'enseignant avant d'aborder cette activité (activité d'écriture créative). Ces éléments sont :

- **Support de travail : Extrait d'un film, capsule vidéo, chanson, poème, photo...etc.**
- **Type d'activité : La reconstruction d'un texte décomposé, reconstruction d'un texte nouveau ...etc.**
- **Genre de texte produit : Récit, poème, conte, dialogue ...etc.**

- **Forme de regroupement des apprenants pendant l'activité; seuls ou en petits groupes.**

La production créative, selon le CECRL (Conseil de l'Europe, 2001), tient une place importante dans le processus d'apprentissage de FLE. Elle est un moyen de s'exprimer d'une part et d'autre part, elle permet aux enseignants de motiver les apprenants à développer leurs compétences de l'écrit au même titre elle les aide à surmonter les blocages liés à la production écrite.

Avec l'écrit créatif, l'enseignant peut mettre ses apprenants dans des ateliers d'écriture ayant pour objectif de déplacer l'objet de l'apprentissage d'écriture : les participants n'écrivent plus pour apprendre, pour être évalués par le professeur, pour passer un test mais pour prendre le plaisir d'écrire. L'écriture créative est donc nécessaire dans le cadre d'émerger dedans tel ou tel apprenant des idées plus innovantes et plus créative qu'informatives et traditionnelles. Elle a également pour objectif de donner l'occasion aux apprenants à explorer leurs compétences de production et de découvrir celles de leurs collègues.

Bref, le chercheur a couvert les variables de cette recherche notamment les mécanismes de la perspective actionnelle, les différences essentielles existant entre les concepts de «tâche», «action», «exercice», «activité», les rôles de l'enseignant et ceux des apprenants dans le cadre de la (PA : perspective actionnelle), les différences existant entre l'approche communicative et la perspective actionnelle et le déroulement du travail dans les salles de classe, les compétences de la compréhension écrite et celles de la production créative et comment peut-on les développer chez les apprenants au niveau secondaire en Égypte. Les pages ci-dessous sont consacrées pour la validation des outils et des procédures élaborés dans le cadre de cette recherche.

Étude du champs.

Procédures et outils de la recherche.

Cette recherche a visé au développement des compétences de la compréhension écrite et au développement des compétences de la production créative, on a opéré quelques procédures et a conçu quelques outils ensuite les a validés tels qu'une liste de compétences de la compréhension écrite, une autre liste des compétences de la production créative, des matériaux de formation tels qu'un programme de formation conçu en basant sur la perspective actionnelle et un guide pédagogique, des outils de mesure tels qu'un test de compétences de la compréhension écrite et de compétences de la production créative.

Concernant la liste de compétences de la compréhension écrite.

Cette liste de compétences de la compréhension écrite, dans sa forme initiale, est conçue d'après les procédures suivies par les recherches antérieures, les critères de (CECRL), et quelques ouvrages de la littérature éducative relatifs aux compétences de la compréhension écrite. Elle se compose de dix sous-compétences. Ces sous-compétences portent sur les compétences indispensables pour les apprenants de ce niveau d'apprentissage (cf. Annexe no. 1). Cette liste a été validée par des membres de juges (des didacticiens, des méthodologues, des spécialistes en langue française). Pour déterminer le degré d'importance des items de la liste de compétences, on l'a esquissée suivant une échelle de trois choix (Très important /Important/Pas important). Les juges ont apprécié notre liste en suggérant quelques modifications dont le chercheur a pris en considération.

Concernant la liste de compétences de la production créative.

Cette liste de compétences de la production créative, dans sa forme initiale, est conçue d'après les procédures suivies par recherches antérieures, les critères de (CECRL), et quelques ouvrages de la littérature éducative relatifs aux compétences de la production créative. Elle se compose de cinq sous-compétences. Ces sous-compétences portent sur les compétences nécessaires pour les apprenants de ce niveau d'apprentissage (cf. Annexe no. 2). Cette liste a été validée par des membres de juges (des didacticiens, des méthodologues, des spécialistes de langue française). Pour déterminer le seuil d'importance des items de la liste de compétences, on l'a esquissée suivant une échelle de trois choix (Très important /Important/Pas important). Les juges ont apprécié notre liste en suggérant quelques modifications dont on a pris en considération.

Concernant le test des compétences de la compréhension écrite et des compétences de la production créative.

Le test a pour objectif de mesurer le jusqu'à quel point les apprenants qui étudient le FLE au niveau secondaire sont-ils dans les compétences de la compréhension écrite et dans les compétences de la production créative ?. Ce test a compris (6) questions essentielles; trois questions essentielles portant sur les compétences de la compréhension écrite dont chacune a compris (5) items, et trois questions essentielles portant sur la production créative.

On l'a présenté aux spécialistes dans la didactique de FLE, dans le domaine de linguistique et dans le domaine de curricula et méthodologies de FLE comme membres de juges pour s'assurer qu'il est valable de mesurer les compétences visées. Ces membres sont majoritairement d'accord sur les questions et les items de ce test.

Pour valider le test, le chercheur a opéré une étude-pilote du test pour calculer la durée du test, l'indice de la fidélité du test, l'indice de la validité du test, et l'indice de facilité /difficulté du test.

Calcul de la durée du test.

Pour calculer la durée du test, on a opéré une application-pilote du test et a calculé la durée selon l'équation ci-dessous :

$$\text{La durée du test} = \frac{\sum \text{des temps pris par les sujets du groupe de la recherche.}}{N \text{ (nombre du groupe).}}$$

Or, La durée du test = 130 minutes + 10 minutes pour éclaircir les consignes.

Calcul de la fidélité du test.

Pour valider le test, on l'a appliqué et réappliqué dans un intervalle de 15 jours ensuite a employé les techniques statistiques appropriées et a trouvé que l'indice de fidélité = 0.94.

Or, notre test est suffisamment fidèle.

Calcul de la validité du test.

Pour calculer la validité à partir de la fidélité, on a employé la technique ci-dessous :

$$\text{Indice de la validité} = \sqrt{0.94} = 0.97.$$

Or, notre test est valide.

Calcul de l'indice de facilité /difficulté du test.

Pour calculer l'indice de facilité/difficulté des items du test, on a opéré l'application-pilot pour chaque item et pour le test en entier et a éliminé les items les plus faciles et les plus difficiles.

Critères de la notation.

Suivant l'échelle descriptive et comme critères de notation, on a consacré (10) points pour chaque question essentielle. Or, on a consacré (2) points pour chaque item en ce qui concerne des questions des compétences de la compréhension écrite et on a consacré (10 points) pour chacune des questions de la production créative. La note totale est = (60 points) comme note maximale (*cf. Annexe no. 3*).

Concernant le programme élaboré.

Pour atteindre les objectifs de la recherche, on a déterminé les objectifs généraux de la recherche; développer les compétences de la compréhension écrite chez les apprenants qui étudient le FLE, développer les compétences de production créative chez les apprenants qui étudient le FLE. On a déterminé : I les objectifs spécifiques au niveau de la compréhension écrite et au niveau de la production créative. II les stratégies employées au sein de chaque leçon et de chaque activité. III les techniques et les supports employés au sein de chaque leçon et de chaque thème. IV les outils d'évaluation employés au sein de chaque leçon soit évaluation formative soit évaluation sommative. V les références et les ressources de chaque thème, de chaque leçon et du programme en entier. VI les scénarios d'apprentissage suivi au sein de chaque activité. VII le contenu langagier de chaque thème, de chaque leçon et ses ressources. VIII les matériaux manipulés pour travailler chaque activité. (*Cf. Annexe No. 4*). Le détail est contenu dans l'annexe du programme. Le programme comprend (4 leçons + leçon 0 = 5 leçons). On a présenté ce programme aux membres de jury et ils ont éliminé quelques activités et ont ajouté d'autres et toutes leurs améliorations ont été prises en considération dans la forme définitive employée.

Concernant le guide pédagogique.

Afin que le corps enseignant au niveau secondaire, soient conscients des procédures suivies pour la manipulation du programme élaboré. On a présenté un guide pédagogique donnant une vision lucide pour bien achever le travail au cours de la durée de l'intervention. Tous les détails sont contenus dans l'annexe du guide pédagogique (*cf. Annexe No. 5*). Après avoir conçu ce guide pédagogique et afin de le valider, le chercheur l'a présenté aux spécialistes en didactique de FLE, de curricula et de méthodologies et de la linguistique française. Ces juges l'apprécient et le voient suffisant pour la manipulation du programme élaboré. Ils ont ajouté quelques modifications dont on a pris en considération. Ensuite, on l'a préparé dans sa forme définitive pour l'emploi au cours de l'intervention.

Choix du groupe de la recherche et procédures de l'intervention.

Notre groupe de la recherche est choisi aléatoirement parmi les apprenants de l'école de (*Martyr d'Alaa Ezzat Abullah*), dans la région de (Khausus) au gouvernorat de Kalioub. Ce groupe d'apprenants comprend au début de l'intervention (45) apprenants mais ceux qui ont suivi les cours de la tentative avec assiduité (43) apprenants et (2) apprenants s'absentent trois cours successifs. On a exclu les deux qui s'absentent régulièrement. Le groupe devient, donc, (43) apprenants. L'intervention s'est opérée pendant le 2^{ème} semestre de l'année scolaire 2019/2020. On a commencé dès le début du premier Mars par l'apprentissage face à face et on a dû continuer via la technique de Zoom à cause de la période de confinement et chaque séance a duré (90 minutes) comme une seule session pour chaque leçon.

Analyse et interprétation des résultats

Cette recherche a pour objet le développement de quelques compétences relatives à la compréhension écrite et à la production créative. Pour atteindre ces objectifs, on a mené quelques étapes procédurales et a élaboré et a validé quelques outils et quelques matériaux de formation déjà mentionnés. Après avoir standardisé les outils et les matériaux de cette recherche, on a opéré l'intervention. On a donc appliqué le test de compétences de la compréhension écrite et de la production créative. Ensuite, on a travaillé le contenu du programme élaboré avec les sujets du groupe de la recherche, puis on a réappliqué le même test de compétences. On a enregistré les notes brutes et il les a traitées par le baguage statistique (SPSS) pour vérifier les hypothèses déjà mentionnées au début de la recherche.

Pour la vérification de notre première hypothèse.

Après avoir appliqué la technique statistique (SPSS), on a obtenu les résultats qui figurent dans le tableau ci-dessous.

Tableau No. (2).

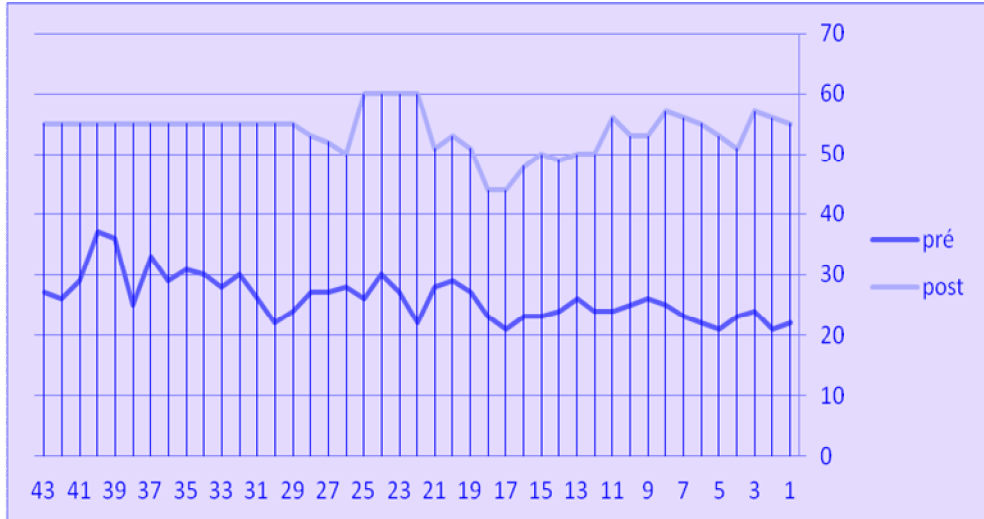
Résultats relatifs à la pré/post application du test de compétences de la compréhension écrite et celles de la production créative.

Test	M.	É. T.	N.	Note Minimale	Note Maximale.	Valeur de «T».	η^2	S. / NS.
Pré-application.	26.14	3.758	43	21	37	39.668	0.95	S. au seuil de 0.01
Post-application.	53.77	3.618		44	60			

Commentaire du tableau :

On a observé que la valeur de (T) calculée est (39.668) est significative au seuil de (0.01) et la valeur d'Eta (η^2) est (0,95). La note minimale obtenue de la pré-application du test = (21/60) et la note maximale obtenue de la post-application du test = (60/60). Ce qui a confirmé que le programme élaboré en basant sur la perspective actionnelle dans le cadre de cette recherche, est efficace pour le développement des compétences de la compréhension écrite et des compétences de la production créative chez les apprenants qui étudient le FLE au niveau secondaire. Or, notre première hypothèse est vérifiée.

Pour s'assurer du changement massif du niveau des sujets du groupe de la recherche, note la figure graphique ci-dessous :

Figure graphique No. (1)**Pour la vérification de notre deuxième hypothèse.**

Après avoir appliqué la technique statistique (SPSS), on a obtenu les résultats figurant dans le tableau ci-dessous.

Tableau No. (3).

Résultats relatifs à la pré/post application du test de compétences de la compréhension écrite et celles de la production créative concernant les sous-compétences de la compréhension écrite.

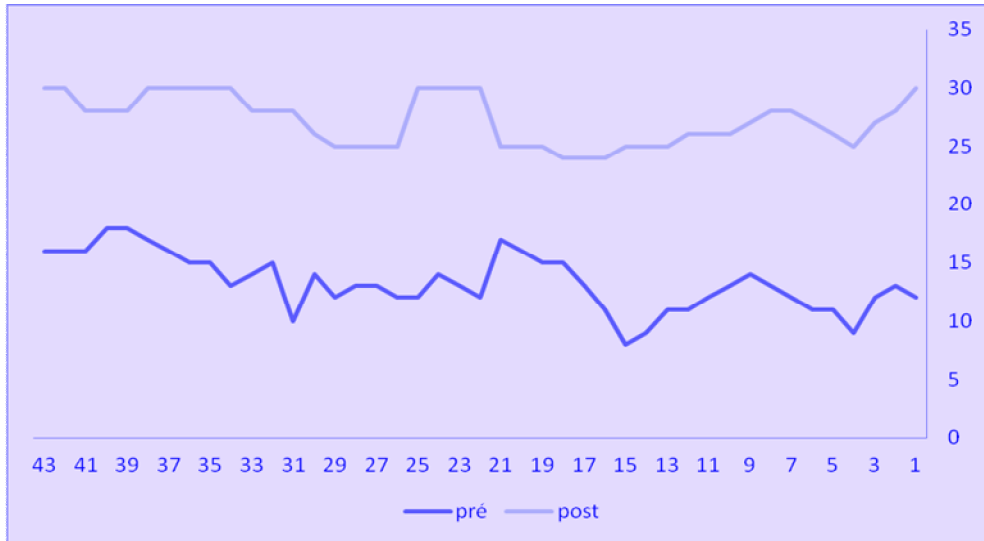
Test	M.	É. T.	N.	Note Minimale	Note Maximale.	Valeur de «T».	η^2	S. / NS.
Pré-application.	13.30	2.396	43	8	18	35.093	0.967	S. au seuil de 0.01
Post-application.	27.21	2.133		24	30			

Commentaire du tableau :

On a observé que la valeur de (T) calculée est (35.093) est significative au seuil de (0.01) et la valeur d'Eta (η^2) est (0,967). La note minimale obtenue de la pré-application du test = (8/30) et la note maximale obtenue de la post-application du test = (30/30). Ce qui a confirmé que le programme élaboré en basant sur la perspective actionnelle dans le cadre de la recherche actuelle est efficace pour le développement des compétences de la compréhension écrite et des compétences de la production créative chez les apprenants qui étudient le FLE au niveau secondaire. Or, notre deuxième hypothèse est vérifiée.

Pour s'assurer du changement massif du niveau des sujets du groupe de la recherche, note la figure graphique ci-dessous :

Figure graphique No. (2).



Pour la vérification de notre troisième hypothèse.

Après avoir appliqué la technique statistique (SPSS), on a obtenu les résultats figurant dans le tableau ci-dessous.

Tableau No. (4).

Résultats relatifs à la pré/post application du test de compétences de la compréhension écrite et celles de la production créative concernant les sous-compétences de la production créative.

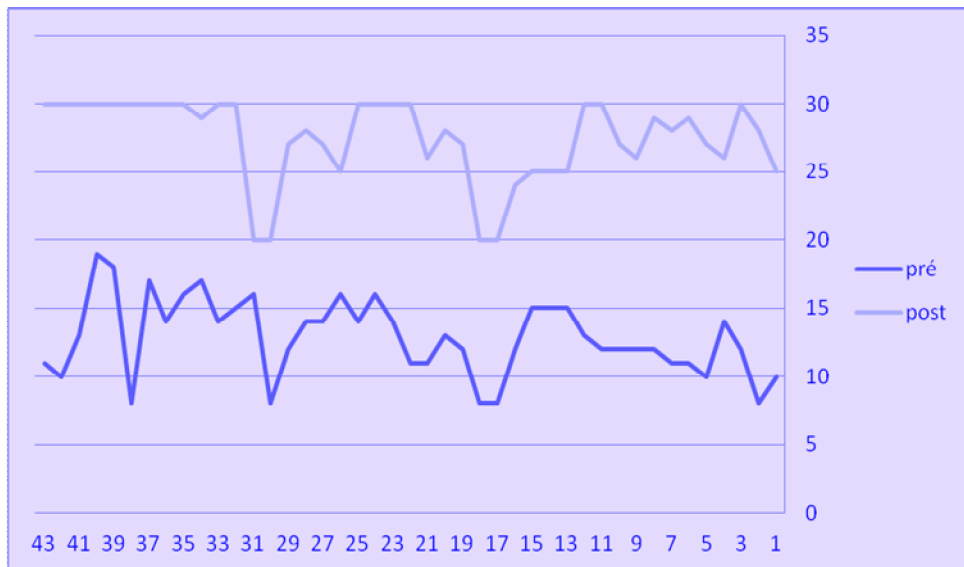
Test	M.	É. T.	N.	Note Minimale	Note Maximale.	Valeur de «T».	η^2	S. / NS.
Pré-application.	12.86	2.808	43	8	19	27.804	0.948	S. au seuil de 0.01
Post-application.	27.47	3.073		20	30			

Commentaire du tableau :

On a observé que la valeur de (T) calculée est (27.804) est significative au seuil de (0.01) et la valeur d'Eta (η^2) est (0,948). La note minimale obtenue de la pré-application du test = (8/30) et la note maximale obtenue de la post-application du test = (30/30). Ce qui a confirmé que le programme élaboré en basant sur la perspective actionnelle dans le cadre de cette recherche, est efficace pour le développement des compétences de la compréhension écrite et de la production créative chez les apprenants qui étudient le FLE au niveau secondaire. Or, notre troisième hypothèse est vérifiée.

Pour s'assurer du changement massif du niveau des sujets du groupe de la recherche, note la figure graphique ci-dessous :

Figure graphique No. (3).



Analyse détaillée des résultats de la recherche.

Cette recherche a visé au développement des compétences de la compréhension écrite et des compétences de la production créative chez les sujets du groupe de la recherche. Ces apprenants ont

manifesté un niveau faible dès le début de l'intervention mais après avoir étudié le programme élaboré, la situation a changé de façon remarquable et le chercheur a touché ce changement à travers :

- **88.37% (n = 38/43) du groupe de la recherche ont manifesté une faiblesse claire à comprendre l'écrit et à produire de façon créative avant et au début de la période de l'intervention, mais au contraire après avoir reçu l'entraînement à travers notre programme, ces sujets du groupe de la recherche ont manifesté une amélioration remarquable et une capacité dans les compétences de la compréhension écrite et dans celles de la production créative; 83.72% (n = 36/43) du groupe de la recherche deviennent capables de comprendre par écrit et de produire de façon créative en employant la langue française. Ce changement a dû au programme élaboré en basant sur la perspective actionnelle. Ce programme aide les sujets du groupe de la recherche de vivre dans un environnement quasi-francophone où ils ont achevé des tâches vraisemblables par eux-mêmes. Ils ont simulé des actes et des spectacles proches du réel. Ils ont organisé des rencontres avec leurs collègues hors de l'emploi du temps scolaire et créant un environnement quasi-francophone où ils ont pratiqué la langue française. Le programme élaboré leur donne l'occasion de devenir des usagers de la langue au lieu d'être des apprenants négatifs.**
- **81.39% (n = 35/43) des sujets du groupe de la recherche ont manifesté un niveau modeste, avant et au début de l'intervention par le programme élaboré, aux compétences de la compréhension écrite et ses sous-compétences. Au**

contraire, après avoir étudié les activités de ce programme élaboré, les sujets du groupe de la recherche sont améliorées considérablement. 93.02% (n = 40/43) des sujets du groupe de la recherche deviennent aptes à comprendre par écrit les documents contenus dans le programme élaboré et deviennent capables de proposer des titres à ces documents lus. Ils deviennent capables de relever l'idée centrale, les idées principales et secondaires d'un document lu. Cette grande amélioration a dû aux tâches accomplies à travers le programme élaboré en basant sur la perspective où les sujets du groupe de la recherche ont vécu des situations d'échanges vraisemblables dans l'environnement d'apprentissage. Ces sujets ont conçu des scénarios d'échanges et les exécuter tout au long des séances et hors séances consacrées à l'intervention.

- 93.03% (n = 40/43) des sujets du groupe de la recherche ont manifesté un niveau faible avant et au début des séances de l'intervention concernant les compétences de la compréhension écrite d'un document lu. Les sujets du groupe de la recherche ont manifesté une impuissance de comprendre par écrit l'idée essentielle, de proposer un titre à un document authentique, d'enlever les idées essentielles et du détail d'un document lu. Au contraire, après avoir reçu étudié le programme élaboré, 100% (n = 43/43) des sujets du groupe de la recherche ont vraiment la capacité à proposer un titre à un document lu, à enlever l'idée centrale, les idées essentielles, à comprendre le contenu de ce document lu. Cette amélioration est due aux tâches accomplies relatives à la compétence essentielle de la

- compréhension écrite et aux situations de la vie courante que les sujets ont réellement vécues dans l'environnement d'apprentissage conçues et exécutées par eux-mêmes.
- 72.09% (n =31/43) des sujets du groupe de la recherche ont manifesté un niveau très faible avant et au début des séances de l'intervention concernant les compétences de production créative. Ces sujets ont manifesté une impuissance de produire (générer) des idées créatives. Ils ont été incapables de produire des idées originales. Au contraire, après avoir reçu étudié le programme élaboré, 90.69% (n = 39/43) des sujets du groupe de la recherche ont été améliorés du niveau. Ils deviennent capables de générer des idées créatives sous le guidage de leur enseignant. Cette amélioration est due aux situations conçues et exécutées dans le cadre des séances du programme élaboré où ces sujets du groupe de la recherche ont pratiqué des situations de la vie réelle et ont pratiqué des séances de remue-méninges. Ces séances donnent une liberté aux sujets du groupe de la recherche pour générer librement des idées nouvelles et originales.
 - 95.34% (n = 41/43) des sujets du groupe de la recherche ont manifesté un niveau modeste avant et au début de l'intervention au sein des sous-compétences de la production créative; Ces sujets ont manifesté une incapacité à générer des idées soit essentielles soit secondaires pour composer un sujet (un récit de vie ou un commentaire ...etc.) en français simple. Au contraire, après avoir étudié le programme élaboré, ces sujets ont été améliorés au sein de ces compétences. 93.02%(n = 40/43)

des sujets du groupe de la recherche ont améliorées. Ils deviennent capables de générer des idées essentielles, des idées secondaires et des détails pour composer un sujet cohérent sur un sujet ou un thème donné. Ils deviennent également capables de produire des expressions, des phrases et des messages signifiants écrits. Cette amélioration est due aux tâches et aux situations vécues dans le contenu du programme élaboré aux situations pratiquées dans l'environnement d'apprentissage vécu par les sujets du groupe de la recherche eux-mêmes sous la direction et le guidage de leur enseignant.

- Tous les sujets du groupe de la recherche ont manifesté un niveau modeste avant et au début des séances de l'intervention concernant les compétences de la production créative. Ces sujets ont manifesté une impuissance de produire par écrit des expressions, des phrases et des paragraphes. Ils ont été incapables de commenter sur un événement quotidien ou produire des répliques pour continuer une conversation simple écrite. Au contraire, après avoir étudié le programme élaboré, tous les sujets du groupe de la recherche ont été améliorés. Ils deviennent capables de produire facilement des phrases, de rédiger des commentaires sur des événements de la vie et de donner un avis sur ces événements quotidiens sous le guidage de leur enseignant. Cette amélioration est due aux tâches accomplies dans le cadre du programme élaboré où ces sujets ont vécu des situations semblables à la vie francophone.

Interprétation des résultats.

On a remarqué que les apprenants du niveau secondaire ont été faibles lors du début de l'intervention. Ils n'arrivent pas à dégager l'idée centrale d'un document, à saisir le sens général d'un document, à saisir les phrases qui expriment une réalité dans un document, à interpréter le sens du vocabulaire contenu dans un document et à résumer un document au même titre à produire une idée créative sur un sujet de la vie quotidienne, à enchaîner des idées pour produire un paragraphe sur un évènement de la vie courante, à établir des relations entre les idées d'un paragraphe ou un texte, à produire un petit article sur un fait de la vie courante, à produire un récit de vie d'un personnel francophone.

Après avoir manipulé le programme élaboré, ces apprenants deviennent capables de comprendre le contenu des documents lus, de dégager l'idée centrale d'un document lu, de saisir les phrases exprimant une réalité, de distinguer entre les phrases exprimant une réalité des phrases exprimant un avis, ils arrivent également à produire une idée créative sur un sujet de la vie quotidienne, à enchaîner des idées pour produire un paragraphe sur un évènement de la vie courante, à établir des relations entre les idées d'un paragraphe ou un texte, à produire un petit article sur un fait de la vie courante, à produire un récit de vie d'un personnel francophone. L'aspect statistique nous a assuré tout cela. Pour ce qui concerne les compétences de la compréhension écrite, le chercheur s'est assuré que le niveau de ces sujets du groupe de la recherche s'est augmenté à preuve (la valeur de T calculée = 35.093). En ce qui concerne les compétences de la production créative, on s'est assuré que leur niveau a été changé à preuve (la valeur de T calculée pour cette partie = 27.804). Ce qui assure l'efficacité du programme élaboré en basant

sur la perspective actionnelle pour le développement des compétences de la compréhension écrite et des compétences de la production créative.

Pour s'assurer de tout ce qui précède, le chercheur a opéré le calcul du carré d'Éta pour les deux parties du test (la compréhension écrite et la production créative) et pour chacune des compétences visées et on l'a trouvé entre (0.95) et (0.97). Ce qui a confirmé l'efficacité du programme élaboré pour le développement des compétences visées.

Discussion des résultats.

Cette recherche a visé essentiellement à développer les compétences de l'expression écrite et les compétences de la production créative chez les apprenants de la 2^{ème} année au cycle secondaire à travers un programme élaboré et conçu en basant sur la perspective actionnelle. On a opéré quelques procédures et a élaboré des outils à ce propos. Après avoir terminé l'étape du processus de l'expérimentation, et après avoir analysé les données statistiques, le chercheur s'est assuré que le programme élaboré est efficace pour développer les compétences de la compréhension écrite et les compétences de la production créative chez les sujets du groupe de la recherche.

Signalons que les résultats de cette recherche se sont accordés avec ceux des écrits, des œuvres, des ouvrages et des recherches antérieures dans le domaine de la compréhension de l'écrit en FLE comme les écrits de (Conseil de l'Europe, 2001; Puren C., 2006; Springer C., 2009; Barrié M., 2013; Piccardo E., 2014; Samiya Bassaid et Imane Aroud, 2017). Ces écrits ont déjà confirmé que la perspective actionnelle est efficace dans la didactique de FLE en

général et notamment dans le développement des compétences de communication langagière et parmi lesquelles on trouve les compétences de lire-écrire.

Notons également que les résultats de cette recherche se sont accordés avec les notions relatives aux écrits et aux résultats de plusieurs recherches et œuvres antérieures telles que (Giasson J., 1990 ; Bolton S., 1991; Cuq J.-P., 2003; Giasson J., 2004; Gaonac'h D., et Fayol M., 2003; Jouve V., 2006; Boubir N., 2010; Tamas C., et Vlad M., 2010; Gallardo Rico L., 2013; Yamina Maouche, 2015; Marzieh Mehrabi et al., 2016). Ces œuvres et ces recherches ont mis l'accent sur la compréhension de l'écrit et son importance dans le cadre de la formation de FLE.

Notons également que les résultats de cette recherche se sont accordés avec les données prises des écrits et des résultats de plusieurs recherches et ouvrages antérieurs tels que (Gaonac'h D., 1991; Gruca I., 1995 ; Oriol-Boyer C., 2000; Samia Mazouzi, 2010; Cuq J.-P., Gruca I., 2005; Chafiaa Benidir et Chahrazad Bellouesse, 2016; Sihem Benia, 2017). Ces travaux ont mis en relief que les compétences de la compréhension écrite sont le point de départ pour développer la production écrite en général et les compétences de la production créative en particulier.

À cette perspective, des écrits, des articles, des ouvrages et des recherches ont accentués sur l'existence des rapports entre les compétences de la lecture et celles de l'écriture. Ces écrits sont : e. g. (Saldanha Z., 2010; Barthélemy F., et al., 2011; Sihem Benia, 2017; Soulaf Hassan, 2016). Les données obtenues ont confirmé que le développement des compétences de la compréhension écrite a un impact fort sur le développement des compétences de la production créative.

Signalons que les résultats de cette recherche se sont accordés avec les notions et les résultats relatifs à d'autres écrits, recherches et ouvrages tels que (Amegan S., 1987; Foucault J., 2005; Darmawangsa D., 2008; Samia Mazouzi, 2011; Sihem Benia, 2017). Ces écrits ont mis l'accent sur les compétences de la production créative et comment les développer.

Également, l'emploi du programme élaboré et conçu en basant sur la perspective actionnelle a contribué au développement et à l'amélioration des compétences de la compréhension écrite et au développement à l'amélioration des compétences de la production créative. Moins de (88.37%) ($n = 38/43$) du groupe de la recherche ont manifesté une capacité faible à comprendre l'écrit et à produire de façon créative avant et au début de la période de l'intervention. Mais au contraire après avoir étudié le programme élaboré, la situation a changé; les sujets du groupe de la recherche ont manifesté une amélioration remarquable dans les compétences de la compréhension écrite et dans celles de la production créative et (83.72%) ($n = 36/43$) du groupe de la recherche deviennent capables de comprendre par écrit et de produire de façon créative en employant la langue française. Ce changement a dû au programme élaboré en basant sur la perspective actionnelle par le chercheur. Ce programme aide les sujets du groupe de la recherche de vivre dans un environnement quasi-francophone où ils ont achevé des tâches vraisemblables par eux-mêmes. Ils ont simulé des actes et des spectacles proches du réel. Ils ont organisé des rencontres avec leurs collègues hors de l'emploi du temps scolaire et créant un environnement quasi-francophone où ils ont pratiqué la langue française. Le programme élaboré leur donne l'occasion de devenir des usagers de la langue au lieu d'être des apprenants négatifs.

Remarquons que (93.02%) (n = 40/43) des sujets du groupe de la recherche deviennent aptes à comprendre par écrit les documents contenus dans le programme élaboré et deviennent capables de proposer des titres à ces documents lus. Elles deviennent capables de relever l'idée centrale, les idées principales et secondaires d'un document lu. Cette grande amélioration est due aux tâches accomplies à travers le programme élaboré où les sujets du groupe de la recherche ont vécu des situations d'échanges vraisemblables dans l'environnement d'apprentissage. Ces sujets ont conçu des scénarios d'échanges et les exécuter tout au long des séances et hors séances consacrées à l'intervention.

Au même titre, notons que (90.69%) (n = 39/43) des sujets du groupe de la recherche ont été améliorés du niveau. Ils deviennent capables de générer des idées d'avant-garde sous le guidage de leur enseignant. Cette amélioration est due aux situations fabriquées et exécutées dans le cadre des séances du programme élaboré où ces sujets du groupe de la recherche ont pratiqué des situations de la vie réelle et ont pratiqué des séances de remue-méninges. Ces séances donnent une liberté aux sujets du groupe de la recherche pour générer librement des idées nouvelles et originales.

On peut finalement assurer que la manipulation d'un programme élaboré et conçu en basant sur la perspective actionnelle a une efficacité pour le développement des compétences de la compréhension écrite et des compétences de la production créative.

Conclusion de la recherche.

Cette recherche a visé à présenter un programme de formation en basant sur la perspective actionnelle pour le développement des compétences de la compréhension écrite et des compétences de la production créative chez les apprenants qui étudient le FLE au cycle

secondaire. Afin d'atteindre les objectifs de cette recherche, le chercheur a élaboré des outils de mesure et des matériaux de l'enseignement/ apprentissage et les a validés. Les données statistiques ont confirmé l'efficacité du programme élaboré pour le développement des compétences en question. Le programme élaboré a été efficace grâce à/ au/ à la/ à l'/ aux :

- **Convenance du programme élaboré au niveau des débutants au cycle secondaire.**
- **Convenance des activités contenues dans ce programme élaboré à toutes les compétences de la compréhension écrite et celles de la production créative dont les apprenants ont besoin dans ce stade d'apprentissage.**
- **Efficacité des situations de la vie courante contenues dans le programme élaboré au développement des compétences en question.**
- **Suffisance des activités contenues dans le programme élaboré pour couvrir chacune des compétences visées.**
- **Convenance des stratégies manipulées soit par les enseignants soit par les apprenants aux activités de chaque compétence en question; les compétences de la compréhension écrite et de la production créative.**
- **Efficacité de l'environnement d'apprentissage en interaction conçu et exécuté par les apprenants de ce stade d'apprentissage;**
- **Convenance du contenu linguistique au niveau langagier des apprenants débutants.**

- **Efficacité des stratégies employées soit pour l'aspect de la compréhension écrite, soit pour l'aspect de la production créative.**

Recommandations.

À la lueur des résultats de cette recherche, on peut recommander de / d':

- **Se baser sur la perspective actionnelle pour le développement de toutes les compétences de FLE en général chez les apprenants de tous les niveaux d'apprentissage.**
- **Exploiter les différentes situations et activités opérées de façon quotidienne pour renforcer le processus de l'enseignement/ apprentissage des compétences de FLE.**
- **Concevoir des situations naturelles et des tâches réelles lors de l'enseignement/ apprentissage de chaque compétence langagière pour créer un environnement d'apprentissage actif motivant les apprenants à y participer.**
- **Encourager les apprenants qui étudient le FLE de concevoir et de participer à des activités langagières telles que le journal écrit pour développer leurs propres compétences langagières notamment les compétences de production créative.**

Suggestions.

À la lueur de cette recherche, on pourrait suggérer quelques titres de recherches futures :

- **Mener un programme basé sur la perspective actionnelle pour le développement des compétences de la communication orale chez les apprenants du niveau débutant en FLE.**
- **Élaborer un programme d'entraînement basé sur la perspective actionnelle en vue du développement des compétences langagières et professionnelles chez les maîtres-enseignants de FLE.**
- **Concevoir un programme axé sur la perspective actionnelle pour le développement des compétences de comprendre et d'analyser les textes littéraires en français chez les apprenants du niveau universitaire.**
- **Développer un cursus en FLE à la lueur de la perspective actionnelle pour développer les différentes compétences de la communication langagière chez les élèves au niveau primaire.**

Bibliographie

A) Références en langue française.

Albert M.-C., (1998). Évaluer les productions écrites des apprenants, Dans *Le Français dans le Monde*, No. 299, novembre-décembre.

Amegan S., (1987). *Pour une pédagogie active et créative*, Sillery (Québec), Presses de l'Université du Québec.

Arévalo Benito J., (S. D.). *La lecture et le document authentique en classe de FLE*, collège d'Ayalde.

Bange, P., (1992). À propos de la communication et de l'apprentissage de L2. dans *AILE*, No. 1, PP. 53-85.

Barrié M., (2013). L'approche actionnelle : la réalité pratique et ses limites d'application à l'école primaire, Éducation, *HAL Id* : dumas-00908871.

Barthélemy F., et al., (2011). *Cent mots pour le français langue étrangère*, L'Harmattan, Paris.

Bolton S., (1991). *Évaluation de la compétence communicative en langue étrangère*, Hatier et Didier, Paris.

Boniface C., (1992). *Les ateliers d'écriture*, Retz.

Boubir, N. (2010). Les stratégies de compréhension utilisées lors de la lecture de textes en FLE chez des étudiants algériens, *Synergie Algérie*, N0. 9, PP. 179-188. Disponible sur www.gerflint.fr/Base/Algerie9/Boubir.pdf.

Bruvost J.-M., et al., (1991). *Dictionnaire actuel de la langue française*, Flammarion, Paris.

- Carrara et al., (2009).** *Les théories de l'apprentissage*, UE 3. 5 S4, Promo 2009/2012.
- Cédolva M., (2013).** Tâches et activités : au service de l'enseignement-apprentissage en FLE, *Mémoire*, Université de PLZNI, République de Tchèque.
- Chafiaa Benidir et Chahrazad Bellouesse, 2016).** Enseignement/ apprentissage de la compétence rédactionnelle : cas de 1^{ère} année secondaire, *mémoire de master*, faculté des lettres et des langues, Université Abderrahmane Mira-Bejaia.
- Conejo Lopez-Lago E., (consulté en Avril 2019).** Qu'est-ce qu'une tâche?, Article écrit en espagnol et adapté en français par Philippe L., disponible sur www.spanish-online.org.
- Conseil de l'Europe, (2001).** *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : Apprendre, Enseigner, Évaluer*, Unité de politique linguistique, Strasbourg. Disponible sur www.Coe.int/lang-CECR.
- Conseil des Ministres de l'Éducation (2008).** *Guide Pédagogique : Stratégies en Lecture et en Écriture*, Robitaille F., (Ed.), Imprimeries Transcontinental, Canada.
- Coste D., (2009).** Le cadre européen commun de référence pour les langues, contextualisation et/ou standardisation, *dialogues et cultures*, No.54, PP. 19 – 29.
- Cush J., (2016).** La perspective actionnelle en classe de langues : une étude dans une classe de LV1 Anglais dans le second degré en 2015-16 : représentations et

pratiques, *mémoire de master*, ESPE, Université de Nantes.

Cuq J.-P., (2003). *Dictionnaire de didactique du français*, CLE International, Paris.

Cuq J.-P., et Gruca, I., (2005). *Cours de didactique de français langue étrangère et seconde*, Presses universitaires, Grenoble.

Cuq J.-P., et Gruca I. (2002). *Didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

Darmawangsa, D., (2008). Atelier d'écriture dans l'enseignement de la production écrite. *Revue « Cadence »*, édition XXV.

Denyer, M., (2009). La perspective actionnelle définie par le CECR et ses répercussions dans l'enseignement des langues, dans *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues*, Éditions Maison des Langues, Barcelone, PP. 141-155.

Elke. N., (Consulté 2019). *Variations autour de la tâche dans l'enseignement des langues aujourd'hui*, Disponible sur : <http://alsic.revues.org/2344>.

Foucault J., (2005). *Atelier d'écriture : journée d'étude de Lomé*, Togo, Ed., : l'Harmattan, Paris.

Frauenfelder, U., et Porquier R., (1980). Le problème des tâches dans l'étude de la langue de l'apprenant, *Langages*, No. 57, PP. 51-71.

Gallardo Rico L., (2013). Les facteurs qui interprètent dans la compréhension écrite des apprenants de FLE, dans

Opening Writing Doors, 10(2), PP. 119-142.
 Disponible sur
http://revistas.unipamplona.edu.co/ojs_viceinves/index.php/OWD/article/download/.../403.

- Galisson R., Coste D., (1976).** *Dictionnaire de didactique des langues*, Hachette, Paris.
- Giasson J., (2004).** *La compréhension en lecture*, Ed. De Boeck Université, Bruxelles.
- Giasson J. (1990).** *La Lecture : De la Théorie à la Pratique*, Gaëtan M., (Ed.), Montréal.
- Gaonac'h D., et Fayol M., (2003).** *Aider les élèves à comprendre : du texte au multimédia*, Ed. Hachette éducation, Paris.
- Gaonac'h D., (1991).** *Théorie d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Paris, Didier, Coll., « langues et apprentissage des langues ».
- Guichon N., et Nicolaev V., (2009).** Caractériser des tâches d'apprentissage et évaluer leur impact sur la production orale en L2, *Actes du colloque Epal (Échanger pour apprendre en ligne)*, Université Stendhal, Grenoble 3, de 5 à 7 Juin.
- Gruca I., (1995).** Pour une pédagogie de l'écriture créative, dans didactique au quotidien, numéro spécial, *FDM*, recherches et application, Hachette/EDICEF, juillet.
- Hani Qutb, (consulté en 2019).** Le rôle de la tâche dans une formation des langues de spécialité à distance, disponible sur hani.qotb@univ-montp3.fr.
- Jouve V., (2006).** *la lecture*, hachette, paris.

- Kemendikbud Dirjendikti, (2011). Peningkatan Kualitas Pembelajaran. Jakarta : Kemendikbud. Lubart, T. (2003). *Psychologie de la Créativité*, (2nd Ed.), Armand Colin, Paris.**
- Lavaur J., (1995).** Le traitement cognitif des textes en LE, *Les langues modernes*, No. 2, PP. 25 – 33.
- Lilia Boumendjel (2005).** Identification des difficultés à l'oral de FLE à partir d'interactions en classes de 3 AM et propositions de remédiation, *Mémoire de Magistère*, Université de Mentouri Costantine, Algérie.
- Lopez Alonso C., et Seré A., (1996).** Typologies des textes de la compréhension en LE, *Études de Linguistiques appliquée*, No. 104, PP. 441-450.
- Mangenot F. & Penilla, F. (2009).** Internet, tâches et vie réelle, *Le Français dans le monde, Recherches et applications* , No. 45, La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue, CLE International, Paris, PP. 82-90.
- Marin B., Crinon, J., (2010).** Tâches explicites, apprentissages implicites? Des compétences discursives à l'école élémentaire, Dans Foucher A., Pothier M., Rodrigues C., & Quanquin V., (Ed.), La tâche comme point focal de l'apprentissage, *Actes du 2^{ème} colloque international TIDILEM (TICE et Didactique des Langues Étrangères et Maternelles)*, de 10 à 11 juin 2010, Clermont-Ferrand.
- Marzieh Mehrabi et al., (2016).** *Stratégies de la compréhension écrite des apprenants débutants*, Novembre,

Disponible en ligne sur:
<http://ejournal.upi.edu/index.php/FRANCISOLA>.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Français (1998).

La compréhension écrite *Programme d'Études en FL2*, 8^{ème} Ed., ICE.

Moirand S., (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Hachette, coll. F Recherches/ applications, Paris.

Narcy-Combes, M.,-F., (2006). *La communication interculturelle en anglais des affaires*, PUR, Rennes.

Oriol-Boyer C., (2000). Les écritures d'invention, *conférence tenue le 13 décembre*, CI André Maurois, Neuilly, disponible sur <http://www.u-grenoble3.fr/Oriol>.

Piccardo, E., (2014). *Du communicatif à l'actionnel: un cheminement de recherche*, centre de recherche éducative en langue et littératies (CERLL), IEPO, Université de Toronto.

Piotrowski S., (2010). Les tâches en classe de langue étrangère, *Synergies Pologne*, No.7, PP. 107-118.

Puozzo, I. (2013). Pédagogie de la créativité : de l'émotion à l'apprentissage, *Éducation et Socialisation*, 33, disponible sur <https://doi.org/10.4000/edso.174>.

Puren Ch., (2006). De l'approche communicative à la perspective actionnelle, *FDM*, No. 347, Sept., - Oct., Fiche pédagogique correspondante : "les tâches dans la logique actionnelle", PP. 80 -81.

Puren C., (2007). Enseigner et apprendre sur un mode qui change avec le monde : l'exemple du passage de l'approche

communicative à la perspective actionnelle, *séminaire national*, 18-20 Oct., Bologne. Disponible sur : <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-etliens/2007d>.

Py B., (1989). L'acquisition vue dans la perspective de l'interaction, Dans *DRLAV, Revue de linguistique*, No. 41, PP. 83 – 100.

Raucent, B., et Borgh, V., (2006). *Être enseignant: Magister? Metteur en scène?*, Ed. De Boeck, Université, Bruxelles, PP. 178-179.

Robert J.-P., (2008). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, EMD S.A.S., Lassay-les-Châteaux.

Saldanha Z., (2010). Production écrite en FLE des étudiants de la 1^{ère} année de linguistique / Français de l'ISCED de Lubango, *mémoire de master*, Université de Pau et des Pays de l'Adour.

Samia Mazouzi, (2010). L'écriture créative comme prétexte à l'enseignement/ apprentissage de la production d'écrits: Cas de la 1^{ère} AS série lettres, *Mémoire de Magistère*, Faculté des lettres, Université d'Oran.

Samiya Bassaid et Imane Aroud, (2017). L'approche actionnelle au service de l'autonomie langagière : cas de l'étude, les apprenants de première année secondaire, *mémoire de master*, Faculté de lettres et des langues, Université d'Abou-Bakr Belkaïd, Algérie.

Sihem Benia, (2017). Le rôle de l'écriture créative dans l'enseignement/ apprentissage de l'expression écrite en FLE : cas des apprenants de 2AS langues Lycée

Othmane Ben Afane M'sila, *Mémoire de master*, Faculté des lettres et des langues, Université Mohamed Boudiaf, Algérie.

Springer C., (2009). La dimension sociale dans le CECR : Pistes pour scénariser, évaluer et valoriser l'apprentissage collaboratif, *dans le français dans le monde*, no. spécial, la perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue, P. 28.

Soulaf Hassan, (2016). La pratique des ateliers d'écriture créative en classe de FLE comme formation à la compétence linguistique, interculturelle, et esthétique : le texte littéraire au sein du projet didactique, *PHD.*, Université Côte d'Azur.

Steinbach Kohler, F., (2008). Co-construction dans l'interaction en classe de FLE : de la dialogicité du langage vers la dialogicité de l'apprentissage, *Revue Tranel*, No.48, PP. 25-42.

Saydi T., (2015). L'approche actionnelle et ses particularités en comparaison avec l'approche communicative, *Synergies Turquie*, N0. 8, PP. 13 – 28.

Tamas C. et Vlad M. (2010) . Lecture et Compréhension du Sens des Textes : Les Questions de la Psychologie Cognitive et les Réponses de la Didactique du FLE, *Synergie Roumanie*, No. 5, PP. 99-105.

Tardieu E., et Nathalie V., (2008). *Les ateliers d'écriture créative*, disponible sur : <http://elisabeth.tardieu.free.fr/articles-écrit-créative-en-cl-fle.pdf>.

Thibert R., (2010). Pour des langues plus vivantes à l'école, *dossier d'actualité de la VST*, No. 58, disponible sur <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/détailsDossier.php?parent=recherche&dossier=58&lang=fr>.

Van Den Avenne C.,(2009). *Savoir rédiger*, Studyrama, Levallois-Perret.

Van Thienen K., (2009). Une approche basée sur la tâche, *Synergies Pays Scandinaves*, No. 4, PP. 89-95.

Velázquez, A. (2010). La pédagogie de projet : une alternative en didactique des langues, *Dans Relinquistica*, no. 7, Juin-Novembre, PP. 1-13. Disponible sur : <http://relinquistica.azc.uam.mx/no007/no07art10.htm>.

Vigner G., (1982). *Écrire : Éléments pour la pédagogie de la production écrite*, CLE International, Paris.

Vigner G., (1984). *L'exercice dans la classe de français*, Collection F. : Pratique pédagogique, Hachette, Paris.

Yamina Maouche, (2015). La compréhension de l'écrit dans le cadre d'une approche centrée sur la tâche : cas des apprenants de la première année secondaire, *Mémoire de master*, Faculté des lettres et des langues, Université de Mohamed Khider, Biskra, Algérie.

B) Références en langue anglaise.

Donato R., (1994). *Collective scaffolding in second language learning*, In J.P. Lantolf & G. Appel (Eds.), PP. 93-56.

- Doughty, C., et Pica T., (1986).** Information gap tasks : Do they facilitate second language acquisition?, *TESOL Quarterly*, No. 20, PP. 305-325.
- Goodman K., (1967).** Reading a psycholinguistics guessing game, *journal of the reading specialist*, No. 6, PP. 126-135.
- Lantolf, J.P. & Pavlenko A., (1995).** Socio-cultural theory and second language acquisition, in *Annual Review of Applied Linguistics*, No. 15, PP. 108-124.
- Long, M., et Crookes G., (1992).** Three approaches to task-based syllabus design, *TESOL Quarterly* , No. 26, PP. 27-56.
- Maley et Alain, (2009).** *Creative writing for language learners and teachers*, (Consulté en 2019), available at <http://teachingenglish.org.uk/think/articles/creative-wwriting-language-learners-teachers>.
- O'Malley, J.M., et Chamot, A.U., (1990).** *Learning Strategies in Second Language, Acquisition*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Oxford, R. L., (2011).** *Teaching and Researching Language Learning Strategies*, Pearson Education, Harlow.
- Skehan P., (2003).** Task-based instruction, *Language Teaching*, No.36, PP. 1-14.
- Steffenser M., et Joag-Dev., (1996).** Cultural Knowledge and reading, in Alderson, Ch., & Urquhart A., *Reading in a Foreign Language*, Longman, N. Y., PP. 48-62.

C) Références en langue arabe.

- فؤاد البهي السيد ، (١٩٧٩). علم النفس الاحصائي وقياس العقل البشري ، ط. ٣ ، دار الفكر العربي ، القاهرة.