

Université du Fayoum.

Faculté de Pédagogie.

Département de Curricula & de Méthodologies.

Section de la Didactique de FLÉ.

**Employer les Tâches Authentiques pour le Développement
des Compétences de la Production Orale et Écrite en FLÉ
chez les Élèves du Cycle Primaire**

Étude préparée par

Dr. Abdel Nasser Chérif Mohammad

Prof-adjoint de la Didactique de FLÉ

À l'Université du Fayoum.

Le Caire 2017.

Employer les Tâches Authentiques pour le Développement des Compétences de la Production Orale et Écrite en FLÉ chez les Élèves du Cycle Primaire.

Dr. Abdel Nasser Chérif Mohammad.

مستخلص باللغة العربية.

هدفت الدراسة الحالية الى تنمية مهارات الانتاج الشفهي والتحريري لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي كمستخدمين مبتدئين للغة الفرنسية كلغة اجنبية باستخدام الأداءات الواقعية. ولتحقيق اهداف الدراسة ، قام الباحث ببناء بعض الادوات مثل انشاء قائمة بمهارات الانتاج الشفهي والتحريري المناسبة للعينة المستهدفة ، بناء مجموعة من الاختبارات الشفهية والتحريرية واستخدامها كاختبارات قبلية – بعدية و بناء برنامج تعليمي / تعلمي لتنمية تلك المهارات. وقام الباحث بالتطبيق القبلي للاختبارات على عينة الدراسة ثم تطبيق البرنامج المقترح والذي يحتوي على مجموعة من الانشطة الادائية الواقعية. وتم تطبيق الاختبارات الشفهية والتحريرية بعديا ومعالجة الدرجات الخام باستخدام المعادلات الاحصائية المناسبة من خلال برنامج SPSS الاحصائي. وبعد المعالجة الاحصائية ، تم التأكد من خلال تلك الدراسة من فاعلية استخدام الأداءات الواقعية في تنمية المهارات المستهدفة (مهارات الانتاج الشفهي والتحريري).

الكلمات المفتاحية .

الأداءات الواقعية – مهارات الانتاج الشفهي والتحريري في اللغة الفرنسية كلغة اجنبية.

Résumé en langue française.

L'étude actuelle visait à développer les compétences de la production orale et écrite des écoliers de la 5^{ème} année du cycle primaire comme utilisateurs élémentaires de FLÉ en employant leurs tâches authentiques. Afin d'atteindre les objectifs de l'étude actuelle, on a élaboré des outils tels qu'une liste de compétences de la production orale et écrite, des tests de la production orale et écrite employés comme des tests de progrès et un programme élaboré au même propos. On a commencé notre intervention en faisant la pré-application des tests oraux et écrits. On a travaillé le programme élaboré à travers les tâches authentiques des apprenants / apprenantes de FLÉ avec les sujets du groupe de l'étude et on a terminé notre intervention en faisant la post-application des tests oraux et écrits. On a analysé les notes brutes des sujets du groupe de l'étude par les techniques statistiques adéquates. Après avoir les analysés, on s'est assuré que l'emploi des tâches authentiques est efficace pour développer les compétences de la production orale et écrite chez les sujets du groupe de l'étude.

Mots clés.

Les tâches authentiques – les compétences de la production orale et écrite.

Introduction.

Il est incontestablement que plus les travaux des apprenants/ apprenantes de telle ou telle langue cible sont réels ou bien s'achever dans un environnement d'apprentissage proche de la vie réelle, plus ils / elles maîtrisent les différentes compétences de cette langue. En d'autres termes, si l'on veut apprendre une langue étrangère de façon efficace, on doit s'efforcer à achever des tâches langagières réelles afin de perfectionner ses compétences et ses performances langagières. On présente donc les compétences et les performances de la langue aux apprenants et apprenantes sous la forme des tâches à accomplir ou bien sous la forme des problèmes et des activités problématiques à achever dans le réel. On doit donc se convaincre que l'emploi de «tâche» couvre presque toutes les compétences de la langue en général; à partir des compétences de la compréhension orale et écrite jusqu'à celles de la production orale et écrite. À cette perspective Jean Pierre Cuq et Isabelle Cruca (Cuq J.-P. et Cruca I., 2005) nous a confirmé que ce terme de «tâche» est rattaché à presque toutes les activités langagières dès la compréhension langagière jusqu'à la production langagière de telle ou telle langue cible. On l'emploie dans les classes de langue parce qu'il (le terme «tâche» bien sûr) couvre les programmes du développement de toutes les quatre compétences de n'importe quelle langue à enseigner / apprendre.

Au même propos la chercheuse Martina Cédlova (Cédlova M., 2013) a confirmé que le meilleur environnement d'apprentissage d'une langue cible est celui qui est naturel ou authentique. On comprend de cette confirmation que les apprenants / apprenantes doivent vivre en France ou dans un autre milieu francophone pour s'entraîner à développer leurs propres compétences langagières françaises comme un exemple d'une langue cible. Les apprenants / apprenantes de FLÉ doivent donc être en contact permanent avec des locuteurs natifs de cette même langue mais la réalité est autre chose. La possibilité de se mettre en contact quotidien n'est jamais disponible pour nos apprenants / apprenantes. Puisqu'on n' a pas l'occasion de mettre nos apprenants / apprenantes de FLÉ dans un milieu français ou francophone naturel, on a recours à leur donner en classe des travaux, des activités et des tâches authentiques ou réels pour développer leurs différentes compétences et performances langagières. On a donc recours aux tâches authentiques et réelles lorsqu' on veut développer les différentes compétences de la langue soit des compétences

de la compréhension orale et écrite; ce qu'on les intitule les compétences de la réception langagière soit les compétences de la production orale et écrite; ce qu'on les intitule les compétences de la production langagière. Ces tâches authentiques offrent un environnement d'apprentissage proche de la vie réelle, ce qui aide les apprenants / apprenantes de FLÉ dans tous les niveaux d'apprentissage à pratiquer voire à perfectionner la langue enseignée.

On doit tout d'abord comprendre ce qu'on désigne par le terme «tâche». Selon plusieurs concepteurs, ce terme signifie qu'on présente les activités langagières à nos apprenants/ apprenantes sous la forme des problèmes à résoudre ou bien sous la forme des situations problématiques et non pas sous la forme des activités filtrées pédagogiquement. Cette tendance nous a clarifié que lorsque les apprenants / apprenantes essaient de résoudre ces problèmes présentés ou ces situations problématiques, Ils / elles sont libres et autonomes de choisir et d'expérimenter les solutions variables proposées à ces problèmes.(Cédolva M., 2013).

Jean Marie Bruvost et autres (Bruvost J.-M., et al. 1991 : P. 1118) a donné la définition suivante du terme en confirmant que la tâche est le «travail qu'on est obligé de faire». Selon cette définition, les apprenants / apprenantes de FLÉ sont obligés(es) à achever des travaux non pas pour des objectifs pédagogiques mais pour faire ces travaux en réalité.

La tâche selon Long et Crookes (Long M., et Crookes G., 1992) signifie une ou des routines qu'on peut achever dans notre vie ordinaire de façon quotidienne comme préparer un repas, réparer la voiture en panne chez un mécanicien, aller visiter le dentiste, faire un jus d'orange, rendre une visite à la campagne avec la famille, donner un rendez-vous ou faire des courses pour la maison. Les tâches sont donc des routines quotidiennes qu'on peut pratiquer loin des salles de classes; elles sont des actions qu'on doit faire en réalité. Selon les chercheurs (Long et Crookes), on transmet ces actions dans les salles de classes pour pousser les apprenants / apprenantes à s'exprimer en langue étrangère (le français dans notre cas) pour les achever. Les maîtres / maîtresses enseignants / enseignantes peuvent donc exploiter ces actions constituant des routines quotidiennes authentiques pour donner l'occasion à leurs enseignés(es) à faire des productions langagières orales et écrites pour terminer ses tâches. Les tâches selon cette vision ne sont pas des objectifs en elles-mêmes mais des outils exploités pour développer des compétences langagières en classe de langue. Cela s'accorde avec l'étude de Sébastien

Piotrowski (Piotrowski S., 2010) qui a affirmé que ce qui nous intéresse comme didacticiens et méthodologues est l'objectif derrière l'achèvement des tâches à produire en quelque sorte qu'elle amène nos apprenants / apprenantes de FLÉ 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. Le chercheur (Piotrowski) nous a mentionné que les apprenants / apprenantes font ou bien achèvent des produits non pas pour rien mais pour des visées didactiques. selon lui, ces tâches authentiques ne sont que des mécanismes poussant les enseignés(es) à autoréguler leurs activités dans les classes de langue; les enseignés(es) poussés(es) par le produit final présenté à travers la ou les tâche(s) authentique(s) et souciés 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 trajet d'enseignement / apprentissage dessiné de façon autorégulé par les apprenants / apprenantes et suivi par le / la maître enseignant / enseignante conduit, bien entendu au perfectionnement des différentes compétences de la langue cible (dans notre cas le français comme langue étrangère).

La tâche selon la chercheuse Karine Van Thienen (Van Thienen K., 2009) est comme une série d'activités langagièrément présentées de façon orale ou écrite pour accomplir un produit final adressé à des locuteurs ou à un public réels. La chercheuse nous a confirmé que la tâche est donc un résultat d'un apprentissage coopératif parmi les participants(es) à cette série d'activités présentées de façon langagière; les apprenants / apprenantes formant des petits groupes pour essayer de résoudre le / les problèmes cités par les activités présentées et s'ils / elles n'arrivent pas à les résoudre, ils / elles ont recours toute de suite à l'enseignant(e) qui à son tour commence à leur donner des pistes nécessaires à trouver des solutions. On doit mentionner ici, selon la chercheuse, que le travail dans le cadre des groupes coopératifs ne signifie pas que les apprenants / apprenantes dépendent les uns aux autres lors de l'achèvement des tâches mais ils partagent les responsabilités pour résoudre la situation problématique pour parvenir tous et toutes aux solutions langagièrément recherchées. Alors chaque équipe ou groupe coopératif travaille comme une troupe musicale de sorte que chaque membre présente son rôle formant une partie intégrante pour arriver au produit final qui est la solution du problème.

Il est à noter que des chercheurs tels que Peter Skehan (Skehan P., 1998) a noté que l'acquisition d'une langue cible a trois objectifs inoubliables; l'exactitude ou bien la correction de la langue, la complexité des structures langagières et l'aisance ou bien la fluidité langagière. Pour atteindre ces trois objectifs, on doit au fur et à mesure concevoir des tâches naturelles et authentiques prenant en considération la réalisation équilibrée de chacun des objectifs. Selon le chercheur, les tâches authentiques ou réelles structurées et basées sur des informations familières favorisent l'exactitude, la complexité au même titre que l'aisance ou bien la fluidité en même temps. On comprend de cette certitude des chercheurs tels que (Skehan P., 1998) et de (Van Thienen K., 2009) que la langue étrangère ne se construit pas dans le vide mais sert à agir sur l'autrui pour accomplir un produit final. Alors, on ne travaille pas comme on a l'habitude dans la méthodologie traditionnelle (on présente, on pratique puis on produit) mais on conçoit tout d'abord le produit final et on incite les apprenants / apprenantes à l'achever dans le réel. L'apprentissage par la tâche est vraiment un bouleversement au sein de l'enseignement / apprentissage des langues.

Le cadre Européen Commun de Références pour les Langues (Conseil de l'Europe, 2001 : P. 16) nous a présenté une définition du terme «tâche» en citant que : « 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.». Selon cette définition du Conseil de l'Europe (CECRL), on apprend une langue vivante étrangère par la voie de focalisation sur 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 la plupart des visions de tous / toutes les chercheurs /chercheuses déjà mentionnés(es) tels/ telles que Martina Cédlova (Cédlova M., 2013), Karine Van Thienen (Van Thienen K., 2009), Peter Skehan (Skehan P., 1998)...etc.

L'apprentissage par la tâche se voit selon un projet achevé par le conseil de l'Europe (Conseil de l'Europe, 2013), comme on place les apprenants / apprenantes dans des situations identiques de la vie réelle pour bien achever une tâche obligatoirement précise. On comprend par cette vision que l'apprentissage par les tâches génère le besoin de s'apprendre la langue et le langage pour se communiquer avec autrui dans le milieu entouré. Cette sorte d'apprentissage d'après cette même vision du conseil de l'Europe, donne également l'occasion aux apprenants /apprenantes de se développer leurs capacités et leurs aptitudes en langue cible. L'essentiel d'une telle vision est de transmettre le processus d'enseignement /apprentissage d'une langue cible de fait facultatif de la part des apprenants / apprenantes à un fait obligatoire; la didactique de la langue cible devient donc une nécessité.

Selon plusieurs concepteurs, didacticiens et chercheurs en méthodologies, l'objectif majeur d'un enseignement / apprentissage exploitant les tâches authentiques comme arrière plan pédagogique est de bien parler de soi dans n'importe quel endroit francophone de façon correcte et de bien entrer en contact direct sans aucune hésitation avec les gens de cet endroit. L'apprenant / apprenante qui s'apprend par les tâches authentiques peut fréquenter telle ou telle société francophone sans aucune crainte de communication avec autrui dans cette société. (Van Thienen K., 2009). Ce type d'apprenant / apprenante (enseigné par la voie des tâches authentiques) peut bien diriger son apprentissage de façon autorégulée; il peut bien déterminer ses acquis d'apprentissage, concevoir ses activités, choisir ses stratégies d'apprentissage, choisir son contenu, et peut évaluer son produit final. Lorsque ce type d'apprenants / apprenantes part à l'étranger, il peut trouver son chemin aisément, faire ses courses facilement, acheter ses billets de cinéma, de train, d'avion de façon simple et spontané. On peut donc dire que ce type d'apprenant /apprenante est plutôt favorisé que l'autre enseigné par les approches traditionnelles et classiques.

Pour que l'apprentissage en employant les tâches authentiques soit efficace et réalisant ses fruits satisfaisants en classe de langue, on a recours bien entendu à des visions psychopédagogiques de plusieurs concepteurs, chercheurs, psychologues et didacticiens tels que Emilia Conejo Lopez- Lago (Conejo Lopez – Lago, E., consulté en Avril 2017) et autres. Ils s'accordent sur si l'apprentissage via les tâches authentiques est efficace dans le domaine de la didactique des langues cibles, il doit se

pratiquer par des groupes coopératifs d'enseigné(es), doit conduire les apprenants / apprenantes à achever un produit concret en réalité, doit pousser les enseignés(es) à être en contact permanent avec leurs collègues. À côté de tout ce qui précède, la tâche authentique selon ces études et ces chercheurs / chercheuses déjà mentionnés doit se réaliser suivant des critères tels que :-

1. La tâche constitue une stratégie de travail.

On détermine une finalité à atteindre sans préciser les structures linguistiques qu'on doit employer pour l'atteindre. Les apprenants / apprenantes spécifient leurs structures selon leurs besoins instantanément. Ils déterminent les stratégies d'apprentissage dont ils ont besoin et déterminent le contenu langagier. Ils se progressent vers la finalité par eux / elles-mêmes sous les yeux de leurs maîtres ou maîtresses enseignants / enseignantes.

2. La tâche se concentre sur le sens.

L'objectif majeur derrière telle ou telle tâche est le contact ou la communication entre les apprenants /apprenantes pour achever cette tâche. La langue n'est pas un objectif en elle-même mais un outil pour atteindre la conception du produit final de façon correcte.

3. Elle implique l'emploi réel et authentique de la langue.

Les activités langagières employées pour achever les tâches ne sont pas fabriquées pour des objectifs didactiques en classe mais les activités langagières sont des travaux réels dans la vie. Par exemple : on dit aux apprenants /apprenantes qu'ils / elles vont visiter le musée et qu'ils / elles doivent remplir ces formulaires pour prendre le permis de le visiter. Les enseignés(es) se mettent immédiatement à faire les tâches.

4. Elle peut inclure l'emploi d'une ou plusieurs compétences langagières en même temps pour l'achever.

Pour achever une tâche quelconque, on peut employer par exemple la compréhension orale ou écrite en même temps ou bien la production orale et écrite en même temps. Quelquefois, on peut employer les quatre compétences en même temps pour achever une tâche donnée. On comprend de cela qu'on ne peut pas dissocier la langue en compétences différentes et détachées mais on la considère comme un tout cohérent.

5. La tâche authentique incite la réflexion des apprenants /apprenantes.

Les apprenants /apprenantes ne suivent pas un modèle préalablement défini comme le cas de l'apprentissage traditionnel mais ils pratiquent la réflexion tout au long de produire un travail final. Ils déterminent par eux/ elles-mêmes leurs objectifs, mettent leurs hypothèses, choisissent leur contenu langagier, choisissent leurs stratégies de travail et évaluent leurs produits finaux. Ils font tout cela par eux/ elles-mêmes sous les yeux de leurs enseignants / enseignantes

6. La tâche authentique aboutit à un objectif communicatif final.

La plupart du temps, les tâches authentiques exécutées par les enseignés(es) sont des produits linguistiques tels qu'une rédaction d'un article pour le journal de la classe, une conception d'un livre de recettes, une création d'un petit poème en français facile, un achèvement d'un festival.....etc. Ces produits exécutés par les apprenants / apprenantes constituent bien entendu des objectifs langagièrement communicatifs.

Plusieurs chercheurs et didacticiens en FLÉ ont affirmé comme on a déjà vu dans les deux derniers points que l'apprentissage en employant les tâches authentiques est la meilleure façon de développer les différentes compétences de la langue cible en général et celles de la production orale et écrite en particulier chez les écoliers de tous les niveaux d'apprentissage en général et chez ceux du cycle primaire en particulier.

On peut recevoir de ces enseignés(es) des travaux oraux et écrits qualifiés parce qu'ils sont actifs et ils aiment créer des produits d'avant-garde à cette période de croissance. Ils ont la capacité de créer des messages et des petits textes au niveau de l'oral et au niveau de l'écrit. Le Ministère de l'éducation nationale française (Ministère de l'éducation nationale, 2009) a confirmé que les compétences de l'expression orale et écrite sont complémentaires à l'ère actuelle et l'on ne peut pas les dissocier. Alors on doit les (les productions orales et écrites) faire apprendre à nos apprenants / apprenantes de façon intégrale. Selon cette vision de la part du Ministère, on doit traiter les deux modes d'expression comme s'il s'agit d'un aller et retour d'un trajet ou bien deux aspects d'une pièce de monnaie. Pour maîtriser les deux facettes de la production (orale et écrite) les acquis d'apprentissage des programmes proposés par le Ministère de l'éducation nationale focalisent sur le fait de rendre les apprenants / apprenantes capables de raconter, décrire, caractériser, expliquer, raconter et expliquer, et décrire et expliquer. Ces programmes proposés considèrent les apprenants /apprenantes comme autonomes lors

du processus d'apprentissage des compétences de la production orale et écrite.

Julie Kathleen (Kathleen J., 1994) a clarifié ce qu'on désigne par la création ou bien 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 bien des champs lexicaux, suit également un système syntaxique que l'on doit les 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 ce qu'on a rédigé pour des objectifs de communication avec autrui. À ce propos Jenna Tyrväinen (Tyrväinen J., 2011 : P. 11) a cité que « Le besoin d'être capable de communiquer oralement dans une langue étrangère s'est accru avec l'augmentation des contacts internationaux. Ainsi, les gens doivent de plus en plus souvent utiliser une langue étrangère dans la vie professionnelle et dans la vie privée ». La chercheuse voit que les apprenants / apprenantes ne doivent pas se contenter de comprendre et d'écrire la langue cible qu'ils ont appris mais de la parler couramment. Cela signifie que les apprenants / apprenantes commencent à écrire tout d'abord une description d'une recette par exemple, puis ils / elles la présente en parlant devant un public. Cela assure ce que le Ministère de l'éducation nationale a déjà clarifié que les apprenants / apprenantes doivent être capables de décrire et d'expliquer ce qu'ils / elles ont décrit. Tout cela a assuré que les deux modes de production se complètent l'un et l'autre et cet aspect de complémentarité s'accorde avec la philosophie de l'apprentissage par les tâches authentiques qu'on a choisi comme arrière-plan de l'étude actuelle.

De même plusieurs études antérieures telles que l'étude d'Asma Abdel Fattah El Dib (Asma Abdel Fattah El Dib, 2015) ont recommandé qu'on doit, au fur et à mesure, développer les compétences de la langue française chez les élèves du cycle primaire dans les écoles françaises.

Position du problème.

Le problème de l'étude actuelle s'identifie clairement par les points ci-dessous :-

- Plusieurs programmes et études antérieurs tels que les programmes proposés par le Ministère de l'éducation nationale (Ministère de l'éducation nationale, 2009) ont mis l'accent sur la complémentarité de deux modes de production (orale et écrite) lorsqu'on les traite en classe de langue.
- Des recommandations d'études antérieures telles que l'étude de Jenna Tyrväinen (Tyrväinen J., 2011) et autres ont assuré qu'on doit au fur et à mesure développer les compétences de la production orale au même titre que celles de la production écrite chez nos apprenants / apprenantes en FLÉ de tous les niveaux d'apprentissage pour des raisons de bien communiquer efficacement en langue cible au niveau de l'oral et de l'écrit.
- Des concepteurs, chercheurs et didacticiens tels que Karine Van Thienen (Van Thienen K., 2009), Peter Skehan (Skehan P., 1998), Martina Cédlova (Cédlova M., 2013), Emilia Conejo Lopez- Lago (Conejo Lopez – Lago, E., consulté en Avril 2017) ont mis l'accent sur la validité des tâches authentiques pour développer les différentes compétences d'une langue étrangère. Quelques uns / unes tels(telles) que Emilia Conejo Lopez- Lago (Conejo Lopez – Lago, E., consulté en Avril 2017) ont affirmé que l'apprentissage par les tâches authentiques est efficace pour développer plusieurs compétences langagières en même temps (production orale et écrite de façon complémentaire) pour achever un produit final qui est l'objectif majeur de l'apprentissage par les tâches authentiques).
- Tout ce qui précède nous a donné l'impression d'opérer une étude de découverte où on appliqué des petits tests des compétences de la production orale et écrite. Ces tests ont montré que les apprenants / apprenantes de la 5^{ème} année du cycle primaire sont faibles dans les compétences élémentaires de la production orale et écrite. Ces compétences élémentaires se limitent aux compétences (la compétence d'employer des termes et des expressions langagières simples et corrects pour décrire au niveau de l'oral une ou plus des conditions de la vie quotidienne, celle d'employer une série de phrases correctes pour décrire au niveau de l'oral un ou plusieurs actes de la vie quotidienne, celle de prendre part à un discours sur un ou plusieurs actes de la vie quotidienne, celle d'employer des

mots et expressions langagières correctes pour écrire des notes sur une ou plus des conditions de la vie privée et quotidienne, celle d'écrire une série de phrases enchaînées sur un ou plusieurs actes de la vie personnelle et quotidienne, et celle d'écrire correctement une lettre personnelle, une recette, une consultation, un message ...etc. en français langue étrangère). Pour s'assurer on a discuté les notes obtenues par les apprenants / apprenantes avec leurs enseignants et enseignantes de ce niveau d'apprentissage et ils / elles à leur tour ont confirmé que cela est à cause des méthodes employées qui mettent l'accent sur l'apprentissage par cœur des phrases, des paragraphes et des situations présentées aux apprenants / apprenantes de FLÉ. Le tableau suivant met l'accent sur le niveau de quelques apprenants / apprenantes de la 5^{ème} année du cycle primaire dans les compétences de la production orale et écrite en question.

No	La compétence mesurée.	Le pourcentage obtenu.	Remarques.
1.	la compétence d'employer des termes et des expressions langagières simples et corrects pour décrire au niveau de l'oral une ou plus des conditions de la vie quotidienne.	La majorité des apprenants / apprenantes de la 5 ^{ème} année au cycle primaire ont obtenu de 10% à 37%	
2.	La compétence d'employer une série de phrases correctes pour décrire au niveau de l'oral un ou plusieurs actes de la vie quotidienne.	La majorité des apprenants / apprenantes de la 5 ^{ème} année au cycle primaire ont obtenu de 5% à 33%	
3.	La compétence de prendre part à un	La majorité des	

	discours sur un ou plusieurs actes de la vie quotidienne.	apprenants / apprenantes de la 5 ^{ème} année au cycle primaire ont obtenu de 0% à 20%	
4.	La compétence d'employer des mots et expressions langagières correctes pour écrire des notes sur une ou plus des conditions de la vie privée et quotidienne.	La majorité des apprenants / apprenantes de la 5 ^{ème} année au cycle primaire ont obtenu de 14% à 40%	
5.	La compétence d'écrire une série de phrases enchaînées sur un ou plusieurs actes de la vie personnelle et quotidienne.	La majorité des apprenants / apprenantes de la 5 ^{ème} année au cycle primaire ont obtenu de 10% à 30%	
6.	La compétence d'écrire correctement une lettre personnelle, une recette, une consultation, un message ...etc. en français langue étrangère.	La majorité des apprenants / apprenantes de la 5 ^{ème} année au cycle primaire ont obtenu de 5% à 21%	

- Les études précédentes dans le domaine des compétences de la production orale et écrite et celles dans le domaine d'employer les tâches authentiques, les avis des maîtres / maîtresses enseignants / enseignantes de FLÉ pour ce stade d'apprentissage ainsi les résultats obtenus via l'étude de découverte ont assuré de façon majoritaire le besoin urgent de mener une étude ayant pour objectif le développement des compétences de la production orale et écrite en employant les tâches authentiques achevées dans le cadre de la didactique de FLÉ.

Problématique de l'étude.

Le problème de l'étude en cours se résume dans la faiblesse des élèves de la 5^{ème} année primaire dans les compétences de la production orale et écrite. L'étude actuelle a essayé de répondre à la question essentielle ci-dessous :-

« Comment peut-on employer les tâches authentiques pour le développement des compétences de la production orale et écrite en FLÉ chez les apprenants/ apprenantes du cycle primaire ? ».

Pour répondre à cette question centrale, on doit trouver réponse aux sous-question ci-dessous :-

1. Quel est le niveau des apprenants / apprenantes de FLÉ de la 5^{ème} année du cycle primaire comme utilisateurs élémentaires dans les compétences de la production orale et écrite ?
2. Quel est le programme élaboré en employant les tâches authentiques pour développer les compétences de la production orale et écrite en FLÉ chez les apprenants / apprenantes de la 5^{ème} année du cycle primaire?
3. Quelle est l'efficacité de ce programme pour le développement des compétences de la production orale et écrite en FLÉ chez des sujets du groupe de l'étude ?

Objectifs de l'étude.

Cette étude a visé à :

1. Déterminer le niveau des apprenants / apprenantes de la 5^{ème} année du cycle primaire dans les compétences de la production orale et écrite en FLÉ convenables à ce niveau d'apprentissage.
2. Employer un programme composé d'une série des tâches authentiques des élèves de la 5^{ème} année primaire du cycle primaire pour le développement de la production orale et écrite chez eux / elles.

3. Mesurer l'efficacité de l'emploi des tâches authentiques des apprenants / apprenantes pour le développement de leurs compétences de la production orale et écrite.

Hypothèses de l'étude.

Cette étude s'est souciée de savoir si / s' :-

1. Il existe une différence statistiquement signifiante entre les moyennes des notes des apprenants / apprenantes de la 5^{ème} année du cycle primaire comme utilisateurs élémentaires de FLÉ aux pré-post applications des testes de la production orale et écrite au seuil de (0.01) en ce qui concerne les compétences de la production orale et écrite en faveur de la post application de ces tests.
2. Il existe une différence statistiquement signifiante entre les moyennes des notes des élèves de la 5^{ème} année du cycle primaire comme utilisateurs élémentaires de FLÉ aux pré-post applications des testes de la production orale au seuil de (0.01) en ce qui concerne les compétences de la production orale en faveur de la post application de ces tests.
 - 2.1. Il existe une différence statistiquement signifiante entre les moyennes des notes des élèves de la 5^{ème} année du cycle primaire comme utilisateurs élémentaires de FLÉ aux pré-post applications des testes de la production orale en ce qui concerne la compétence d'employer des termes et des expressions langagières simples et corrects pour décrire au niveau de l'oral une ou plus des conditions de la vie quotidienne.
 - 2.2. Il existe une différence statistiquement signifiante entre les moyennes des notes des élèves de la 5^{ème} année du cycle primaire comme utilisateurs élémentaires de FLÉ aux pré-post applications des testes de la production orale en ce qui concerne la compétence d'employer une série de phrases correctes pour décrire au niveau de l'oral un ou plusieurs actes de la vie quotidienne.
 - 2.3. Il existe une différence statistiquement signifiante entre les moyennes des notes des élèves de la 5^{ème} année du cycle primaire comme utilisateurs élémentaires de FLÉ aux pré-post applications des testes de la production orale en ce qui concerne la compétence de prendre part à un discours sur un ou plusieurs actes de la vie quotidienne.
3. Il existe une différence statistiquement signifiante entre les moyennes des notes des élèves de la 5^{ème} année du cycle primaire

comme utilisateurs élémentaires de FLÉ aux pré-post applications des testes de la production écrite au seuil de (0.01) en ce qui concerne les compétences de la production écrite en faveur de la post application de ces tests.

- 3.1. Il existe une différence statistiquement significative entre les moyennes des notes des élèves de la 5^{ème} année du cycle primaire aux pré-post applications des testes de la production écrite au seuil de (0.01) en ce qui concerne la compétence d'employer des mots et expressions langagières correctes pour écrire des notes sur une ou plus des conditions de la vie privée et quotidienne.
- 3.2. Il existe une différence statistiquement significative entre les moyennes des notes des élèves de la 5^{ème} année du cycle primaire comme utilisateurs élémentaires de FLÉ aux pré-post applications des testes de la production écrite au seuil de (0.01) en ce qui concerne la compétence d'écrire une série de phrases enchaînées sur un ou plusieurs actes de la vie personnelle et quotidienne.
- 3.3. Il existe une différence statistiquement significative entre les moyennes des notes des élèves de la 5^{ème} année du cycle primaire comme utilisateurs élémentaires de FLÉ aux pré-post applications des testes de la production écrite au seuil de (0.01) en ce qui concerne la compétence d'écrire correctement une lettre personnelle, une recette, une consultation, un message ...etc. en français langue étrangère.

Méthodologie de l'étude.

Cette étude s'est appuyée sur les méthodes suivantes

1. La méthode analytique descriptive en ce qui concerne la revue de la littérature éducative et celle des études antérieures pour rédiger le cadre théorique relatif au sujet de l'étude actuelle.
2. La méthode statistique quantitative en ce qui concerne la mesure de l'efficacité globale du programme employé dans le cadre de l'étude actuelle à travers les tests sommatifs.
3. La méthode statistique qualitative en ce qui concerne le développement des compétences de la production orale et écrite visées dans le cadre de l'étude en cours à travers des tests formatifs et des tests sommatifs.

Instruments de l'étude.

Outils de mesure. Ces outils sont : - des tests de la production orale et écrite employés de façon formative et sommative pour mesurer la

progression avant, pendant et à la fin du programme employé en ce qui concerne les compétences visées.

Outils de l'étude. Ces outils sont :

1. Une liste de compétences de la production orale et écrite vue nécessaires à ce niveau d'apprentissage.
2. Un programme élaboré en exploitant les tâches authentiques des apprenants / apprenantes de FLÉ pour le développement de leurs compétences de la production orale et écrite.

Délimites de l'étude.

Cette étude s'est limitée aux :-

1. Élèves de la 5^{ème} année du cycle primaire à l'école SMART de l'Orman à Madinet Nasr au Caire pendant le deuxième semestre de l'année scolaire 2016/2017.
2. Les compétences visées dans l'étude actuelle se limitent à : (la compétence d'employer des termes et des expressions langagières simples et corrects pour décrire au niveau de l'oral une ou plus des conditions de la vie quotidienne, celle d'employer une série de phrases correctes pour décrire au niveau de l'oral un ou plusieurs actes de la vie quotidienne, celle de prendre part à un discours sur un ou plusieurs actes de la vie quotidienne, celle d'employer des mots et expressions langagières correctes pour écrire des notes sur une ou plus des conditions de la vie privée et quotidienne, celle d'écrire une série de phrases enchaînées sur un ou plusieurs actes de la vie personnelle et quotidienne, et celle d'écrire correctement une lettre personnelle, une recette, une consultation, un message ...etc. en français langue étrangère).
3. Un programme composé d'une gamme de tâches authentiques demandées et achevées par les élèves au cours de la tentative.

Procédures de l'étude.

Afin d'atteindre les finalités de cette étude, on a suivi les démarches ci-dessous :-

- A) Pour répondre à la première question de l'étude actuelle, on a suivi des démarches telles que /qu' :-
 1. Étudier et analyser quelques études antérieures relatives au sujet de l'étude en cours et la littérature éducative en ce qui concerne les compétences de la production orale et écrite et en ce qui concerne l'emploi des tâches authentiques dans le processus de

la didactique des langues étrangères en général et dans le processus de la didactique de FLÉ et plus particulièrement dans le domaine des compétences de la production orale et écrite pour le niveau du cycle primaire comme utilisateurs élémentaires pour préparer le cadre théorique et pour élaborer la liste de compétences de la production orale et écrite vue convenables pour les sujets du groupe de l'étude.

2. Élaborer la liste des compétences de la production orale et écrite et la présenter aux spécialistes de didactique de FLÉ et aux spécialistes de méthodologies pour la valider du point de vue du niveau de l'apprentissage.
 3. Élaborer les items des tests de la production orale et écrite en basant sur les compétences contenues dans la liste des compétences de la production orale et écrite pour contrôler le niveau des apprenants / apprenantes de FLÉ de la 5^{ème} année du cycle primaire.
- B) Pour répondre à la deuxième question de l'étude actuelle, on a suivi des démarches telles que /qu' :-
1. Étudier et analyser quelques études antérieures relatives au sujet de l'étude actuelle au même titre que la littérature éducative en ce qui concerne les mécanismes et les étapes procédurales d'élaborer un programme d'enseignement /apprentissage en FLÉ au niveau des élèves de la 5^{ème} année du cycle primaire par la voie d'employer les tâches authentiques pour le développement des compétences élémentaires de la production orale et écrite des sujets du groupe de l'étude.
 2. Élaborer le programme proposé en déterminant les rôles des apprenants / apprenantes et ceux des maîtres/ maîtresses enseignants / enseignantes ainsi les scénarios d'enseignement / apprentissage à travers de l'achèvement des tâches authentiques dans le réel ou bien dans l'environnement d'apprentissage.
 3. Présenter ce programme élaboré dans sa forme initiale aux spécialistes de la didactique de FLÉ et aux spécialistes des méthodologies pour la valider du point de vue du niveau d'apprentissage.
 4. Appliquer la forme définitive de ce programme élaboré avec les sujets du groupe de l'étude pour savoir son efficacité dans le développement des compétences de la production orale et écrite chez eux / elles.

- C) Pour répondre à la troisième question de l'étude actuelle, on a suivi des démarches telles que /qu' :-
1. Élaborer des tests formatifs et sommatifs de la production orale et écrite et les employer avec les sujets du groupe de l'étude (groupe expérimental) pour s'assurer du progrès réalisé par eux / elles pendant et après la tentative.
 2. Appliquer les tests sommatifs avant la tentative (comme pré-tests) pour contrôler le niveau avant l'apprentissage.
 3. Appliquer le programme élaboré et les tests formatifs tout au long de la tentative avec les sujets du groupe de l'étude.
 4. Appliquer les tests sommatifs après la tentative (comme post-tests) pour savoir l'efficacité du programme.
 5. Employer les techniques statistiques adéquates pour mesurer l'efficacité de ce programme proposé employant les tâches authentiques pour le développement des compétences élémentaires de la production orale et écrite chez les apprenants / apprenantes de FLÉ du groupe de l'étude.
 6. Avancer les recommandations à la sueur de l'étude en cours en proposant quelques études futures dans le domaine de la didactique de FLÉ.

Terminologies de l'étude.

L'apprentissage par les tâches.

Paulo Da Costa (Da Costa P., 2010) a défini le terme tâche comme suit : « par rapport aux exercices traditionnels centrés prioritairement sur des acquisitions linguistiques de vocabulaire et syntaxe, la tâche s'inscrit dans un cadre qui permet à l'apprenant d'être confronté à une activité contextualisée (par un lieu, une situation-problème, un objectif à atteindre...)».

Jacky Girardet (Girardet J., 2011 : P. 5) a défini le terme comme suit : « La tâche peut être individuelle (écrire une carte postale à un ami français) ou collective (faire une partie de dominos). Elle peut déboucher sur un produit concret (rédiger un blog en français) ou sur un simple échange verbal (discuter d'un projet de loi du gouvernement; faire une projection de diapositives sur un pays qu'on a visité). [...] la tâche n'est ni un exercice ni une activité quelconque de la classe et qu'elle ne se réduit pas à un projet (même si un projet prend souvent la forme d'une tâche) ».

Le chercheur avance sa propre définition.

L'apprentissage par les tâches authentiques se définit dans le cadre de l'étude actuelle comme toute activité ou une série d'activités ayant pour objectif l'exécution d'un produit final authentique (un produit dans la vie réelle). L'essentiel n'est pas le produit en soi même mais le fait de manipuler la langue française comme outil de communication pour réaliser ce produit final. À travers la création de ces tâches authentiques, les apprenants / apprenantes de FLÉ de la 5^{ème} année du cycle primaire comme utilisateurs élémentaires de la langue française sont guidés à l'aide de leurs enseignants / enseignantes à se faire développer leurs compétences de la production orale et écrite en français langues étrangère.

La production écrite.

Nathalie Mounet (Mounet N., 2011) a défini la production écrite comme la capacité des élèves à rédiger de manière autonome un texte court : rechercher et organiser des idées, choisir du vocabulaire, construire et enchaîner des phrases, prêter attention à l'orthographe. **La production orale.**

En ce qui concerne Nathalie Mounet (Mounet N., 2011) a défini la production orale comme la capacité des élèves à s'exprimer oralement de façon claire en employant un vocabulaire approprié.

La production orale du point de vue Jenna Tyrväinen (Tyrväinen J., 2011) signifie qu'un /une apprenant(e) de telle ou telle langue étrangère doit être de plus en plus apte à employer la langue étrangère apprise dans la vie professionnelle et privée. Cet(te) apprenant / apprenante considère comme essentiel d'avoir la capacité de parler couramment la langue étrangère qu'il / elle apprend et non seulement de la comprendre et de l'écrire.

On avance la définition opérationnelle du concept.

Les compétences de la production orale et écrite se définissent dans l'étude actuelle comme la capacité des apprenants / apprenantes de la 5^{ème} année du cycle primaire d'employer des termes et des expressions langagières simples et corrects pour décrire au niveau de l'oral une ou plus des conditions de la vie quotidienne, d'employer une série de phrases correctes pour décrire au niveau de l'oral un ou plusieurs actes de la vie quotidienne, de prendre part à un discours sur un ou plusieurs actes de la vie quotidienne, d'employer des mots et expressions langagières correctes pour écrire des notes sur une ou plus des conditions de la vie privée et

quotidienne, d'écrire une série de phrases enchaînées sur un ou plusieurs actes de la vie personnelle et quotidienne, et d'écrire correctement une lettre personnelle, une recette, une consultation, un message ...etc. en français langue étrangère à travers la réalisation des tâches authentiques.

Le cadre théorique.

L'étude actuelle a visé essentiellement à aider les apprenants / apprenantes de FLÉ de la 5^{ème} année du cycle primaire de se faire développer leurs compétences de la production orale et écrite à travers un programme élaboré à ce propos et en employant les tâches authentiques (à travers des produits réels achevés dans la vie réelle des apprenants / apprenantes de FLÉ). Ce genre d'apprentissage exploitant les tâches authentiques est une sorte d'apprentissage centrée sur l'enseigné(e). Afin d'atteindre les objectifs de l'étude actuelle, on a présenté un cadre théorique mettant en relief les deux axes ci-dessous : -

I. Premier axe : on a mis l'accent sur la notion des tâches authentiques et les différences notionnelles existant parmi les termes «exercice», «activité» et «tâche». Les rôles joués de la part des apprenants / apprenantes au même titre ceux joués par les enseignants / enseignantes dans le cadre de la réalisation de ces tâches authentiques ainsi les scénarios d'apprentissage pour le développement des compétences visées.

II. Deuxième axe : on a mis ici l'accent sur les aspects relationnels entre les tâches authentiques et les compétences de la production orale et écrite. On a tout d'abord traité la vision des approches et des méthodes différentes (plus précisément traditionnelles et communicatives) du développement des compétences de la production orale et écrite chez les apprenants / apprenantes de FLÉ comme utilisateurs élémentaires. On a mis également en relief l'importance des tâches authentiques pour la didactique de FLÉ en général et notamment pour le développement des compétences de la production orale et écrite.

I Premier Axe : Les tâches authentiques et le processus de la didactique de FLÉ.

De quoi s'agit-il une «tâche authentique»?

Le concept de tâche est largement utilisé à l'ère actuelle dans l'enseignement / apprentissage des langues étrangères en général et en français langue étrangère en particulier pour pousser les apprenants /apprenantes à développer leurs différentes compétences langagières voire à les maîtriser de façon fonctionnelle; lorsqu'on se met à exécuter une

tâche, on se sent de faire quelque chose de signifiable et de précieux. Lorsque les apprenants /apprenantes réalisent de telles tâches de façon correcte, ils / elles manifestent bien sûr leurs compétences, leurs capacités et leurs aptitudes langagières.

On doit donc savoir ce qu'on désigne par le terme « tâche ». Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CÉCRL) (Conseil de l'Europe, 2001 : P. 16) a clarifié le terme en le définissant comme « toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé... ». Cette définition a clarifié que le concept de « tâche » est le fait de réaliser un résultat langagier dans l'environnement de l'apprentissage pour trouver une solution plus ou moins efficace à un problème réel que l'on a déjà déterminé. On peut selon cette définition essentielle du (CÉCRL) attribuer le terme « authentique » au terme « tâche » puisque l'objectif final est de produire un résultat réel dans la vie courante de l'apprenant/ apprenante. Par exemple on peut demander à nos apprenants /apprenantes à mettre un plan d'établir un restaurant pour présenter des repas pour une agglomération nouvelle et à présenter oralement ce plan à vos collègues. Comme cela, on pousse les apprenants / apprenantes à mettre premièrement le plan puis à le rédiger et à la présenter oralement. Si les apprenants exécutent cette tâche de façon correcte, on peut donc dire qu'ils / elles réussissent et atteignent un double objectif; le premier est d'exécuter un produit final (le plan visé) et le deuxième est le développement de leurs compétences de production orale et écrite de façon intégrale.

Dans la même perspective, Martina Cédlova (Cédlova M., 2013) a confirmé à travers son étude intitulée (Tâches et activités : au service de l'enseignement / apprentissage en FLÉ) 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. Cette vision de Martina s'est accordée avec la définition du terme « tâche » présentée dans le dictionnaire pratique de didactique du FLÉ de Robert (Robert J.-P., 2008 : P. 194). Robert voit 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.

De même Brigitte Marin et Jacques Crinon (Marin B., et Crinon J., 2010) voient que la « tâche » n'est qu'une face visible de l'activité de

l'apprenant / apprenante pour parvenir à une réalisation concrète à partir du traitement d'informations. Une telle tâche permet aux enseignants / enseignantes de contrôler et de réguler le processus du traitement d'informations à travers des aménagements des situations didactiques. Cette vision signifie qu'on peut en tant que des enseignants /enseignantes, concevoir des situations didactiques authentiques (réelles) à travers lesquelles on peut citer l'activité de nos apprenants / apprenantes. La tâche dans ce sens n'est qu'un mécanisme de travail dans la classe de langue pour réguler les informations langagières données afin de réaliser quelque chose de concret.

À ce propos Karine Van Thienen (Van Thienen K., 2009) a déterminé ce que signifie le terme «tâche» en affirmant que la 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 la conception d'un produit final. Celui-ci s'achève de façon langagière et les individus l'exécutent 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 / apprenantes se mettent à exécuter ce produit final, ils passent par des étapes où ils se coopèrent et se collaborent formant des petits groupes et travaillent suivant des acquis tracés par eux /elles mêmes. Ils / elles envisagent bien sûr des problèmes de communication langagière et ils/ elles essayent de trouver des solutions à ces problèmes afin de réaliser un tel produit final. En allant vers la réalisation de la tâche, les apprenants /apprenantes pourraient demander secours de façon continue de la part de l'enseignant(e) et celui/celle-ci à son tour intervient pour les aider; l'enseignant(e) peut donner des pistes, donner des conseils de recherche, proposer des moments de suspension pour des lectures enrichissantes, ou bien demander secours aux experts pédagogiques. Vraiment la chercheuse Karine Van Thienen voit le terme «tâche» signifie un projet à exécuter et les apprenants / apprenantes le présente après de l'avoir achevé.

Hani Qotb (Hani Qotb, consulté 2017) s'est accordé avec la même perspective de voir que la «tâche» n'est qu'une sorte d'agir social mobilisant toutes les sortes de compétences de l'apprenant / apprenante pour parvenir à un objectif ou à résoudre un problème et l'achèvement de cette tâche s'appuie sur deux principes essentiels; les compétences langagières des apprenants / apprenantes et le degré de complexité des tâches précisées. L'idée donc d'employer la «tâche authentique» dans un objectif didactique est vraiment signifiante parce que selon ce qu'on a déjà présenté, elle (la tâche authentique bien sûr) sensibilise les enseignés

(es) de tel ou tel niveau langagier à arriver à un produit final dans leur environnement d'apprentissage et cela nécessite bien connu un niveau langagier favorisé. Alors cette notion de «tâche authentique» pousse les enseignants (es) non seulement à manifester leurs compétences langagières pour une période délimitée mais également à les développer pour arriver au point final du projet visé (la fin de la tâche). Selon le chercheur, les enseignants (es) développent donc au fur et à mesure leurs compétences, leurs capacités, leurs aptitudes et leurs habiletés langagières. Pour achever la ou les tâches authentiques demandées, les enseignants(es) ont vraiment besoin de pratiquer des activités et exercices variés pour développer leurs compétences langagières soit par eux/ elles mêmes soit par la subvention des autres (les collègues ou les enseignants(es)).

On peut clôturer ce coin en confirmant qu'un apprentissage centré sur les «tâches authentiques» est une sorte d'apprentissage favorisant l'exécution de quelques activités élaborées dans la mesure de réaliser un produit final dans l'environnement de l'apprentissage. On ne focalise pas sur des morceaux langagiers (des points sémantiques, phonétiques, morphologiques, ou syntaxiques) mais sur le langage et la langue comme un tout cohérent et en même temps un outil pour la réalisation d'un produit réel et final. Ce type d'apprentissage permet sans aucun doute de satisfaire les besoins authentiques des apprenants / apprenantes. Selon ce type d'apprentissage, les éléments langagiers ne sont jamais présélectionnés, ni filtrés pour la classe de langue mais ce sont les apprenants (es) qui sont amenés (es) à les choisir selon leurs besoins. Les apprenants / apprenantes pratiquent la langue pour réaliser ces tâches authentiques à travers des exercices et des activités langagièrément variés. Dans ce genre d'apprentissage, l'objectif majeur n'est pas le souci de présenter des phrases, des paragraphes ou de rédiger des textes langagièrément corrects mais le souci d'achever un projet dans la vie réelle. (Willis J., 1996). Dans ce cas on doit savoir les rapports qui existent entre les concepts «tâche», «activités» et «exercices».

Différences existantes entre les concepts «tâche», «activité» et «exercice» au sein de la didactique de FLÉ.

Pour que le terme «tâche» soit plus clair et plus déterminant, on doit le différencier des autres termes employés dans la didactique des langues en général et dans la didactique de FLÉ en particulier; ceux d'activité et d'exercice. On commence par le terme «exercice». Ce dernier signifie du point de vue de Robert Galisson et Daniel Coste (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». Selon cette définition de (Galissou R., et Coste D., 1979) le terme s'emploie dans le cadre de l'activité de l'apprenant/ apprenante pendant le processus de l'enseignement / apprentissage en général et notamment pendant le processus de l'enseignement / apprentissage de FLÉ.

Dans le dictionnaire de (Robert J.-P., 2008), le terme d'exercice signifie « 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». Cette 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/ apprenante. 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 classes de langue.

Gérard Vigner (Vigner G., 1984) a défini l'exercice comme activité langagière prenant la forme d'une ou plusieurs tâches proposées à l'enseigné(e) par une instance extérieure pour un but formatif. Cette tâche fait partie d'un programme de formation afin d'atteindre des objectifs pédagogiques et méthodologiques. Selon cette définition de Vigner l'exercice fait partie intégrale d'un programme donné pour réaliser un objectif spécifique. L'exercice est donc conçu pour des objets purement méthodologiques. C'est ainsi pour Henri Besse et Rémy Porquier (Besse H., et Porquier R., 1991) l'exercice n'est qu'une tâche demandée, autorisée, évaluée par un/une enseignant(e) et exécutée par l'étudiant lui-même. Cet exercice est dirigé par une autorité extérieure et prend une forme répétitive dans un cadre d'un programme donné. L'exercice est donc la tâche la plus éloignée de la vie réelle. Tout ce qui précède a donc affirmé que l'exercice est conçu dans un cadre d'un contenu ou d'un programme d'enseignement pour atteindre des objectifs purement pédagogiques et scolaires et non pas pour des objectifs de la vie purement réelle.

Quant au terme d'«activité», on a touché qu'il est employé comme un équivalent du terme «tâche» notamment de la part du cadre européen (CECRL) (Conseil de l'Europe, 2001). On a remarqué que quelques chercheurs et chercheuses dans le domaine de la didactique de FLÉ tels que Martina Cédlova (Cédlova M., 2013) ont considéré que le terme

«activité» est employé comme un chemin intermédiaire entre les termes «tâche» et «exercice». Selon cette vision, on peut considérer le terme «activité» comme le mécanisme d'exécuter un exercice donné pour achever une tâche authentique. Si les chercheurs et les chercheuses en didactique de français langue étrangère se sont accordés(es) sur la considération du terme «exercice» comme conçu essentiellement pour des objectifs purement méthodologiques et pédagogiques, et employé dans le cadre des contenus et des programmes scolaires, ils/elles se sont presque accordés(es) sur la considération du terme «activité» comme une des étapes pratiquées pour achever des tels exercices.

Le terme «activité» est donc une procédure opérationnelle pour exécuter un exercice comme une étape importante d'achever une tâche dans la vie réelle. Opposée à la vision du cadre européen commun de référence pour les langues qui a considéré les deux termes «activité» et «tâche» comme équivalents, Emilia Conejo Lopez-Lago (Conejo Lopez-Lago E., 2017) a bien 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/ apprenantes et aboutissant à un produit concret à la fin.

Pour ce qui diffère le terme «tâche» des autres termes déjà montrés, des chercheurs et des chercheuses tels que Karine Van Thienen (Van Thienen K., 2009) l'a considéré comme une série d'activités présentées oralement et par écrit, destiné à un public réel et aboutissant à un produit final. Ce point de vue de Karine a assuré l'idée de différences qui existent entre le terme «tâche» et de celui d'«activité». S'on allait plus loin dans les années 80 du siècle passé qu'on a touché une différence entre les termes «activité» et «tâche»; ce sont ainsi Frauenfelder et Porquier (Frauenfelder U., et Porquier R., 1980) qui ont vu que la tâche doit susciter des activités diverses. Selon eux (les deux chercheurs) le terme «tâche» couvre trois phases; une activité demandée à l'enseigné(e), un aspect procédural pour l'exécution et apport de consigne.

Pour s'informer davantage à propos des trois termes «exercice», «activité» et «tâche», on peut se référer à des ressources telles que (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). On peut résumer les grandes lignes distinguant les trois termes selon ce qu'on a lit dans les ressources ci-dessus.

Premièrement le terme «exercice» et son emploi en didactique de FLÉ.

Il s'agit d'un travail fixe axé sur des objectifs déjà précis faisant partie intégrante d'un programme ou d'une unité de formation pour faire acquérir ou bien pour développer telles ou telles compétences langagières chez les apprenants/ apprenantes du français comme langue étrangère. Cet exercice peut être d'ordre phonologique, sémantique, grammatical, syntaxique, morphologique.

L'exercice est par excellence suivant la plupart des linguistes et des didacticiens dans le domaine des langues vivantes en général et des linguistes et des didacticiens dans le domaine de FLÉ en particulier, une activité langagière fabriquée et conçue pour des objectifs purement pédagogiques et méthodologiques. Il est conçu pour un domaine langagier déterminé. Par exemple, on conçoit des exercices grammaticaux, des exercices de phonétique, des exercices en sémantique ...etc. Il est conçu dans la plupart du temps pour des buts d'enseignement/ apprentissage et non pas pour des buts de la vie réelle. Il est employé uniquement donc dans les salles de classe de langue.

L'exercice est bien connu une activité filtrée pour le processus de l'enseignement / apprentissage pratiqué dans des classes de langue et non pas une activité authentique pratiquée dans des situations de la vie quotidienne. Il est conçu dans la plupart du temps dans la mesure développement de telle ou telle compétence langagière chez n'importe quel apprenant/ apprenante et non pas pour produire un travail final intégrant deux ou trois compétences langagières en même temps.

L'exercice est intitulé selon le CÉCRL une activité hors contexte couvrant un domaine déterminé comme les textes lacunaires, les choix multiples ... etc. et Il est administré et évalué par le / la maître / maîtresse enseignant/ enseignante. On doit noter que les compétences langagières sont considérées suivant la notion d'exercice comme des objectifs à atteindre soit pour l'enseignant(e), soit pour l'enseigné(e).

Deuxièmement le terme «activité» et son emploi en didactique de FLÉ.

Il s'agit d'une étape intermédiaire entre les exercices conçus pour des objectifs purement formatifs et les tâches authentiques conçues pour des objectifs de concevoir un produit final pour la vie réelle. Pour concevoir ce produit final, on fait plusieurs activités constituant des étapes opérationnelles complémentaires englobant deux, trois ou quatre

compétences de base de la langue française. Par exemple, pour achever un repas dans un restaurant, on doit rédiger les composantes de repas ensuite on doit le présenter oralement. Le terme «activité» est d'après la majorité des ressources déjà mentionnées, un travail intermédiaire entre les exercices et les tâches. Selon le (CÉCRL), le terme «activité» est un synonyme du terme «tâche», c.-à-d., on l'emploie dans la désignation de tâche. Il est intitulée également selon la même ressource du (CÉCRL) une activité en contexte comme l'activité de production orale, écrite, celle de réception, celle de compréhension orale ou écrite...etc. Le terme peut être employé aussi du point de vue d'autres ressources pour couvrir un ou plusieurs domaines langagiers en même temps.

Troisièmement, le terme «tâche» et son emploi en didactique de FLÉ.

Il s'agit d'exécuter un produit final et concret dans la vie réelle. La tâche est donc une activité visant à produire un objet explicite dans le réel et dans la vie quotidienne, contribuant à employer les différentes compétences de la langue française et manipulant et développant les compétences autonomes des enseignés(es). La tâche authentique est conçue, autorisée et exécutée par les enseignés(es) eux /elles mêmes. Elle donne donc aux apprenants / apprenantes l'occasion de pratiquer leur apprentissage par eux / elles mêmes sous le guidage de leurs enseignants / enseignantes. La tâche peut unifier donc les différentes parties disciplinaires de la langue. C.-à-d., l'on peut employer des aspects lexicaux, grammaticaux, syntaxiques, morphologiques, orthographiques et phonologiques en même temps pour accomplir une tâche donnée.

Selon la majorité des ressources déjà citées, le terme «tâche» est employé pour désigner donc l'accomplissement d'une affaire soit linguistique soit autre de façon complémentaire et harmonique dans un environnement linguistique ou non. Elle est employée d'après le (CÉCRL) pour des objectifs non pédagogiques et non méthodologiques mais pour des objectifs de la vie réelle comme le fait de remplir un formulaire pour un domaine déterminé; on demande aux apprenants /apprenantes d'exécuter des tâches authentiques en français dans le cadre de la vie employant des structures, des termes, des morphèmes, des paradigmes, des syntagmes ...etc. dans un environnement naturel comme s'ils vivent dans une société française réelle où ils / elles rencontrent des gens, font des négociations avec d'autres, opèrent des visites amicales ou officielles ...etc.

D'après les mêmes ressources, la tâche permet à l'apprenant / l'apprenante d'employer la langue comme un moyen de communication avec les autres (communication orale et communication écrite). Cette communication nécessite qu'on doit parler et écrire correctement pour accomplir la tâche. La tâche peut donc fonctionner les deux codes de la langue : code oral et code écrit.

Brièvement la tâche est exécutée, administrée et évaluée par les apprenants/ apprenantes et sous le guidage et la direction des enseignants/ enseignantes. Ce qui les aide à maîtriser une compétence ou plus des compétences langagières. La tâche peut être donc un projet de travail dans la classe de langue et la langue et ses compétences ne sont que d'instruments pour l'achever.

Les rôles des apprenants/ apprenantes dans le cadre de l'emploi des tâches authentiques en didactique de FLÉ.

S'on remarque les pages précédentes qui insistent sur la notion de «tâche authentique» et ses différences avec celles d'«exercice» et d'«activité», on peut facilement déduire les rôles naturellement joués des apprenants(es) de FLÉ. Plusieurs méthodologues et didacticiens dans le domaine des langues en général et notamment dans le domaine de FLÉ tels que (Conseil de l'Europe, 2001), (Skehan P., 2003), (Mangenot, F. & Penilla, F., 2009), (Guichon N., Nicolaev V., 2009) et (Conejo Lopez-Lago E., 2017) ont déterminé de façon explicite ou implicite les rôles que les apprenants(es) peuvent jouer des rôles dans le cadre d'emploi des tâches authentiques dans la didactique de FLÉ en général. Ces rôles sont:-

Sur le plan cognitif :-

- L'apprenant / apprenante de FLÉ doit avoir des connaissances suffisantes en ce qui concerne le sujet et le type de la tâche demandée.
- Il / elle doit être familiarisé avec le scénario et les outils employés pour l'aspect de l'exécution de la tâche.
- Il / elle doit posséder les connaissances contextuelles de la tâche et de son arrière-plan.
- Il / elle doit acquérir les connaissances linguistiques, sociolinguistiques et socioculturelles nécessaires pour exécuter la tâche.
- Il / elle doit être capable de concevoir des situations d'apprentissage contribuant à exécuter la tâche demandée.

- Il / elle doit être capable de manipuler les différentes informations soit qu'il possède soit qu'il a besoin pour dessiner un plan d'exécution de la tâche demandée.
- Il / elle doit avoir les savoirs culturels et interculturels nécessaires pour l'exécution de la tâche demandée.
- Il / elle doit être prêt(e) de savoir les compétences langagières de base de la langue cible pour mettre en exécution des tâches demandées.
- Il / elle doit avoir apte à manipuler les informations cognitives nécessaires pour l'exécution de la tâche demandée.

Sur le plan affectif :-

- Il / elle doit être sûr de soi-même.
- Il / elle doit avoir la confiance à ses collaborateurs participant à la tâche demandée.
- Il / elle doit avoir la curiosité en ce qui concerne la collection des informations, la consultation des ressources, la vérification des sens et des structures relatives au sujet de la tâche.
- Il / elle doit être quelqu'un de documentaire en ce qui concerne les connaissances et les savoirs langagiers pour éviter les erreurs probables.
- Il / elle doit être prêt(e) à travailler dans une équipe. Autrement dit, il / elle doit avoir l'esprit d'initiateur.
- Il / elle doit être détendu(e) et vigilant(e) pour être capable de continuer jusqu'à achever la tâche demandée.
- Il / elle doit avoir l'esprit ouvert vis-à-vis les autres. Autrement dit, il / elle doit être prêt(e) de partager ses propres connaissances langagières et culturelles avec ses collaborateurs.
- Il / elle doit être capable de jouer le rôle d'intermédiaire culturel entre sa propre culture et celle de la langue cible.
- Il / elle doit être sociable pour être capable de fréquenter la société entourée pour exécuter la tâche demandée.

Sur le plan performatif :-

- Il / elle doit être capable de concevoir des situations contribuant à exécuter les tâches authentiques.
- Il / elle doit être capable de planifier pour exécuter une tâche donnée (mettre un ou plusieurs plans d'exécution).
- Il / elle peut collaborer avec les autres collègues pour exécuter une tâche donnée.
- Il / elle doit être capable de mettre des hypothèses pour résoudre un problème excité par une tâche quelconque.

- Il / elle peut exploiter ses propres compétences pour exécuter une tâche donnée.
- Il / elle peut employer les ressources et les équipements disponibles tels que les dictionnaires, les encyclopédies, les différentes ressources soit linguistiques soit autres pour exécuter la tâche demandée.
- Il doit être un chercheur(se) autonome.

Les rôles des enseignants(es) dans le cadre de l'emploi des tâches authentiques dans la didactique de FLÉ.

De nombreux(ses) chercheurs(ses), pédagogues, méthodologues et didacticien(nes) dans le domaine de FLÉ tels que Ernesto Martin Peris (Martin Peris E., 2009), Claire Bourguignon (Bourguignon C., 2009), et Jocelyne Sourisseau (Sourisseau J., 2013) ont mis l'accent sur les rôles de l'enseignant(e) dans le cadre de l'emploi des tâches authentiques en didactique de FLÉ comme suit :-

- Il / elle gère conjointement le processus de l'apprentissage en collaboration avec les apprenants(es).
- Il / elle joue au fur et à mesure le rôle de médiateur du processus de l'apprentissage.
- Il / elle entraîne ses apprenants(es) à jouer des rôles actifs lors du processus de l'apprentissage tels que la participation active, la prise d'initiative et le choix idéal des procédés d'apprentissage.
- Il / elle transfère progressivement le contrôle et la régulation du processus de l'évaluation aux apprenants(es).
- Il conduit ses apprenants(es) non seulement à évaluer les connaissances langagières qu'ils/elles possèdent mais également à bien les employer dans ses contextes convenables.
- Il / elle entraîne ses apprenants(es) à bien conduire son auto-apprentissage au même titre que son auto-évaluation.
- Il / elle engendre une démarche active faisant de ses apprenants(es) autonomes au niveau de tous les aspects de leur apprentissage et de leur évaluation.
- Il / elle les aide à choisir et à varier les supports de leur apprentissage.
- Il / elle planifie en collaboration avec ses apprenants(es) les activités langagières employées pour exécuter les tâches choisies.
- Il / elle motive au fur et à mesure ses apprenants(es) à la participation des séances pour achever les tâches authentiques, il /

elle accompagne donc ses apprenants(es) dans presque toutes les étapes de l'exécution des tâches à achever.

La conception des scénarios d'apprentissage dans le cadre de l'emploi des tâches authentiques dans la didactique de FLÉ.

Quelques uns(unes) parmi les didacticiens(nes) et les méthodologues dans le domaine de FLÉ tels(telles) que Claire Bourguignon (Bourguignon C., 2009), Christian Puren (Puren Ch., 2009), Dominique Pluskwa et autres (Pluskwa, D., et al., 2009) et Jocelyne Sourisseau (Sourisseau J., 2013) ont tracé les scénarios d'apprentissage dans le cadre de l'exploitation des tâches authentiques dans le processus d'enseignement / apprentissage de FLÉ. Ces scénarios se sont résumés d'après eux / elles dans les étapes procédurales suivantes :-

L'étape de l'avant la tâche.

C'est l'étape de la motivation où on conçoit des situations problématiques et de défis devant les apprenants et on éveille chez eux la conscience d'en envisager pour y trouver des solutions à travers l'achèvement des tâches authentiques. La ou les tâches sont formées sous la forme des thématiques par les maîtres enseignants. Ces tâches sont ensuite coupées en micro-tâches successives et relatives aux macro-tâches finales. Ces micro-tâches sont analysées pour déterminer les compétences et les performances langagières nécessaires pour les achever. Enfin, on détermine les images, les posters et les illustrations dont on a besoin pour achever ces tâches. Les apprenants à leur tour déterminent les objectifs à atteindre, les stratégies d'apprentissage, les structures langagières, les ressources des informations, les matériaux et les outils nécessaires pour achever ces tâches.

L'étape de l'achèvement de la tâche.

C'est l'étape essentielle du travail et de l'activité des apprenants(es). C'est l'étape où les apprenants emploient une ou plus d'une compétence langagière pour l'achèvement de la ou des tâche(s). c'est aussi l'étape où ils/ elles travaillent en binôme, en groupes. Les apprenants/ apprenantes se collaborent et partagent les informations. C'est aussi l'étape des exercices lacunaires, des comptes-rendus et des exposés de la part des apprenants(es). Dans cette période, les apprenants manifestent leur autonomie langagière, et d'apprentissage. Ils réalisent, dans le cas de réaliser la ou les tâche(s), l'autonomie générale qui est un résultat naturel de deux genres d'autonomie déjà mentionnées (l'autonomie langagière et l'autonomie d'apprentissage). Le rôle des enseignants / enseignantes dans cette période est d'accompagner les apprenants(es) vers l'acquisition de différents genres d'autonomie. Ces types d'autonomie se manifestent dans

cette période à travers la capacité des apprenants(es) à employer les ressources d'informations comme les dictionnaires, les encyclopédies langagières, les livres de grammaire....etc., la capacité de planifier et la capacité de déterminer leurs besoins.

L'étape de l'après tâche.

C'est l'étape où les apprenants(es) commencent à évaluer la tâche finale. C'est la période à travers laquelle les apprenants(es) évaluent le processus en entier. Ils / elles évaluent leurs objectifs, leurs stratégies d'apprentissage, leur emploi de différentes ressources d'information, leur administration du processus d'enseignement / apprentissage, leur choix des matériaux et outils d'apprentissage. Le rôle de l'enseignant(e) pendant cette période est d'accompagner les apprenants(es) à bien s'auto-évaluer et d'observer leurs performances à travers des grilles d'observation; on suit leurs activités en classe de langue, leur emploi de la langue cible, leurs comptes-rendus et leurs exposés.

II Deuxième Axe: Les aspects relationnels entre les tâches authentiques et les compétences de la production orale et écrite.

Les compétences de la production orale et écrite vue par les autres méthodologies et approches.

Dans cette partie, on a présenté une vision panoramique des compétences de la production écrite et orale vue par les autres méthodologies et approches dans le domaine de la didactique de FLÉ. On a vu comment ces courants méthodologiques ont traité les compétences de la production orale et écrite de façon brève. S'on voudrait approfondir davantage la vision des méthodologies et des approches d'apprentissage des compétences de la production orale et écrite, on a eu recours à plusieurs ressources telles que (Girard D., 1974), (Puren Ch., 1988), (Karshukova L., 2004), (Cuq J.-P., et Cruca I., 2005), (Puren Ch., 2006), (Aslim-Yetis V., 2008), (Piccardo E., 2010), (Piccardo E., 2014), (Suarez A., 2014) et plusieurs autres.

Les compétences de la production orale et écrite traitées par la voie de la méthodologie traditionnelle (MT).

Une telle méthodologie selon plusieurs méthodologues et didacticiens(nes) était intitulée la méthode de grammaire-traduction. Cette dénomination nous a donc donné l'impression qu'elle a focalisé uniquement sur les règles grammaticales et sur la traduction littérale des textes afin de les comprendre de façon explicite. Alors cela nous a dit que

le développement des compétences de la production orale et écrite n'était véritablement sur le plan d'une telle méthodologie. Celle-ci est employée dans la plupart du temps pour enseigner les langues mortes telles que le latin et le grec. Elle a mis en premier lieu dans les classes de langue les règles de grammaire et la traduction des textes vers la langue maternelle et rien d'autre. À cette perspective des méthodologues tels(telles) que Cornaire et Mary Raymond (Cornaire C., et Mary Raymond P., 1999 : P. 4) ont cité : « Les activités écrites proposées en classe de langue demeurent relativement limitées et consistent principalement en thèmes et versions». Selon cette citation, les activités de la méthodologie traditionnelle qui ont été pratiquées dans les classes, sont centrées uniquement sur la traduction des textes français vers la langue maternelle de l'apprenant ou bien de la langue maternelle vers la langue cible. La (MT) n'a guère donné l'occasion à l'apprenant de FLÉ de s'exprimer oralement ou par écrit. Son intérêt majeur est de bien former des traducteurs des textes français et cela s'est accordé à l'époque de l'emploi de la (MT). (Karshukova L., 2004) a résumé la méthodologie traditionnelle en affirmant qu'elle est un ensemble de règles et d'exceptions qu'on peut observer dans les textes et des phrases rédigés en L2 et qu'on peut rapprocher des règles en L1.

Les compétences de la production orale et écrite traitées par la méthodologie directe (MD).

Cette méthodologie s'est apparue, selon la majorité de didacticiens(nes), comme une réaction méthodologique contre la méthodologie traditionnelle. L'activité en classe de langue dans le cadre de la méthodologie directe (MD) était, selon (Watt L., 2002), comme une opposition à l'activité indirecte pratiquée par la grammaire-traduction développée et pratiquée en classe de langue par la méthodologie traditionnelle. Cette (MD) est, selon Chretien Puren (Puren Ch., 1988), celle qui a traitée la langue et ses compétences sans aucun recours à d'autres langues antérieurement acquises soit langue maternelle soit autre. On doit mentionner sans entrer dans des détails méthodologiques, philosophiques ou bien théoriques que l'accent était mis, dans une telle méthodologie, sur les activités de la production orale. En ce qui concerne les activités de la production écrite, elles n'étaient qu'un passage à l'écrit. Cela veut dire que les activités de l'écrit en général et notamment celles des compétences de la production écrite étaient retardées au second degré. Cette (MD) mettait les activités de l'oral en général et notamment celles

concernant les compétences de la production orale (activités de parole) en priorité au même temps qu'elle mettait les activités de la production écrite comme des activités subordonnées de l'oral (un oral scripturé). Germain (Germain C., 1993) a confirmé à ce propos que les activités de lecture et d'écriture sont traitées après avoir développé les compétences de parler chez les apprenants / apprenantes.

Les compétences de la production orale et écrite traitées par la méthodologie audio-orale (MAO).

Une telle méthodologie est intitulée la méthodologie audio-orale parce que d'après les psychologues dits cognitifs et les didacticiens(nes) de FLÉ, elle a profité de l'apparition de la nouvelle technologie audiovisuelle de l'époque où elle était apparue. Cette méthodologie (MAO), d'après Nathalie Hirschsprung (Hirschsprung N., 2005) a mis les techniques nouvelles telles que les cassettes sonores, les supports technologiques, les laboratoires de langues à la disposition de l'enseignement / apprentissage des langues en général et particulièrement de FLÉ pour aider les apprenants / apprenantes à mémoriser facilement efficacement et rapidement ses structures langagières. L'objectif essentiel de la MAO était le développement des quatre compétences de la langue cible; la compréhension orale, la compréhension écrite, la production orale, et la production écrite. Cette méthodologie comme la méthodologie directe mettait en avant les activités de la production orale et retardait celles de la production écrite. L'objectif majeur de la MAO était d'aider les apprenants / apprenantes de FLÉ au même titre que d'autres langues vivantes étrangères à se communiquer quotidiennement en langue cible. Les activités langagières dans les classes de langue se sont contentées à apprendre des structures syntaxiques et morphologiques au dépens de l'aspect sémantique. Cette MAO mettait l'accent sur les structures linguistiques et négligeait l'aspect sensoriel (le sens).

En bref, les activités présentées dans le cadre du développement des compétences de FLÉ se sont contentées à des compositions destinées aux apprenants / apprenantes afin de les apprendre par cœur. Le processus de la didactique des LVÉ en général et particulièrement de FLÉ n'était qu'un modèle skinnerien tout à fait mécanique. C.-à-d., les exercices des compétences de la production orale et écrite étaient le plus souvent des exercices structuraux destinés à être appris par cœur (Delattre P., 1971). Afin de faciliter les exercices de l'expression langagière, (Girard D.,

1974) a confirmé qu'on les présentait par la méthodologie audio-orale sous la forme des narrations dialoguées proches de fables structurales et grammaticales. L'essentiel était de bien réciter à l'oral au même titre qu'à l'écrit de telles structures et non pas de les réemployer dans d'autres domaines de la vie quotidienne.

Les compétences de la production orale et écrite traitées par la méthodologie structuro globale audio visuelle (verbo-tonale) (SGAV).

Cette méthode s'est apparue dans les années 1960-1970 grâce au développement technologique qui a régné cette période où on a pu employer des supports techniques dans la classe de langue; des supports auditifs et visuels contribuant à développer le processus de la didactique des langues étrangères en général et de FLÉ en particulier. Cette méthode était le fruit des travaux théoriques de Peter Guberina de l'université de Zagreb (Puren Ch., 1988). C'est à lui qui a considéré la langue comme un moyen de communication par excellence employé pour comprendre le sens global de telle ou telle structure langagière par la voie des supports auditifs et visuels pour faciliter son apprentissage. (Cornaire C., et Germain C., 1998). Les activités langagières dans le cadre de la méthodologie SGAV sont basées sur des supports situationnels visuels (des illustrations et des images) associées avec des supports situationnels auditifs (des conversations enregistrées sur des cassettes magnétiques). Cette méthode avait pour principes selon Anca Cosaceanu de l'université de Bucarest (Cosaceanu A., 2014); une priorité donnée au langage parlé, une concentration sur la méthode même, une progression rigoureuse fondée sur le lexique de (FF1 – FF2), des exercices structuraux, une grammaire inductive et implicite. Avec cette méthode comme la méthode audio-orale, l'oral prend donc une priorité au dépens de l'écrit. Cette méthode a commencé toujours par la production orale pour communiquer efficacement dans toutes les différentes situations d'apprentissage. En ce qui concerne les compétences de la production écrite, on les a enseignées selon plusieurs ressources et références dans le domaine, après une soixantaine d'heures d'apprentissage. Cette méthode a essayé donc d'associer le phonème avec le graphème et la dictée y a joué un rôle puissant. En bref, La méthode n'a pas essayé de trouver des aspects relationnels entre les deux genres des compétences de la communication; celles de la production orale et celles de la production de l'écrit.

Les compétences de la production orale et écrite traitées par l'approche communicative.

L'approche communicative s'est apparue en réaction contre les méthodes précédentes notamment la méthode audio-orale et la méthode SGAV et a atteint son apogée dans les années 1980 grâce aux travaux méthodologiques d'Evelyne Berari (Berari E., 1991) et autres comme Sophie Moirand (Moirand S., 1982) et (Canale, M., Swain, M., 1980). Elle a comme principe essentiel, c'est d'employer la langue comme dans le cas des deux dernières méthodes (MAO et SGAV) comme un outil de communication. Cette approche a ajouté un aspect nouveau; c'est l'aspect de l'interaction sociale. Elle a pris en considération pour la première fois les besoins des apprenants comme un point de départ pour le processus de la didactique des langues vivantes en général et de FLÉ en particulier. Cette approche communicative a mis en relief les quatre compétences de langue; la compréhension orale, celle de l'écrit, la production orale et celle de l'écrit prenant en compte les besoins des apprenants lors du développement de telle ou telle compétence. C'est à l'enseignant de concevoir des situations basées sur les besoins urgents des apprenants / apprenantes. Ceux-ci sont invités sans doute à comprendre des documents authentiques et à produire des écrits pour communiquer avec l'autrui.

C'est la première fois que les activités de classe de langue mettent les deux aspects de la production langagière (orale et écrite) au même degré d'égalité. Autrement dit, l'approche communicative s'est intéressée aux compétences de la production orale au même titre que celles de l'écrit surtout à partir des années 1990 (Aslim-Yetis V., 2008).

Les compétences de la production orale et écrite traitées par l'approche actionnelle.

D'après la plupart des linguistes, des didacticien(nes) et des méthodologues tels(telles) que (Pouliot M., 1993), (Albert M.-C., 1998), (Duchiron E., 2003), (Puren Ch., 2006), (Aslim-Yetis V., 2008), et (Suarez A., 2014) on a noté clairement que les deux facettes des compétences de la production (orale et écrite) ne constituent pas des activités à présenter dans une classe de langue mais des activités de structure de sens servant à transmettre des messages corrects de communication à l'autrui. Les deux facettes de la production sont donc présentées dans le cas de la didactique des langues vivantes étrangères en gros et particulièrement en didactique de FLÉ comme le statut de la

didactique de la langue maternelle. Les apprenants(es) doivent donc être capables de savoir écrire et parler de façon naturelle et non pas de façon artificielle dans les différentes situations de la vie courante. C'est à l'enseignant(e) d'amener ses apprenants à créer oralement ou par écrit des textes et des petits discours couvrant les thématiques en question lors de la communication quotidienne. On ne doit pas oublier que plus les répliques, les phrases, les passages, les textes, les énoncés et les discours produits par les apprenants(es) sont harmoniques, plus les cercles de communication sont interactionnels et reflètent un état de spontanéité et de gestualité entre les interlocuteurs. Ce cas de spontanéité et de gestualité s'est interprété lorsque les apprenants(es) deviennent capables d'associer leurs actes de parole et d'écrit avec leurs gestes comme le cas de la langue maternelle. Ce cas-ci amène les apprenants(es) à transmettre efficacement leurs sentiments, leurs propres pensées, et leurs émotions aux récepteurs soit des lecteurs soit des interlocuteurs lors de leurs productions orales ou écrites. Suivant les didacticiens(nes) et les méthodologues de FLÉ déjà mentionnés, on doit non seulement concevoir des situations authentiques mais également on doit mettre à la disposition des apprenants(es) des supports et des documents authentiques pour les aider à produire des productions naturelles adéquates à leurs besoins langagiers comme dans le cas de la langue maternelle.

À ce propos Emmanuelle Duchiron (Duchiron E., 2003 : P. 14) a mentionné qu'on doit avoir recours à des documents et des supports authentiques en citant : «Les supports authentiques sont supposés être plus motivants, plus à même de susciter l'expression personnelle de l'apprenant. De plus, ils semblent plus appropriés à l'usage langagier réel et par là-même, de nature à amener l'apprenant à réfléchir sur les conditions sociales et culturelles de leur production». Ce processus authentique (la situation même, les supports, les documents...etc.) ne s'applique qu'à travers des tâches authentiques achevées par les apprenants(es). Ces tâches authentiques amènent sûrement les apprenants(es) à réfléchir librement ensuite à créer des productions orales et écrites et à exprimer librement leurs propres idées, sentiments et émotions. cet encrage théorique s'accorde de façon claire avec les objectifs de l'étude actuelle.

Les rapports relationnels entre l'enseignement / apprentissage par les tâches authentiques et les compétences de la production orale et écrite des apprenants de FLÉ.

Pour bien comprendre les aspects relationnels existant entre les compétences de la production orale et écrite et l'apprentissage par les tâches authentiques, on a consulté des ressources et des références telles que (Conseil de l'Europe, 2001), (Bourguignon C., 2010), (Piccardo E., et al., 2011), et (Piccardo E., 2014). Ces rapports relationnels entre l'apprentissage par les tâches authentiques et les deux facettes des compétences de la production en FLÉ se sont résumés dans ces points :-

- Les tâches authentiques ne constituent que des actions réelles de la vie courante de tel ou tel enseigné et aussi des faits liés à des situations ayant des objectifs précis dans leur vie sociale (par ex. des exposés à présenter en classe, préparation d'une fête à la fin d'un semestre, préparation d'un repas dans un restaurant ...etc.). Les deux facettes des compétences de production (orale et écrite) sont bien sûr des mécanismes langagiers importants pour accomplir et mettre en œuvre ces tâches authentiques.
- Ces tâches authentiques constituent des actions finalisées et ne constituent pas des activités langagières achevées dans le cadre du travail en classe de langue. Afin d'atteindre telles finalités derrière telles tâches, l'apprenant(e) doit agir de façon stratégique tout au long des étapes nécessairement consacrées à les atteindre. On comprend par là que l'apprenant(e) doit être conscient à toutes les compétences linguistiques nécessaires à accomplir ces objectifs (des compétences sémantiques, morphologiques, phonologiques, syntaxiquesetc.). Il fait donc des choix linguistiques variés durant le temps consacré à accomplir la ou les tâches demandées et qui s'exposent à travers des productions orales et écrites de la part des apprenants.
- Les tâches authentiques sont de manière variée. Pour les accomplir, l'apprenant(e) doit suivre des étapes linguistiquement différentes. Parmi ces étapes variées, on a bien sûr besoin de rédiger des notes ou bien de parler avec des responsables ou des employés et les productions orales et écrites sont des exercices nécessaires dans le parcours d'accomplir ces tâches.
- Pour accomplir les tâches authentiques, on est obligé de faire plus ou moins d'activités langagières. Alors, on a besoin d'employer la langue soit

au niveau de la réception, soit au niveau de la production. Cela veut dire que les compétences de la production (orale et écrite) constituent des activités indispensables dans le parcours de l'accomplissement de ces tâches dites authentiques.

- Les tâches authentiques sont hiérarchisées d'activités simples à d'autres plus complexes. Autrement dit, les tâches authentiques ne sont pas identiques ou équivalentes mais il existe des tâches simples et des tâches plus complexes. On accomplit les tâches simples facilement mais pour accomplir les tâches complexes, les apprenants(es) se trouvent obligés de les diviser en tâches intermédiaires ou en sous-tâches et dans les différents cas, les productions orales et écrites y jouent des rôles primordiaux.

En bref, pour accomplir la / les tâche(s) authentique(s), les apprenants(es) pratiquent plusieurs exercices langagiers allant de la simple compréhension textuelle des situations de la vie quotidienne, passant par la compréhension détaillée des actes langagiers pertinents dans ces situations arrivant à des productions orales et écrites des scénarios et des situations nouvelles qui constituent ces tâches. Les compétences de la production orale et écrite sont donc nécessaires dans le cadre de la conception des tâches authentiques. On peut donc confirmer que l'emploi des tâches authentiques dans le processus de l'apprentissage contribue d'une façon ou d'une autre à développer ce genre de compétences et cela met en relief l'importance de l'étude en cours.

L'Étude du Champs.

L'étude actuelle a visé à développer les compétences de la production orale et écrite des apprenants(es) de la 5^{ème} année du cycle primaire en employant les tâches authentiques. Afin d'atteindre un tel objectif, on a conçu et validé les outils ci-dessous:- 1. La liste des compétences de la production orale et écrite vues nécessaires pour les apprenants / apprenantes de la 5^{ème} année du cycle primaire. Cette liste était comme point de départ pour mettre l'accent sur les compétences visées. 2. Le test des compétences de la production orale et écrite pour contrôler le niveau des apprenants / apprenantes de la 5^{ème} année du cycle primaire. 3. Le programme élaboré pour le développement des compétences de la production orale et écrite en employant les étapes procédurales d'accomplissement des tâches authentiques. 4. La grille

d'évaluation (l'échelle descriptive employée) pour évaluer l'aspect oral de ces compétences de la production des sujets du groupe de l'étude.

La liste des compétences de la production orale et écrite vues nécessaires pour les apprenants / apprenantes de la 5^{ème} année du cycle primaire.

Cette liste a eu pour objectif la détermination des compétences de la production orale et écrite convenables au niveau langagier des apprenants / apprenantes de la 5^{ème} année du cycle primaire. Cette liste a été considérée comme un point de départ de tous les autres outils de l'étude actuelle. (Cf. **Annexe No. (1)**). La liste a compris dans sa forme définitive deux compétences essentielles et six sous-compétences constituant les deux aspects de la production orale et écrite. Elle a donc compris huit compétences; quatre pour l'aspect oral et quatre pour l'aspect écrit. La forme initiale de cette liste a été présentée à un jury de juges dans le domaine de la langue française et dans le domaine de la didactique des langues vivantes et ils l'ont appréciée en suggérant quelques améliorations dont on a pris en considération dans la forme finale.

Le test des compétences de la production orale et écrite employé dans le cadre de l'étude en cours.

Ce test a visé à contrôler le niveau des sujets du groupe de l'étude avant et après l'intervention expérimentale. La forme définitive de ce test a compris cinq questions essentielles pour chaque aspect (aspect oral et aspect écrit) mettant en relief les compétences de la production des élèves oralement et par écrit (Cf. **Annexe No. (2)**). La forme initiale s'est présentée à quelques uns / unes des spécialistes dans les domaines de didactique des langues vivantes et de linguistique de FLÉ. Ces juges l'ont évalué et ont suggéré quelques remarques dont on a pris en compte dans la forme définitive. On a opéré une étude-pilote pour valider ce test.

Calcul de la durée du test.

On a calculé la durée du test en employant les techniques statistiques convenables (Fouad El-Bahy, 1979), (Cf. **Annexe No. (5)**). Après avoir appliqué ces techniques, on a trouvé la durée du test = 120 minutes = 2 heures.

Calcul de la fidélité du test.

On a calculé la fidélité du test en employant les techniques statistiques adéquates à ce propos (Cf. **Annexe No. (5)**). Après avoir appliqué des telles techniques, on a trouvé que le test est assez fidèle pour l'appliquer dans le cadre de l'étude actuelle.

Calcul de la validité du test.

On a calculé la validité du test en employant les techniques adéquates à ce propos (Fouad El-Bahey, 1979), (Cf. **Annexe No. (5)**). Après avoir appliqué la technique convenable, on a trouvé que le test est suffisamment valide pour l'employer dans le cadre de l'étude en cours.

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

On a calculé l'indice de facilité / difficulté des items du test en employant les techniques statistiques convenables à ce propos (Fouad El-Bahey, 1979), (Cf. **Annexe No. (5)**). Après avoir appliqué des telles techniques, on a reformulé le test en ajoutant des items et en supprimant d'autres pour que le test soit convenable à appliquer dans le cadre de l'étude actuelle (Cf. **Annexe No. (2)**).

La conception du programme proposé.

Ce programme a eu pour objet le développement des compétences de la production orale et écrite chez les apprenants / apprenantes de la 5^{ème} année du cycle primaire. Ce programme est élaboré en employant des tâches authentiques des apprenants / apprenantes de FLÉ. Elle a mis l'accent sur des tâches authentiques achevées par les sujets de l'échantillon dans la vie non pas pour des objectifs essentiellement pédagogiques mais pour des objectifs de la vie. On a premièrement déterminé ses objectifs généraux et ses objectifs spécifiques, ensuite, on a déterminé les besoins matériels nécessaires pour l'application des leçons du programme, on a déterminé les sources des activités contenues dans ses leçons et ses séquences soit pour l'aspect oral soit pour l'aspect écrit, on a déterminé les techniques d'enseignement / apprentissage employées et les stratégies convenables pour l'application du programme, enfin on a élaboré les modalités d'évaluation soit de façon formative soit de façon sommative pour mesurer l'efficacité d'une telle programme dans le développement des compétences visées (Cf. **Annexe No. (5)**).

L'élaboration de la grille d'évaluation (l'échelle descriptive) employée pour contrôler l'aspect oral du test.

La grille d'évaluation (l'échelle descriptive) a été conçue essentiellement pour contrôler et pour mesurer les compétences de la production orale de façon objective (**Cf. Annexe No. (4)**). On a présenté cette échelle grille aux spécialistes de la psychologie statistique et à quelques didacticiens (didacticiennes) des langues vivantes étrangères. Ceux / celles-ci l'ont appréciée avant l'emploi dans le cadre de l'application de l'aspect oral du test.

Choix de l'échantillon.

Notre échantillon a été choisi parmi les apprenants / apprenantes de la 5^{ème} année du cycle primaire à l'école SMART d'Orman à Madinat Nasr au gouvernorat du Caire pendant le deuxième semestre de l'année scolaire de 2016 / 2017. On a choisi (35) élèves de la cinquième année comme un groupe d'étude. Notre tentative a duré environ 2 mois (à partir du 1^{er} Mars jusqu'à la fin d'Avril). On a pris 2 séances par semaine et on a consacré 90 minutes pour chaque séance à la fin de la journée (hors l'emploi du temps scolaire). On a considéré les séances comme des activités de la vie réelle. On a commencé notre intervention par l'application du test de progrès, ensuite on a opéré notre tentative et à la fin, on a réappliqué le test. On a terminé par l'analyse statistique des notes marquées par les sujets de l'échantillon et on a commenté et interprété les résultats obtenus pour juger l'efficacité du programme élaboré en employant les tâches authentiques pour développer les compétences de la production orale et écrite chez les sujets du groupe de l'étude.

L'Étude du Expérimentale.

L'étude en cours a visé essentiellement à développer les compétences de la production écrite et orale vues nécessaires pour les apprenants / apprenantes de la 5^{ème} année du cycle primaire de FLÉ comme utilisateurs élémentaires en employant leurs tâches authentiques achevées de façon quotidienne non pas pour des visées éducatives (dans les classes de langue consacrées à l'enseignement / apprentissage) mais pour des visées de la vie réelle. Pour atteindre de tels objectifs, on a élaboré des outils de mesure comme (des tests de la production orale et écrite destinés à ce propos) et des outils de recherche parmi lesquels on a élaboré un programme composé de quelques leçons et quelques tâches authentiques demandées aux apprenants / apprenantes de FLÉ à achever.. Après avoir standardisé les outils déjà mentionnés, on les a appliqués avec les sujets du groupe de l'étude (l'intervention expérimentale) et on a

obtenu les résultats ci-dessous. Vous êtes priés de jeter un coup d'œil aux détails concernant les étapes procédurales, les résultats et l'analyse quantitative et qualitative de l'étude statistique présentée parmi les annexes présentés dans le cadre de l'étude actuelle notamment annexe no. (5). (Cf. Annexe No. (5)).

La vérification de la première hypothèse. Hypothèse No. (1).

Pour vérifier la première hypothèse de l'étude actuelle, on a employé le bagage statistique de SPSS. Après avoir appliqué la technique statistique convenable, on a obtenu les résultats contenus dans le tableau suivant.

**Tableau No. (1).
Résultats relatifs au pré-post test en entier de production (orale – écrite).**

La compétence mesurée.	Test	N.	M.	É. T.	Valeur de (T).	Valeur de (η).	S. / NS.
Les compétences de la production orale et écrite.	Pré test.	35	11.8857	2.54109	37.299	0.98	S. au seuil de 0.01
	Post test.		40.3429	4.12983			

Commentaire et interprétation des résultats contenus dans le tableau.

On a remarqué qu'à travers les données statistiques contenues dans le tableau ci-dessus, le nombre des sujets du groupe d'étude (N.) = (35) , la moyenne arithmétique pour la post application du test (M.) = (40.3429), la valeur de l'écart type (É. T.) = (4.12983) pour la post application du test, la valeur de (T) calculé = (37.299), la valeur du carré d'Éta calculé (η) = (0.98), ce qui a confirmé que le programme proposé en employant les tâches authentiques est effectif et efficace pour le développement des compétences de la production orale et écrite chez les

apprenants / apprenantes de FLÉ de la 5^{ème} année du cycle primaire comme utilisateurs élémentaires.

Pour s'assurer de l'efficacité du programme élaboré, le chercheur présente le tableau suivant comprenant le pourcentage des résultats obtenus par quelques uns / unes des sujets du groupe de l'étude avant et après la tentative.

Tableau No. (2).
Pourcentage des notes brutes de quelques sujets du groupe de l'étude concernant le test des compétences de la production orale et écrite en entier.

No.	Pré – application du test.	Post- application du test.	Remarques.
	Pourcentage des sujets de l'échantillon.	Pourcentage des sujets de l'échantillon.	
1.	20%	64%	
2.	26%	82%	
3.	24%	80%	
4.	26%	64%	
5.	30%	76%	

Interprétation des résultats.

Après avoir examiné les deux tableaux concernant la première hypothèse de l'étude actuelle, on a remarqué que la différence existant entre les moyennes des sujets du groupe de l'étude avant et après la tentative est significative au seuil de (0.01) à preuve la valeur de T calculé = (37.299) au même titre que les pourcentages des notes brutes des sujets du groupe de l'étude deviennent élevés (de 64% à 82%) après la tentative comparés à (de 20% à 30%) avant la tentative ainsi la valeur du carré d'Éta calculé (η) = (0.98). Tous ces résultats montrent que le niveau des sujets du groupe de l'étude est amélioré de façon remarquable après la tentative, ce qui a confirmé que l'emploi des tâches authentiques dans le cadre de l'étude actuelle est efficace. Or, on peut confirmer qu'il existe une différence significative au seuil de (0.01) entre les moyennes des notes des sujets du groupe de l'étude en ce qui concerne les items de pré-post

test des compétences de la production orale et écrite en entier en faveur du post test. Notre première hypothèse est donc vérifiée.

La vérification de la deuxième hypothèse. Hypothèse No. (2).

Pour vérifier la deuxième hypothèse, on a employé le bagage statistique de SPSS. Après avoir appliqué la technique statistique convenable, on a obtenu les résultats contenus dans le tableau suivant.

Tableau No. (3).

Résultats relatifs au pré-post test de la production orale en général.

La compétence mesurée.	Test	N.	M.	É. T.	Valeur de (T).	Valeur de (η).	S. / NS.
Les compétences de la production orale.	Pré test.	35	5.8000	1.38903	34.823	0.97	S. au seuil de 0.01
	Post test.		19.9429	2.19549			

Commentaire et interprétation des résultats contenus dans le tableau.

On a remarqué qu'à travers les données statistiques contenues dans le tableau ci-dessus, le nombre des sujets du groupe d'étude (N.) = (35), la moyenne arithmétique pour la post application du test (M.) = (19.9429), la valeur de l'écart type (É. T.) = (2.19549) pour la post application du test, la valeur de (T) calculé = (34.823), la valeur du carré d'Éta calculé (η) = (0.97), ce qui a confirmé que le programme proposé en employant les tâches authentiques est effectif et efficace pour le développement des compétences de la production orale en général chez les apprenants / apprenantes de FLÉ de la 5^{ème} année du cycle primaire comme utilisateurs élémentaires.

Pour s'assurer de l'efficacité du programme élaboré, le chercheur présente le tableau suivant comprenant le pourcentage des résultats obtenus par quelques uns / unes des sujets du groupe de l'étude avant et après la tentative.

Tableau No. (4).
Pourcentage des notes brutes de quelques sujets du groupe de
l'étude concernant les items de l'aspect oral du test des
compétences de la production écrite et orale.

No.	Pré – application du test.	Post- application du test.	Remarques.
	Pourcentage des sujets de l'échantillon.	Pourcentage des sujets de l'échantillon.	
1.	20%	68%	
2.	24%	80%	
3.	24%	84%	
4.	28%	60%	
5.	28%	76%	

Interprétation des résultats.

Après avoir examiné les deux tableaux relatifs à la deuxième hypothèse de l'étude actuelle, on a remarqué que la différence existant entre les moyennes des sujets du groupe de l'étude avant et après la tentative est significative au seuil de (0.01) à preuve la valeur de T calculé = (34.823) au même titre que les pourcentages des notes brutes des sujets du groupe de l'étude deviennent élevés (de 68% à 84%) après la tentative comparés à (de 20% à 28%) avant la tentative ainsi la valeur du carré d'Éta calculé (η) = (0.97). Tous ces résultats montrent que le niveau des sujets du groupe de l'étude est amélioré de façon remarquable après la tentative, ce qui a confirmé que l'emploi des tâches authentiques dans le cadre de l'étude actuelle est efficace. Or, on peut confirmer qu'il existe une différence signifiante au seuil de (0.01) entre les moyennes des notes des sujets du groupe de l'étude en ce qui concerne les items de l'aspect oral en entier de pré-post test de compétences de la production orale en faveur des post tests. On doit noter que la plupart des sujets du groupe de l'étude n'étaient pas capables de parler en français avant et presque dans les premières séances de la tentative. On a remarqué que ces sujets commencent peu à peu à parler en français et ils / elles sont améliorés(es) après avoir terminé la tentative. Ils / elles parlent spontanément de leur vie familiale, de leur vie privée, de la vie quotidienne tels que comment

préparer une fête scolaire, comment passer les vacances d'été avec leurs parents, comment préparer un ou des sandwich(s),etc.

La vérification de la troisième hypothèse. Hypothèse No. (2.1.).

Pour vérifier la troisième hypothèse, on a employé le bagage statistique de SPSS. Après avoir appliqué la technique statistique convenable, on a obtenu les résultats contenus dans le tableau suivant.

Tableau No. (5).

Résultats relatifs au pré-post test de la production orale concernant la compétence d'employer des termes et des expressions simples et corrects pour décrire au niveau de l'oral une ou plus des conditions de la vie quotidienne.

La compétence mesurée.	Test	N.	M.	É. T.	Valeur de (T).	Valeur de (η).	S. / NS.
La compétence d'employer des termes et des expressions simples et corrects pour décrire au niveau de l'oral une ou plus des conditions de la vie quotidienne.	Pré test.	35	2.2571	1.12047	21.221	0.93	S. au seuil de 0.01
	Post test.		8.1429	1.41718			

Commentaire et interprétation des résultats contenus dans le tableau.

On a remarqué qu'à travers les données statistiques contenues dans le tableau ci-dessus, le nombre des sujets du groupe d'étude (N.) = (35), la moyenne arithmétique pour la post application du test (M.) = (8.1429), la valeur de l'écart type (É. T.) = (1.41718) pour la post application du test, la valeur de (T) calculé = (21.221), la valeur d'Éta calculé (η) = (0.93), ce qui a confirmé que le programme élaboré en employant les tâches authentiques est efficace pour le développement des compétences de la production orale notamment dans la compétence d'employer des termes et des expressions simples et corrects pour décrire au niveau de l'oral une ou plus des conditions de la vie quotidienne chez

les apprenants / apprenantes de FLÉ de la 5^{ème} année du cycle primaire comme utilisateurs élémentaires.

Pour s'assurer de l'efficacité du programme élaboré, le chercheur présente le tableau suivant comprenant le pourcentage des résultats obtenus par quelques uns / unes des sujets du groupe de l'étude avant et après la tentative.

Tableau No. (6).
Pourcentage des notes brutes de quelques sujets du groupe de l'étude concernant les items d'employer des termes et des expressions simples et convenables pour décrire au niveau de l'oral les conditions de la vie quotidienne contenues dans le test des compétences de la production écrite et orale.

No.	Pré – application du test.	Post- application du test.	Remarques.
	Pourcentage des sujets de l'échantillon.	Pourcentage des sujets de l'échantillon.	
1.	20%	70%	
2.	30%	80%	
3.	20%	90%	
4.	30%	80%	
5.	40%	70%	

Interprétation des résultats.

Après avoir examiné les deux tableaux relatifs à la troisième hypothèse de l'étude actuelle, on a remarqué que la différence existant entre les moyennes des sujets du groupe de l'étude avant et après la tentative est significative au seuil de (0.01) à preuve la valeur de T calculé = (21.221) au même titre que les pourcentages des notes brutes des sujets du groupe de l'étude deviennent élevés (de 70% à plus de 90% et quelquefois 100%) après la tentative comparés à (de 20% à 40%) avant la tentative ainsi la valeur du carré d'Éta calculé (η) = (0.93). Tous ces résultats montrent que le niveau des sujets du groupe de l'étude est amélioré de façon considérable après la tentative, ce qui a confirmé que

l'emploi des tâches authentiques dans le cadre de l'étude actuelle est efficace. Or, on peut confirmer qu'il existe une différence significative au seuil de (0.01) entre les moyennes des notes des sujets du groupe de l'étude en ce qui concerne les items de la compétence d'employer des termes et des expressions simples, corrects et convenables pour décrire une ou plus des conditions de la vie quotidienne de pré-post test de compétences de la production orale en faveur de post test. On doit noter que quelques uns / unes parmi les sujets du groupe de l'étude ont pu difficilement, au début de la tentative, parler des conditions de leur vie privée, familiale et amicale en employant des termes et des expressions langagières presque simples, correctes et convenables aux situations proposées. Après avoir terminé la tentative, on a noté que la plupart des sujets du groupe de l'étude deviennent capables de parler efficacement de leurs conditions de la vie privée et de la vie quotidienne en employant les termes et les expressions simples, correctes et convenables. Notre troisième hypothèse est donc vérifiée.

La vérification de la quatrième hypothèse. Hypothèse No. (2.2.).

Pour vérifier la quatrième hypothèse, on a employé le bagage statistique de SPSS. Après avoir appliqué la technique statistique convenable, on a obtenu les résultats contenus dans le tableau suivant.

Tableau No. (7).

Résultats relatifs au pré-post test de la production orale concernant la compétence d'employer une série de phrases correctes pour décrire au niveau de l'oral un ou plusieurs actes de la vie quotidienne.

La compétence mesurée.	Test	N.	M.	É. T.	Valeur de (T).	Valeur de (η).	S. / NS.
La compétence d'employer une série de phrases correctes pour décrire au niveau de l'oral un ou plusieurs actes de la vie quotidienne.	Pré test.	35	2.3143	0.93215	20.521	0.93	S. au seuil de 0.01
	Post test.		7.7143	1.36277			

Commentaire et interprétation des résultats contenus dans le tableau.

On a remarqué qu'à travers les données statistiques contenues dans le tableau ci-dessus, le nombre des sujets du groupe d'étude (N.) = (35) , la moyenne arithmétique pour la post application du test (M.) = (7.7143), la valeur de l'écart type (É. T.) = (1.36277) pour la post application du test, la valeur de (T) calculé = (20.521), la valeur du carré d'Éta calculé (η) = (0.93), ce qui a confirmé que le programme proposé en employant les tâches authentiques est efficace pour le développement la compétences d'employer une série de phrases correctes pour décrire au niveau de l'oral un ou plusieurs actes de la vie quotidienne chez les apprenants / apprenantes de FLÉ au cycle primaire comme utilisateurs élémentaires.

Pour s'assurer de l'efficacité du programme élaboré, le chercheur présente le tableau suivant comprenant le pourcentage des résultats obtenus par quelques uns / unes des sujets du groupe de l'étude avant et après la tentative.

Tableau No. (8).

Pourcentage des notes brutes de quelques sujets du groupe de l'étude concernant les items d'employer une série de phrases simples et correctes pour décrire au niveau de l'oral un ou plusieurs actes de la vie quotidienne dans le test des compétences de la production écrite et orale.

No.	Pré – application du test.	Post- application du test.	Remarques.
	Pourcentage des sujets de l'échantillon.	Pourcentage des sujets de l'échantillon.	
1.	10%	70%	
2.	20%	80%	
3.	40%	80%	
4.	40%	50%	
5.	20%	80%	

Interprétation des résultats.

Après avoir examiné les deux tableaux relatifs à la quatrième hypothèse de l'étude actuelle, on a remarqué que la différence existant entre les moyennes des sujets du groupe de l'étude avant et après la tentative est significative au seuil de (0.01) à preuve la valeur de T calculé = (20.521) au même titre que les pourcentages des notes brutes des sujets du groupe de l'étude deviennent élevés (de 50% (les détails existent dans le tableau de l'annexe statistique) à plus de 80% et quelquefois 100%) après la tentative comparés à (de 10% à 40%) avant la tentative ainsi la valeur du carré d'Éta calculé (η) = (0.93). Tous ces résultats montrent que le niveau des sujets du groupe de l'étude est amélioré de façon assez considérable après la tentative, ce qui a confirmé que l'emploi des tâches authentiques dans le cadre de l'étude actuelle est efficace. Or, on peut confirmer qu'il existe une différence significative au seuil de (0.01) entre les moyennes des notes des sujets du groupe de l'étude en ce qui concerne les items de la compétence d'employer une série de phrases simples et correctes pour décrire un ou plusieurs actes de la vie quotidienne de pré-post test des compétences de la production orale en faveur de post test. On doit noter que quelques uns / unes parmi les sujets du groupe de l'étude ont pu assez difficilement, dès le début de la tentative, parler des actes de la vie quotidienne en employant des phrases presque simples, correctes et convenables aux situations proposées. Après avoir terminé la tentative, on a noté que la plupart des sujets du groupe de l'étude deviennent capables d'employer une série de phrases correctes, simples et convenables lors de parler d'un ou plus d'actes de la vie quotidienne tel(s) que le fait de faire un interview avec un responsable, un directeur d'une école, le fait de poser des questions sur des projets généraux ou spéciaux...etc. Notre quatrième hypothèse est donc vérifiée.

La vérification de la cinquième hypothèse. Hypothèse No. (2.3).

Pour vérifier la cinquième hypothèse, on a employé le bagage statistique de SPSS. Après avoir appliqué la technique statistique convenable, on a obtenu les résultats contenus dans le tableau suivant.

Tableau No. (9).
Résultats relatifs au pré-post test de la production orale
concernant la compétence de prendre part à un discours
sur un ou plusieurs actes de la vie quotidienne.

La compétence mesurée.	Test	N.	M.	É. T.	Valeur de (T).	Valeur de (η).	S. / NS.
La compétence de prendre part à un discours simple sur un ou plusieurs actes de la vie quotidienne.	Pré test.	35	2.3429	0.83817	17.650	0.90	S. au seuil de 0.01
	Post test.		7.7714	1.57341			

Commentaire et interprétation des résultats contenus dans le tableau.

On a remarqué qu'à travers les données statistiques contenues dans le tableau ci-dessus, le nombre des sujets du groupe d'étude (N.) = (35) , la moyenne arithmétique pour la post application du test (M.) = (7.7714), la valeur de l'écart type (É. T.) = (1.57341) pour la post application du test, la valeur de (T) calculé = (17.650), la valeur du carré d'Éta calculé (η) = (0.90), ce qui a confirmé que le programme élaboré en employant les tâches authentiques est efficace dans le développement de la compétence de prendre part à un discours sur un ou plusieurs actes de la vie quotidienne chez les apprenants / apprenantes de FLÉ de la 5^{ème} année du cycle primaire comme utilisateurs élémentaires de la langue cible.

Pour s'assurer de l'efficacité du programme élaboré, le chercheur présente le tableau suivant comprenant le pourcentage des résultats obtenus par quelques uns / unes des sujets du groupe de l'étude avant et après la tentative.

Tableau No. (10).

Pourcentage des notes brutes de quelques sujets du groupe de l'étude concernant les items de prendre part à un discours simple sur un ou plusieurs actes de la vie quotidienne dans le test des compétences de la production écrite et orale.

No.	Pré – application du test.	Post- application du test.	Remarques.
	Pourcentage des sujets de l'échantillon.	Pourcentage des sujets de l'échantillon.	
1.	20%	60%	
2.	20%	80%	
3.	20%	80%	
4.	20%	30%	
5.	20%	80%	
6.	30%	90%	
7.	40%	100%	

Interprétation des résultats.

Après avoir examiné les deux tableaux relatifs à la cinquième hypothèse de l'étude actuelle, on a remarqué que la différence existant entre les moyennes des sujets du groupe de l'étude avant et après la tentative est significative au seuil de (0.01) à preuve la valeur de T calculé = (17.650) au même titre que les pourcentages des notes brutes des sujets du groupe de l'étude deviennent élevés (de 30% (les détails existent dans le tableau de l'annexe statistique) à 100%) après la tentative comparés à (de quelquefois 0% à 40%) avant la tentative ainsi la valeur du carré d'Éta calculé (η) = (0.90). Tous ces résultats montrent que le niveau des sujets du groupe de l'étude est amélioré de façon remarquable après la tentative, ce qui a confirmé que l'emploi des tâches authentiques dans le cadre de l'étude actuelle est efficace. Or, on peut confirmer qu'il existe une différence signifiante au seuil de (0.01) entre les moyennes des notes des sujets du groupe de l'étude en ce qui concerne les items de la compétence de prendre part à un ou plusieurs actes de la vie quotidienne de pré-post test des compétences de la production orale en faveur de post

test. On doit noter que quelques uns / unes parmi les sujets du groupe de l'étude sont hésitants(es), au début de la tentative, de prendre part aux scénarios des discours tenus sur des actes de la vie quotidienne. Après avoir terminé la tentative, on a noté que la plupart des sujets du groupe de l'étude deviennent positifs(ves) de prendre part aux scénarios de discours tenus sur un ou plus d'actes de la vie quotidienne tel(s) que le scénario de discuter les détails de la fête organisée à la fin de l'année scolaire, le scénario sur les achats de nouveaux vêtements, le scénario sur les rencontres avec les responsables...etc. Notre quatrième hypothèse est donc vérifiée.

La vérification de la sixième hypothèse. Hypothèse No. (3).

Pour vérifier la sixième hypothèse, on a employé le bagage statistique de SPSS. Après avoir appliqué la technique statistique convenable, on a obtenu les résultats contenus dans le tableau suivant.

Tableau No. (11).

Résultats relatifs au pré-post test de la production écrite en général.

La compétence mesurée.	Test	N.	M.	É. T.	Valeur de (T).	Valeur de (η).	S. / NS.
Les compétences de la production écrite en entière	Pré test.	35	6.0571	1.53283	32.492	0.97	S. au seuil de 0.01
	Post test.		20.4000	2.43986			

Commentaire et interprétation des résultats contenus dans le tableau.

On a remarqué qu'à travers les données statistiques contenues dans le tableau ci-dessus, le nombre des sujets du groupe d'étude (N.) = (35), la moyenne arithmétique pour la post application du test (M.) = (20.4000), la valeur de l'écart type (É. T.) = (2.43986) pour la post application du test, la valeur de (T) calculé = (32.492), la valeur du carré d'Éta calculé (η) = (0.97), ce qui a confirmé que le programme élaboré en employant les tâches authentiques est efficace pour le développement des compétences de la production écrite en général chez les apprenants /

apprenantes de FLÉ de la 5^{ème} année du cycle primaire comme utilisateurs élémentaires de la langue cible.

Pour s'assurer de l'efficacité du programme élaboré, le chercheur présente le tableau suivant comprenant le pourcentage des résultats obtenus par quelques uns / unes des sujets du groupe de l'étude avant et après la tentative.

Tableau No. (12).
Pourcentage des notes brutes de quelques sujets du groupe de l'étude concernant les items des compétences de la production écrite en entière.

No.	Pré – application du test.	Post- application du test.	Remarques.
	Pourcentage des sujets de l'échantillon.	Pourcentage des sujets de l'échantillon.	
1.	20%	60%	
2.	28%	84%	
3.	24%	76%	
4.	20%	68%	
5.	32%	76%	

Interprétation des résultats.

Après avoir examiné les deux tableaux relatifs à la sixième hypothèse de l'étude actuelle, on a remarqué que la différence existant entre les moyennes des sujets du groupe de l'étude avant et après la tentative est significative au seuil de (0.01) à preuve la valeur de T calculé = (32.492) au même titre que les pourcentages des notes brutes des sujets du groupe de l'étude deviennent élevés (de 68% à 84%) après la tentative comparés à (de 20% à 32%) avant la tentative ainsi la valeur du carré d'Éta calculé (η) = (0.97). Tous ces résultats montrent que le niveau des sujets du groupe de l'étude est amélioré de façon remarquable après la tentative, ce qui a confirmé que l'emploi des tâches authentiques dans le cadre de l'étude actuelle est efficace. Or, on peut confirmer qu'il existe une différence significative au seuil de (0.01) entre les moyennes des

notes des sujets du groupe de l'étude en ce qui concerne les items de l'aspect écrit en entier de pré-post test de compétences de la production écrite en faveur des post tests. On doit noter que la plupart des sujets du groupe de l'étude n'étaient pas capables de rédiger en français avant et presque pendant les premières séances de la tentative. On a remarqué que ces sujets commencent peu à peu à écrire correctement en français et ils / elles sont améliorés(es) après avoir terminé la tentative. Ils / elles écrivent efficacement de leur vie familiale, des actes de leur vie privée, des actes de la vie quotidienne tels que comment rédiger une liste d'achats pour une fête scolaire, rédiger des messages et des lettres à leurs collègues de village, rédiger un menu simple pour le présenter dans un restaurant .etc. Notre sixième hypothèse est donc vérifiée.

La vérification de la septième hypothèse. Hypothèse No. (3. 1.).

Pour vérifier la septième hypothèse, on a employé le bagage statistique de SPSS. Après avoir appliqué la technique statistique convenable, on a obtenu les résultats contenus dans le tableau suivant.

Tableau No. (13).

Résultats relatifs au pré-post test de la production écrite concernant la compétence d'employer des termes et des expressions langagières correctes pour décrire à l'écrit les conditions de leur vie privée et quotidienne.

La compétence mesurée.	Test	N.	M.	É. T.	Valeur de (T).	Valeur de (η).	S. / NS.
La compétence d'employer des termes et des expressions langagières correctes pour écrire des notes sur la vie privée et quotidienne.	Pré test.	35	2.2571	0.85209	24.283	0.95	S. au seuil de 0.01
	Post test.		8.3429	1.30481			

Commentaire et interprétation des résultats contenus dans le tableau.

On a remarqué qu'à travers les données statistiques contenues dans le tableau ci-dessus, le nombre des sujets du groupe d'étude (N.) = (35) , la moyenne arithmétique pour la post application du test (M.) = (8.3429), la valeur de l'écart type (É. T.) = (1.30481) pour la post application du test, la valeur de (T) calculé = (24.283), la valeur du carré d'Éta calculé (η) = (0.95), ce qui a confirmé que le programme élaboré en employant les tâches authentiques est efficace pour le développement des compétences de la production écrite notamment la compétence d'employer des termes et des expressions langagières correctes pour décrire par écrit les conditions de la vie privée et quotidienne chez les apprenants / apprenantes de FLÉ de la 5^{ème} année du cycle primaire comme utilisateurs élémentaires de la langue.

Pour s'assurer de l'efficacité du programme élaboré, le chercheur présente le tableau suivant comprenant le pourcentage des résultats obtenus par quelques uns / unes des sujets du groupe de l'étude avant et après la tentative.

Tableau No. (14).

Pourcentage des notes brutes de quelques sujets du groupe de l'étude concernant les items de la compétence d'employer des termes et expressions correctes pour écrire des notes sur les conditions de la vie privée et quotidienne.

No .	Pré – application du test.	Post- application du test.	Remarques.
	Pourcentage des sujets de l'échantillon.	Pourcentage des sujets de l'échantillon.	
1.	20%	80%	
2.	30%	70%	
3.	30%	80%	
4.	20%	70%	
5.	30%	80%	

Interprétation des résultats.

Après avoir examiné les deux tableaux relatifs à la septième hypothèse de l'étude actuelle, on a remarqué que la différence existant entre les moyennes des sujets du groupe de l'étude avant et après la tentative est significative au seuil de (0.01) à preuve la valeur de T calculé = (24.283) au même titre que les pourcentages des notes brutes des sujets du groupe de l'étude deviennent élevés (de 70% à 100%) après la tentative comparés à (de 20% à 30%) avant la tentative ainsi la valeur du carré d'Éta calculé (η) = (0.95). Tous ces résultats montrent que le niveau des sujets du groupe de l'étude est amélioré de façon remarquable après la tentative, ce qui a confirmé que l'emploi des tâches authentiques dans le cadre de l'étude actuelle est efficace. Or, on peut confirmer qu'il existe une différence significative au seuil de (0.01) entre les moyennes des notes des sujets du groupe de l'étude en ce qui concerne les items de la compétence d'employer au niveau de l'écrit des termes et expressions correctes pour écrire des notes sur leur vie privée et celle de leur vie quotidienne dans le pré-post test de compétences de la production écrite en faveur de post test. On doit noter que la plupart des sujets du groupe de l'étude n'étaient pas capables de rédiger en français avant et presque au cours des premières séances de la tentative. On a remarqué que ces sujets commencent peu à peu à écrire correctement en français et ils / elles sont améliorés(es) après avoir terminé la tentative. Ils / elles écrivent efficacement des notes sur leurs vie privée notamment sur des cartes postales envoyées à leurs collègues, à leurs parents, et à leurs professeurs pour fêter des différentes occasions.....etc.

La vérification de la huitième hypothèse. Hypothèse No. (3. 2.).

Pour vérifier la huitième hypothèse, on a employé le bagage statistique de SPSS. Après avoir appliqué la technique statistique convenable, on a obtenu les résultats contenus dans le tableau suivant.

Tableau No. (15).
Résultats relatifs au pré-post test de la production écrite
concernant la compétence d'écrire une série de phrases
enchaînées sur un ou plusieurs actes de la vie personnelle
et quotidienne.

La compétence mesurée.	Test	N.	M.	É. T.	Valeur de (T).	Valeur de (η).	S. / NS.
La compétence d'écrire une série de phrases enchaînées sur un ou plusieurs actes de la vie personnelle et quotidienne.	Pré test.	35	2.3143	0.75815	25.556	0.95	S. au seuil de 0.01
	Post test.		8.2857	1.38418			

Commentaire et interprétation des résultats contenus dans le tableau.

On a remarqué qu'à travers les données statistiques contenues dans le tableau ci-dessus, le nombre des sujets du groupe d'étude (N.) = (35) , la moyenne arithmétique pour la post application du test (M.) = (8.2857), la valeur de l'écart type (É. T.) = (1.38418) pour la post application du test, la valeur de (T) calculé = (25.556), la valeur du carré d'Éta calculé (η) = (0.95), ce qui a confirmé que le programme élaboré en employant les tâches authentiques est efficace pour le développement des compétences de la production écrite notamment la compétence d'écrire une série de phrases enchaînées correctement sur un ou plusieurs actes de la vie personnelle et quotidienne chez les apprenants / apprenantes de FLÉ de la 5^{ème} année du cycle primaire comme utilisateurs élémentaires de la langue cible.

Pour s'assurer de l'efficacité du programme élaboré, le chercheur présente le tableau suivant comprenant le pourcentage des résultats obtenus par quelques uns / unes des sujets du groupe de l'étude avant et après la tentative.

Tableau No. (16).

Pourcentage des notes brutes de quelques sujets du groupe de l'étude concernant les items de la compétence d'écrire une série de phrases enchaînées sur un ou plusieurs actes de la vie personnelle et quotidienne.

N o.	Pré – application du test.	Post- application du test.	Remarques.
	Pourcentage des sujets de l'échantillon.	Pourcentage des sujets de l'échantillon.	
1.	20%	70%	
2.	20%	80%	
3.	30%	70%	
4.	30%	80%	
5.	20%	70%	

Interprétation des résultats.

Après avoir examiné les deux tableaux relatifs à la huitième hypothèse de l'étude actuelle, on a remarqué que la différence existant entre les moyennes des sujets du groupe de l'étude avant et après la tentative est significative au seuil de (0.01) à preuve la valeur de T calculé = (25.556) au même titre que les pourcentages des notes brutes des sujets du groupe de l'étude deviennent élevés (de 60% à 100%) après la tentative comparés à (de 10% à 40%) avant la tentative ainsi la valeur du carré d'Éta calculé (η) = (0.95). Tous ces résultats montrent que le niveau des sujets du groupe de l'étude est amélioré de façon considérable après la tentative, ce qui a confirmé que l'emploi des tâches authentiques dans le cadre de l'étude actuelle est efficace. Or, on peut confirmer qu'il existe une différence significative au seuil de (0.01) entre les moyennes des notes des sujets du groupe de l'étude en ce qui concerne les items de la compétence d'écrire des phrases enchaînées sur des actes de leur vie personnelle et de leur vie quotidienne dans le pré-post test de compétences de la production écrite en faveur du post test. On doit noter que les sujets du groupe de l'étude parviennent, à la fin de la tentative, à écrire une série de phrases enchaînées pour décrire des événements privés tels que les préparations pour leurs anniversaires, des sujets d'expressions écrites sur des visites à la campagne, aux endroits touristiquesetc. ils /

elles arrivent des phrases simples, logiques, expressives et correctes. Ils / elles sont vraiment améliorés(es) au niveau de l'écrit après avoir terminé la tentative.

La vérification de la dernière hypothèse. Hypothèse No. (3. 3.).

Pour vérifier la cinquième hypothèse, on a employé le bagage statistique de SPSS. Après avoir appliqué la technique statistique convenable, on a obtenu les résultats contenus dans le tableau suivant.

Tableau No. (17).

Résultats relatifs au pré-post test de la production écrite concernant la compétence d'écrire correctement une lettre personnelle, une recette, une consultation, un message ...etc. en français.

La compétence mesurée.	Test	N.	M.	É. T.	Valeur de (T).	Valeur de (η).	S. / NS.
La compétence de rédiger correctement un message, une lettre personnelle, une recette, une consultation en français.	Pré test.	35	2.5714	0.97877	18.973	0.91	S. au seuil de 0.01
	Post test.		7.9714	1.52404			

Commentaire et interprétation des résultats contenus dans le tableau.

On a remarqué qu'à travers les données statistiques contenues dans le tableau ci-dessus, le nombre des sujets du groupe d'étude (N.) = (35), la moyenne arithmétique pour la post application du test (M.) = (7.9714), la valeur de l'écart type (É. T.) = (1.52404) pour la post application du test, la valeur de (T) calculé = (18.973), la valeur du carré d'Éta calculé (η) = (0.91), ce qui a confirmé que le programme élaboré en employant les tâches authentique est efficace pour le développement des compétences de la production écrite concernant notamment la compétence de rédiger un message, une lettre personnelle, une consultation, une recette en français chez les apprenants / apprenantes de FLÉ de la 5^{ème} année du cycle primaire comme utilisateurs élémentaires.

Pour s'assurer de l'efficacité du programme élaboré, le chercheur présente le tableau suivant comprenant le pourcentage des résultats obtenus par quelques uns / unes des sujets du groupe de l'étude avant et après la tentative.

Tableau No. (18).

Pourcentage des notes brutes de quelques sujets du groupe de l'étude concernant les items de la compétence d'écrire un message, une lettre personnelle, une recette, une consultation en français.

N o.	Pré – application du test.	Post- application du test.	Remarq ues.
	Pourcentage des sujets de l'échantillon.	Pourcentage des sujets de l'échantillon.	
1.	20%	40%	
2.	30%	100%	
3.	20%	80%	
4.	20%	60%	
5.	40%	80%	

Interprétation des résultats.

Après avoir examiné les deux tableaux relatifs à la dernière hypothèse de l'étude actuelle, on a remarqué que la différence existant entre les moyennes des sujets du groupe de l'étude avant et après la tentative est significative au seuil de (0.01) à preuve la valeur de T calculé = (18.973) au même titre que les pourcentages des notes brutes des sujets du groupe de l'étude deviennent élevés (de 40% à 100%) après la tentative comparés à (de 10% à 40%) avant la tentative ainsi la valeur du carré d'Éta calculé (η) = (0.91). Tous ces résultats montrent que le niveau des sujets du groupe de l'étude est amélioré de façon considérable après la tentative, ce qui a confirmé que l'emploi des tâches authentiques dans le cadre de l'étude actuelle est efficace. Or, on peut confirmer qu'il existe une différence significative au seuil de (0.01) entre les moyennes des notes des sujets du groupe de l'étude en ce qui concerne les items de la compétence d'écrire une lettre personnelle, un message, une recette, une consultation ...etc. en français dans le pré-post test de compétences de la production écrite en faveur du post test. On doit noter que les sujets

du groupe de l'étude parviennent, à la fin de la tentative, à écrire correctement et effectivement des lettres amicales et personnelles, des messages, des recettes et des consultations. Ils / elles présentent des écrits correctes, simples et logiques, ce qui a confirmé que l'emploi des tâches authentiques est efficace pour le développement des compétences de la production orale et écrite en FLÉ.

Interprétation générale des résultats de l'étude en entier.

Étant donné que l'étude actuelle avait pour objectif le développement des compétences de la production orale et écrite chez les écoliers de la 5^{ème} année primaire en FLÉ en employant leurs tâches authentiques. On a élaboré un programme, un test des compétences de la production orale et écrite destinés à ce propos.

Les résultats ont mentionné qu'il existe une différence statistiquement signifiante au seuil de (0.01) entre les moyennes des notes des apprenants / apprenantes de FLÉ de la 5^{ème} année du cycle primaire en ce qui concerne les compétences de la production orale et écrite dans le pré-post test des compétences de la production orale et écrite en faveur du post-test. Cette différence est à raison de :-

- L'enseignement / apprentissage des compétences de la production orale et écrite s'opère suivant les mécanismes des tâches authentiques achevées par les apprenants / apprenantes de la 5^{ème} année au cycle primaire eux / elles – mêmes. Cet enseignement / apprentissage se fait non pas dans un environnement d'apprentissage traditionnel où ils / elles travaillent des exercices classiques ou bien habituels mais dans un environnement d'apprentissage où ils / elles essayent au fur et à mesure d'achever des tâches naturelles en français dans la vie réelle; ces tâches mettent l'accent sur un produit final qu'ils / elles doivent achever. Pendant l'achèvement de ce produit, ils / elles développent leurs compétences langagières (compétences de la production orale et écrite) nécessaires à chacune des tâches demandées à eux / elles.
- Le processus de l'enseignement / apprentissage de la langue française en exploitant les tâches authentiques donne l'occasion aux apprenants / apprenantes de se communiquer quotidiennement soit dans la classe de langue soit ailleurs pour terminer et achever ces tâches et cette communication permanente leur aident à s'inter échanger leurs expériences langagières. Ceci est essentiel dans la

mesure de faire ces apprenants / apprenantes vivre dans un environnement quasi francophone où ils / elles peuvent développer leurs différentes compétences langagières parmi lesquelles on trouve les compétences de la production orale et écrite.

- L'emploi des tâches authentiques constitue un support pour les apprenants / apprenantes de FLÉ à ce stade d'apprentissage où ils / elles se sentent libres en s'apprenant; ils deviennent plus actifs(ves) pour chercher les ressources d'apprentissage, les références linguistiques, les dictionnairesetc. pour perfectionner telle ou telle compétence langagière.
- L'emploi des tâches authentiques aident également les apprenants / apprenantes de FLÉ à ce stade d'apprentissage à vivre le processus de l'apprentissage de façon naturelle et réelle et cela les aident à parler et écrire rapidement et efficacement la langue enseignée (la langue française).

Recommandations :-

À la suite de l'étude actuelle, on peut recommander que :-

1. Les maîtres-enseignants / enseignantes de FLÉ doivent au fur et à mesure employer les tâches authentiques dans les classes de langues de tous les niveaux d'apprentissage.
2. Les inspecteurs de FLÉ doivent s'orienter vers les tâches authentiques lors de leurs entraînements dans le cadre de développer les compétences professionnelles des maîtres-enseignants / enseignantes.
3. Les didacticiens (didacticiennes) de FLÉ doivent mettre l'accent sur les rôles de l'enseignant(e), ceux de l'apprenant(e) et les scénarios d'enseignement / apprentissage concernant les tâches authentiques lors de leurs théorisation présentées dans le cadre de la matière de didactique de FLÉ consacrée aux futurs enseignants / futures enseignantes dans les facultés de pédagogies.
4. Les maîtres-enseignants / enseignantes de FLÉ doivent employer ces tâches authentiques pour développer les différentes compétences de la langue (compréhension orale et écrite et expression orale et écrite) chez tous les apprenants / apprenantes dans tous les niveaux de la langue (A1, A2, B1, B2, C1, Etc.)

Propositions :-

Après avoir analysé les résultats de l'étude actuelle, on peut proposer des études futures telles que :-

1. Mener un nombre infini d'études sur l'efficacité des tâches authentiques pour le développement des compétences professionnelles chez les maîtres-enseignants / enseignantes de FLÉ.
2. Effectuer plusieurs études sur l'emploi des tâches authentiques pour le développement des compétences structurales et morphologiques chez les apprenants / apprenantes du niveau débutant en FLÉ.
3. Présenter des études nombreuses sur l'emploi des tâches authentiques pour le développement des compétences de la lecture créative et critique chez les apprenants / apprenantes de tous les niveaux d'apprentissage en FLÉ.
4. Effectuer un nombre énorme d'études sur l'emploi des tâches authentiques pour le développement des compétences de l'écoute et celle des performances orales chez les apprenants / apprenantes débutants (débutantes) et maxi-débutants (débutantes) en FLÉ.
5. Mener plusieurs études sur l'efficacité des tâches authentiques pour enrichir la compétence sémantique et son autonomie d'apprentissage chez les apprenants / apprenantes de tous les niveaux langagiers en FLÉ.
6. Présenter des études variées sur l'emploi des tâches authentiques pour remédier aux fautes grammaticales et orthographiques chez les apprenants / apprenantes de tous les niveaux langagiers en FLÉ.
7. Effectuer des études sur l'efficacité des tâches authentiques pour développer les compétences relationnelles entre l'aspect phonique et l'aspect graphique chez les apprenants / apprenantes de tous les niveaux langagiers en FLÉ.

Bibliographie.

A) Références en langue française.

1. **Abdelaziz Latreche (2015).** L'expression orale : pratiques et difficultés en classe de FLÉ, cas des étudiants de la 1^{ère} année LMD français, mémoire de magistère, Université d'El-Oued, Algérie.
2. **Albert, M.-C. (1998).** Évaluer les productions écrites des Apprenants, Le français dans le monde, No. 299, PP.58-64, novembre-décembre.
3. **Aslim-Yetis V., (2008).** Enseignement/apprentissage de l'expression écrite en FLÉ, environnement numérique de travail et Internet : le cas de l'université d'Anadolu en Turquie, Thèse de PH.D., Université Lumière Lyon 2.
4. **Asma Abdel Fattah El Dib, (2015).** Programme enrichissant basé sur les jeux dramatiques pour le développement de quelques compétences de l'expression orale chez les élèves du cycle primaire aux écoles françaises, Thèse de Magistère, Faculté de Jeunes Filles, Université d'Ain Chams.

5. **Beacco J.,-C., Porquier R. (2007).** Niveau A1 pour le français, Un référentiel, Hatier-Didier, Paris.
6. **Berari E., (1991).** L'approche communicative : théorie et pratique, Clé internationale, Paris.
7. **Berger D., et Mérieux R., (1995).** Cadences : méthode de français, Éditions Didier, Paris.
8. **Berthet A., et al., (2006).** Alter Égo: méthode de français, Hachette, Paris.
9. **Besse H., et Porquier R., (1991).** Grammaires et didactique des langues, CREDIF, Hatier, Paris.
10. **Bourguignon, C., (2009).** L'apprentissage des langues par l'action , Dans : L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues, Edition Maison des langues, 2^{ème} édition, Paris, PP. 49-78.
11. **Bourguignon C., (2010).** Pour enseigner les langues avec le CECRL : Clés et conseils, Delgrave, Paris.
12. **Bruvost J.-M., (1991).** Dictionnaire actuel de la langue française, Flammarion, Paris.
13. **Cédolva M., (2013).** Tâches et activités : au service de l'enseignement-apprentissage en FLÉ, Mémoire, Université de Plzni, République de Tchèque.
14. **Chacin J., et al., (2010).** Principes méthodologiques utilisés par les enseignants de français au niveau secondaire, Synergies Venezuela, No. 5, PP. 205 – 223.
15. **Chiss, J.,-L., David, J. (2011).** Didactique du français et étude de la langue, Armand Colin, Paris.
16. **Conejo Lopez-Lago E., (consulté en Avril 2017).** Qu'est-ce qu'une tâche ?, Article écrit en espagnol et adapté en français par Philippe L., disponible sur www.spanish-online.org.
17. **Cosaseanu A., (2014).** Des méthodes SGAV à l'approche communicative en didactique du FLÉ, recherche présentée à l'université de Bucarest, Université de Bucarest.
18. **Conseil de l'Europe (2001).** Un Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer, Didier, Paris.
19. **Conseil de l'Europe (2013).** L'apprentissage par tâches, programmes d'éducation et de formation tout au long de la vie, Commission Européenne.
20. **Cornaire C., et Germain C., (1998).** La compréhension orale, Clé Internationale, Paris.
21. **Cornaire C., et Mary Raymond P., (1999).** La production Écrite, Clé Internationale, Paris.
22. **Cuq J.-P., et Cruca I., (2005).** Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, Presses universitaires, Grenoble.
23. **Da Costa P., (2010).** Regards sur la perspective actionnelle, disponible sur www.edufle.net/regards-sur-la-perspective-actionnelle.html.
24. **Delattre P., (1971).** Les exercices structuraux, pour quoi faire, Hachette, Paris.
25. **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.
- 26. Dinca D., (2013).** Enseigner la grammaire autrement : Pourquoi et comment ?, Synergies Roumanie, No. 8, PP.67-81, Université de Craiova, Roumanie.
- 27. Duchiron E., (2003).** Les technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement / apprentissage des langues : Atouts, limites et exploitations potentielles du choix fourni, mémoire de magistère, Université de Paris III.
- 28. 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.
- 29. Galisson R., Coste D., (1976).** Dictionnaire de didactique des langues, Hachette, Paris.
- 30. Germain C., (1993).** Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire, Clé Internationale, Paris.
- 31. Girard D., (1974).** Les langues vivantes, Larousse, Paris.
- 32. Girardet J., (2011).** Enseigner le FLÉ selon une approche actionnelle : quelques propositions méthodologiques, Actes du XIIème colloque pédagogique de l'alliance française de Sao Paulo.
- 33. Grégoire M., et Kostucki A., (2012).** Grammaire progressive du français, Clé International, Paris.
- 34. 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.
- 35. Hani Qotb, (consulté en Avril 2017).** Le rôle de la tâche dans une formation des langues de spécialité à distance, disponible sur hani.qotb@univ-montp3.fr
- 36. Karshukova L., (2004).** Trois théories d'enseignement des langues étrangères : méthode traditionnelle, approche communicative, et approche fonctionnelle – notionnelle, disponible sur www.digitalcommons.mcmaster.ca/cgi/viewcontent.cgi?article=8030&context=opendissertions.
- 37. Le Hellaye C., et Barzotti D., (1992).** Farandole : méthode de français, Éditions Didier, Paris.
- 38. 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.
- 39. 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., (Éd.), 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.
- 40. Martin Peris E., (2009).** L'éducation pour l'autonomie : un nouveau modèle d'enseignement, Dans : L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues, Edition Maison des langues, 2^{ème} édition, Paris, PP. 101-118.

41. **Ministère de l'éducation et de l'enseignement, (2000).** Bienvenue : méthode de français, Horizons, Égypte.
42. **Ministère de l'éducation et de l'enseignement, (2015).** Club@dos plus : méthode de français, Horizons, Égypte.
43. **Ministère de l'éducation nationale, (2009).** Comment faire maîtriser l'expression écrite et orale par chaque élève, Bureau des programmes d'enseignement / Ressources pour le collège, éducol.
44. **Moirand S., (1982).** Enseigner à communiquer en langue étrangère, Hachette, Paris.
45. **Mottier Lopez L., (2015).** Tâches pour apprendre, Tâches pour évaluer, Formation et pratiques d'enseignement en questions, No. 19, PP. 55-65.
46. **Mounet N., (2011).** Productions d'écrits au cycle 2, CPC, Mont-de-Marsan Tursan ASH et Sud Armagnac.
47. **Piccardo E., et al., (2011).** Parcours d'évaluation, d'apprentissage et d'enseignement à travers le CECR, Strasbourg: Éditions du Conseil de l'Europe, Disponible sur <http://www.ecml.at/tabid/277/PublicationID/64/Default.aspx>.
48. **Piccardo, E., (2014).** Du communicatif à l'actionnelle: un cheminement de recherche, centre de recherche éducative en langue et littératies (CERLL), IEPO, Université de Toronto.
49. **Piotrowski S., (2010).** Les tâches en classe de langue étrangère, Synergies Pologne, No.7, PP. 107-118.
50. **Pluskwa, D., et al., (2009).** L'approche actionnelle en pratique : la tâche d'abord, la grammaire ensuite !, Dans L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues, Éditions Maison des langues, Paris, PP. 205-232.
51. **Pouliot, M., (1993).** Discours explicatif écrit en milieu universitaire, Le français dans le monde : Recherches et Applications, numéro spécial, février-mars, PP. 120-128.
52. **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.
53. **Puren Ch., (1988).** Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues, Disponible dès Décembre 2012 sur www.christianpuren.com.
54. **Puren Ch., (2009).** La nouvelle perspective actionnelle et ses implications sur la conception des manuels de langue, Dans L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues, Edition Maison des langues, 2^{ème} édition, Paris, PP. 119-137.
55. **Puren Ch., (2009).** Variations sur la perspective de l'agir social en didactique des langues-cultures étrangères , Langues modernes, APLV, janvier.
56. **Py B., (1976).** Étude expérimentale de quelques stratégies d'apprentissage d'une langue étrangère par les adultes, Didier, Paris.
57. **Robert J., -P., (2008).** Dictionnaire pratique de didactique du FLÉ, EMD S.A.S., Lassay-les-Châteaux.
58. **Rogers C., (1972).** Liberté pour apprendre, Dunod, Paris.

- 59. Sourisseau J., (2013).** L'approche actionnelle : une démarche motivante en didactique des langues-cultures au service de l'insertion de l'étudiant étranger dans la ville, Synergies Roumanie, No. 8, PP. 15-30.
- 60. Suarez A., (2014).** Le développement de l'expression orale par le moyen de l'utilisation de scénarios de la vie quotidienne dans le cadre de l'approche communicative, mémoire de magistère, Université de Bogota.
- 61. Tyrväinen J., (2011).** Les exercices et la méthodologie de la production orale dans la série des manuels Voilà !, Mémoire de master, Université de Finlande.
- 62. Van Thienen K., (2005).** A la découverte de l'autre par une approche basée sur la tâche, Texte du colloque de l'ASDIFLE, Quelle didactique de l'interculturel dans les nouveaux contextes d'enseignement-apprentissage de FLE/S ?, Louvain-la-Neuve.
- 63. Van Thienen K., (2009).** Une approche basée sur la tâche, Synergies Pays Scandinaves, No. 4, PP. 89-95.
- 64. Vigner G., (1984).** L'exercice dans la classe de français, Collection F : Pratique pédagogique, Hachette, Paris.
- 65. Vigner G., (2006).** Enseigner le français comme langue seconde, CLE International, Évreux .
- 66. Watt L., (2002).** L'Apprentissage du Français Langue Étrangère Facilité par la Technologie, Thèse de PHD., Université of Pretoria.
- B) Références en langue anglaise.**
- 67. Breen, M., (1987).** Learner contributions to task design, Candlin C., & Murphy, D., (Ed.), PP. 23-46.
- 68. Canale, M., Swain, M. (1980).** Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing, Applied Linguistics, No. 1, PP. 1-47.
- 69. Doughty, C., et Pica T., (1986).** Information gap tasks : Do they facilitate second language acquisition?, TESOL Quarterly, No. 20, PP. 305-325.
- 70. Kathleen J., (1994).** Enseigner l'anglais, Hachette.
- 71. Long, M., (1985).** A role for instruction in second language acquisition : Task-based language teaching, In Hyltenstam, K., Pienemann, M., (Ed.), Modeling and assessing second language acquisition, Multilingual Matters, Clevedon, PP. 77-99.
- 72. Long, M., et Crookes G., (1992).** Three approaches to task-based syllabus design, TESOL Quarterly , No. 26, PP. 27-56.
- 73. Nunan D., (1995).** Designing Tasks for the communicative classroom, CUP, Cambridge.
- 74. Piccardo, E. (2010).** From communicative to action-oriented: new perspectives for a new millennium. TESL Ontario Contact, No.36, Vol. 2, PP.20-35.
- 75. Raimes, A., (1985).** What unskilled ESL students do as they write : A classroom study of composing, TESOL Quarterly, No. 19, Vol. 2, PP. 229-258.
- 76. Silva, T., (1993).** Towards an understanding of the distinct nature of L2 writing : The ESL research and Its implications, TESOL Quarterly, No. 27, Vol. 4, PP. 655-677.

77. Skehan P., (2003). Task-based instruction, Language Teaching, No.36, PP. 1-14.

78. Willis J., and Willis D., (2007). Doing task based teaching, Oxford University Press, Oxford.

79. Willis, J., (1996). A framework for task-based learning, Longman, Harlow.

C) Références en langue arabe.

٨٠. فؤاد البهى السيد ، (١٩٧٩). علم النفس الاحصائي وقياس العقل البشرى ، ط.٣ ، دار الفكر العربي ، القاهرة.