

**Programme enrichissant basé sur l’approche actionnelle pour
développer quelques compétences de la lecture critique chez la future-
enseignante de la langue française**

Recherche présentée par :

Barbara William Lotfi Mina

Assistante au Département de

Curricula et de Didactique

2017

Sommaire :

A la suite de la mondialisation et la diffusion rapide des connaissances et des informations, la notion de la lecture a évolué en soutenant la lecture critique. Elle est devenue un besoin essentiel pour les apprenants afin qu'ils puissent analyser le texte lu, le critiquer, l'accepter ou le refuser et évaluer ses idées.

Les didacticiens anglais et les auteurs du Cadre Européen Commun de Référence sont d'accord sur ce point : Se situer dans une perspective actionnelle fondée sur une approche par tâche. C'est pour cela, l'approche actionnelle est considérée comme une des approches les plus adéquates au développement des compétences de la lecture critique parce qu'elle aide à augmenter l'efficacité du processus de l'apprentissage en préparant l'apprenant à la vie réelle. L'apprenant est un acteur social responsable de son apprentissage, il agit avec autrui pour apprendre.

Mots clé :

L'approche actionnelle – la lecture critique – la langue française – la future-enseignante – La tâche.

ملخص باللغة العربية □

أصبح مفهوم القراءة حديثاً هو عملية عقلية نشطة و مستويات تفكير عليا. أى ان القراءة أصبحت نشاطاً يشمل كل أنماط التفكير والتقييم والتحليل وحل المشكلات والفهم والنقد والتفاعل مع النص المقروء. لذا فلا بد للقارئ أن يتحلى بمهارات عديدة مثل التحليل والتفسير والتقييم حتى يستطيع التفاعل مع النص بطرق مختلفة، كأن يستخرج النقاط الرئيسية والأمثلة ويتمكن من التمييز بين الحجج والآراء. يعتبر مدخل المهام من أنسب المداخل لتنمية مهارات القراءة الناقدة وذلك لأنه يساعد على زيادة فاعلية عملية التعلم وذلك من خلال تقسيم عملية التعلم إلى مجموعة من المهام وتتطلب كل مهمة مجموعة من المهارات التي يتم تدريب الطلاب عليها؛ حيث تستخدم أنشطة التعلم المعتمدة على العمل الذاتى أو الجماعى لزيادة معدلات التفاعل والتواصل بين الطلاب.

1-La problématique de la recherche

Introduction :

La lecture est une des compétences principales de différentes langues parce qu'elle est un moyen d'acquérir la connaissance de ses ressources originales.

Le développement social et économique des sociétés s'appuie sur l'acquisition des connaissances, la diffusion de l'alphabet et le fait de faire acquérir les principes de la lecture qui est l'un des objectifs les plus importants de l'UNESCO. (Richard : 1975, 9)

Le concept de la lecture a longtemps été limité à la simple reconnaissance des symboles écrits et la prononciation correcte sans tenir compte des significations et des objectifs contenus visés par l'auteur. Apprendre à lire, actuellement, c'est développer des compétences dans deux domaines : l'identification des mots écrits, et le traitement du sens pour la compréhension des textes et d'utiliser des textes écrits et de réfléchir sur eux pour pouvoir prendre une décision et pour être actif à la vie en société.

Ainsi la lecture qui se présente comme une introduction et une ouverture sur le monde est alors devenue l'un des objectifs de l'éducation formelle ; parce qu'on ne peut imaginer un enseignement sans une base d'aptitude en lecture. Elle est vue comme une composante potentielle de l'apprentissage. (Abid : 2013/2014, 6)

La lecture joue un rôle efficace dans le processus de l'apprentissage. Elle aide les apprenants à élargir leurs connaissances et à développer leurs expériences. La lecture est une condition essentielle de toute éducation parce qu'ils ne peuvent pas apprendre les autres matières s'ils ne savent pas lire aisément.

Tout acte de lecture est un effort, ils existent des lecteurs bienveillants, qui, s'ils ne participent pas directement à la notoriété d'un ouvrage, font des efforts pour accueillir une œuvre. C'est une ouverture d'esprit, une main tendue ; on accueille un inconnu chez soi, on prend le risque de se confronter à ses idées, on prend le risque d'être touché à cœur, atteint par une fièvre d'amitié qui ne nous quittera jamais, on s'y dispose, même. (Aîné-Duroc : 2016)

Avec le développement d'études linguistiques et de didactiques, la lecture devient un processus mental et une activité qui comprend tous les types de pensée : l'évaluation, l'analyse, le jugement, le raisonnement et la résolution des problèmes. La lecture n'est plus seulement la prononciation

correcte des signes écrits, mais elle est un acte de compréhension, d'interaction, de créativité et de critique.

Apprendre à lire, c'est la première grande aventure intellectuelle qu'offre ainsi la rencontre de l'outil par où se théorise toute expérience humaine. Apprendre à lire rend autrement intelligent qui passe par la construction d'un autre outil de pensée, d'un autre mode de traitement de la réalité, qui oblige à l'exercice d'une autre raison. (Foucambert : 1996)

A la suite de la mondialisation et la diffusion rapide des connaissances et des informations, la notion de la lecture a évolué en soutenant la lecture critique. Elle est devenue un besoin essentiel pour les apprenants afin qu'ils puissent analyser le texte lu, le critiquer, l'accepter ou le refuser et évaluer ses idées.

La lecture critique n'est pas une simple réception des informations, c'est un acte de pensée le lecteur emploie ses connaissances antérieures, ses expériences, ses styles pour vérifier la crédibilité des informations, pour saisir l'intention de l'auteur et pour porter son jugement.

Nous vivons dans un monde qui se complexifie de jour en jour et qui abonde de plus en plus en informations. La mission de tout enseignant est de préparer les apprenants à vivre et à travailler dans un monde changeant, de plus en plus marqué par la nouveauté dans tous les domaines (Mona Bahie El Dine : 2008, 2) Le rôle essentiel de l'enseignant est d'apprendre l'apprenant à être responsable de son apprentissage, à s'adapter avec soi et avec autrui, à critiquer les informations et les nouvelles connaissances et à avoir une opinion personnelle.

Les didacticiens anglais et les auteurs du *cadre européen commun de référence* sont d'accord sur ce point : « Se situer dans une perspective actionnelle fondée sur une approche par tâche, c'est ainsi répondre aux exigences suivantes, partagées par l'apprenant et l'utilisateur d'une langue : l'action doit être motivée par un objectif communicatif clair et donner lieu à un résultat tangible » (Rosen : 2009, 7-8) C'est pour cela, l'approche actionnelle est considérée comme une des approches les plus adéquates au développement des compétences de la lecture critique parce qu'elle aide à augmenter l'efficacité du processus de l'apprentissage, en préparant l'apprenant à la vie réelle. L'apprenant est un acteur social responsable de son apprentissage, il agit avec autrui pour apprendre.

Faut-il parler de « perspective actionnelle » ou d' « approche actionnelle » ? Les deux expressions sont utilisées dans le CECRL, à peu près à égalité. Je comprends que certains aient choisi d'utiliser approche pour marquer que cette nouvelle orientation didactique implique un certain nombre de ruptures avec l'approche communicative, et qu'elle peut en

prendre le relais. C'est le choix fait par les coordonnateurs de l'ouvrage collectif intitulé L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues (Lions- Olivieri M.-L & Liria Ph : 2009, 285)

Le concept de tâche n'est pas nouveau dans l'enseignement des langues ; c'est dans les recherches des didacticiens anglais, comme Nunan (1989), Willis (1996) et Ellis (2003) que nous trouvons l'approche fondée sur la réalisation des tâches (Task-Based Learning, TBL). Les apprenants doivent confronter activement à la résolution d'un problème dans la langue (lors d'achat à effectuer, d'une visite médicale, etc.). Ensuite, cette notion a été largement reprise par le CECR. D'après le CECR, l'apprenant d'une langue est un acteur social qui a une tâche à réaliser.

- Sensibilisation à la recherche.

Malgré l'importance évidente des compétences de la lecture en général et de la lecture critique en particulier, cependant la réalité souligne la faiblesse dans ces compétences en langue française.

Les ressources de la problématique sont les suivantes :

1- *Les études antérieures* en didactique du français mettent en relief la dimension du problème : Zeinab Helmy (2000), Gamal El Chahat (2000), Mahmoud Ezz El- Arab (2003), Hanan Hafez (2003), Adel Tawfiq (2004), Asmaa Salah (2006), Mona Bahie Eldine (2008) et Nermin Sabri (2009).

Il n'y a que les études de Mahmoud Ezz El- Arab (2003) et de Hanan Hafez (2003) qui ont traité les compétences de la lecture critique.

2- *L'observation personnelle* : Durant le laboratoire du micro- enseignement, la chercheuse a constaté que les étudiantes du département de français ne possèdent pas les compétences nécessaires qui leur permettent de lire un texte d'une manière critique.

3- *L'étude pilote* : En vérifiant ce fait, la chercheuse a appliqué une étude pilote, aux futures enseignantes étudiantes de la deuxième année (11 étudiantes) à la faculté de Jeunes Filles département de français. Cette étude pilote a comporté un petit test qui se compose d'un texte intitulé *Whiskass* suivi d'un groupe de questions ayant pour but d'enquêter le niveau des compétences de la lecture critique chez les futures enseignantes, les résultats montrent la faiblesse aux compétences de la lecture critique.

- Problématique de la recherche.

De ce qui précède, nous pouvons dire que le problème de l'étude actuelle réside en la faiblesse des compétences de la lecture critique en français chez les étudiantes de la deuxième année pédagogique section de langue français.

Par suite, cette recherche se propose de répondre à la question principale suivante :

Quelle est l'efficacité du programme enrichissant basé sur l'approche actionnelle pour développer quelques compétences de la lecture critique chez la future- enseignante de la langue française ?

Trois questions s'en dégagent :

- 1- Quelles sont les compétences de la lecture critique nécessaires à la future- enseignante de la langue française ?
- 2- Quel est le programme basé sur l'approche actionnelle pour développer quelques compétences de la lecture critique chez la future- enseignante de la langue française?
- 3- Quelle est l'efficacité du programme enrichissant basé sur l'approche actionnelle pour développer quelques compétences de la lecture critique chez la future- enseignante de la langue française ?

- Hypothèses de la recherche.

- 1- Il existe des différences significatives entre la moyenne des rangs des notes des apprenants du groupe expérimental au pré/ post test, en ce qui concerne les compétences de la lecture critique en faveur du post- test.
- 2- Il existe des différences significatives entre la moyenne des rangs des notes des apprenants du groupe expérimental au pré/ post test, en ce qui concerne chaque compétence de la lecture critique en faveur du post- test.

- Procédures de la recherche.

Pour répondre aux questions de la recherche, la chercheuse a suivi les étapes suivantes :

- 1- Passer en revue les études théoriques et les recherches antérieurs concernant les variables de la recherche (la lecture critique et l'approche actionnelle).
- 2- Elaborer une liste des compétences nécessaires de la lecture critique en langue française aux apprenants de la faculté de pédagogie et en faire les modifications nécessaires à la lueur des commentaires du jury.
- 3- Elaborer le programme enrichissant :
 - Préciser les principes et les objectifs du programme.
 - Choisir le contenu et les activités adéquats aux objectifs.
 - Elaborer les outils d'évaluation.
 - Présenter le programme au jury.
 - Modifier le programme à la lueur des opinions des membres de jury.
- 4- Appliquer l'étude expérimentale :

- Choisir l'échantillon (les apprenants de la deuxième année, à la faculté de Jeunes filles, Université Ain Chams département de Français.
- Appliquer le test (pré).
- Enseigner le programme enrichissant aux membres de l'échantillon.
- Réappliquer le test (post)

5- Analyser et interpréter les résultats.

6- Proposer quelques recommandations et suggestions à la lueur des résultats de la recherche.

2-La lecture critique

La lecture est le moyen dont le lecteur interprète les informations citées dans un texte lu. C'est le fait de décodage des signes enregistrés dans un matériel lu.

La lecture est une compétence à donner un sens à des symboles écrits ou imprimés pour guider le repérage d'informations dans la mémoire et d'utiliser ensuite ces informations dans la construction d'une interprétation admise du message. C'est un processus qui comprend l'intention, l'anticipation, la sélection, l'intégration, et la compréhension de ce message. La lecture est la quête d'une réponse aux questions qu'on se pose, elle exige l'utilisation automatique et instantanée de différents niveaux et différents types d'informations : perception visuelle, phonétique, syntaxe, lexique, construction du texte, reconstruction du schème, intentions de l'auteur et du lecteur, réaction affective, etc. La lecture, c'est donc intégrer les informations du texte à ce que l'on sait déjà sur le sujet. C'est moins comprendre les informations que les interpréter. C'est une interaction du texte et du lecteur.

De nos jours, lire n'est pas une oralisation d'un texte écrit, c'est une reconstitution active de la signification, une analyse et une critique du texte lu.

La chercheuse s'intéresse dans son étude à la lecture critique parce qu'elle aide les apprenants à prendre les décisions, par conséquent ils seront indépendants et ils pourront affronter les inconvénients de la globalisation. De plus, la langue et la pensée sont étroitement liées, la langue est un des meilleurs outils pour le développement de la pensée ; les expressions sont les clés de la pensée, la langue joue donc un rôle essentiel dans le processus mentaux comme l'analyse, la généralisation, l'interprétation et le jugement.

La lecture est aujourd'hui considérée d'une part comme un processus interactif qui met en relation un lecteur et un texte dans un contexte. Elle est

conçue, d'autre part, comme une activité cognitive de prise et de traitement de l'information pendant laquelle le lecteur décode et construit du sens. (Vanderhyde : 2002)

La lecture critique permet de rendre la lecture d'un texte efficace et profitable. C'est une lecture active, le lecteur doit sans cesse annoter le texte en même temps qu'il assimile les connaissances qu'il lit. Elle permet de dégager une compréhension profonde du contenu lu. Tout ce que nous lisons n'est pas des faits généraux, c'est pour cela, l'apprenant doit réfléchir, chercher la vérité, évaluer, discuter et juger.

La lecture de façon critique est associée au développement des compétences suivantes chez les apprenants : l'objectivité, la déduction, le raisonnement logique et l'évaluation.

La lecture critique permet de distinguer les effets bénéfiques des effets nuisibles des courants intellectuels, d'évaluer les valeurs sociales et de choisir le meilleur des modèles culturels, ce qui implique que l'apprenant comprenne bien et analyse ce qu'il lit et saisisse l'intention de l'auteur.

Les textes non seulement offrent des contenus, mais également sont des porteurs d'idéologie. A tous les niveaux du discours, nous pouvons rencontrer des « traces de contexte ». Ces traces ou indices permettent d'entrevoir les caractéristiques sociales des participants comme le sexe, la classe, l'ethnie, l'âge, l'origine, la position et d'autres formes d'appartenances collectives. La lecture critique est celle qui nous aide à découvrir le contexte historique, social, économique, politique et culturel des textes. (Uriarté : 2016). Le lecteur stimule ses capacités intellectuelles dans le but de mieux comprendre la pensée de l'auteur et ainsi être en mesure d'extraire les informations significatives, de se situer par rapport à celles-ci tout en jugeant de leur qualité.

Vu l'importance de la lecture critique, les chercheurs ont présenté une liste de compétences. L'objectif de les définir est de faciliter, de simplifier et de choisir les méthodes convenables pour développer la lecture critique.

Georges Spache (1966,89-93), est un des pionniers qui se sont intéressés à la lecture critique, a cité quelques compétences comme:

- Définir l'objectif de l'auteur, le lecteur critique est capable de déterminer les buts explicites et implicites de l'écrivain.
- Juger l'auteur, ses objectifs, les vérités et ses opinions selon des critères logiques.
- Faire des inférences, le lecteur critique doit atteindre les connotations implicites du texte lu.

Le ministère de l'éducation et de l'enseignement (2003 : 101-103) a défini les compétences de la lecture critique :

- Faire des jugements critiques le matériel lu.
- Différencier les idées essentielles des idées secondaires.
- Comprendre très bien le texte.
- Evaluer les informations présentées par l'auteur.

Tandis que Mahmoud Ezz-El-Arab (2003, 173) a présenté une liste de compétences de la lecture critique comme:

- Identifier l'idée directrice du texte.
- Déterminer les idées supportantes du texte.
- Analyser les hypothèses de l'autre.
- Faire des inférences.
- Dégager des conséquences logiques.
- Préciser les techniques de convaincre dans le texte.

Mona Abdel Basset (2007,56- 57) a déterminé plusieurs compétences comme:

- Saisir les liens entre les causes et le résultat.
- Faire des prédictions.
- Poursuivre l'enchaînement des évènements dans le texte.
- Définir les semblances et les différences dans les idées du texte.
- Comparer les nouvelles informations aux connaissances antérieures.
- Faire des généralisations.
- Former un point de vue du sujet lu.

De ce qui précède, les compétences de la lecture critique sont nombreuses et variées, les apprenants doivent être actifs pendant le processus de la lecture. Comme la lecture critique comprend plusieurs compétences, elle a aussi de nombreuses caractéristiques :

- 1- La lecture critique se concentre sur le problème : elle est basée sur l'identification du problème et comment le résoudre.
- 2- C'est une lecture analytique et une lecture de jugement : l'apprenant analyse le texte, puis il le juge en clarifiant les points forts et les points faibles.
- 3- Elle exige de déployer un grand effort pour parvenir à la vérité.
- 4- La lecture critique est une lecture créative et fait appel à l'imagination : le lecteur est créatif et prêt à apprendre les nouvelles informations, il doit être flexible.
- 5- C'est une lecture organisée : elle fait appel à la compréhension et à la pensée de l'apprenant.

6- Elle est une lecture active : cette lecture exige l'activité du lecteur, l'apprenant de la lecture critique doit posséder plusieurs caractéristiques.

Après avoir examiné les compétences de la lecture critique et ses caractéristiques, la chercheuse va présenter les étapes de la lecture critique. Le processus de lecture se divise en trois étapes: la prélecture, la lecture proprement dite et la postlecture. Au cours de ces trois étapes, l'apprenant est en interaction avec le matériel lu afin d'en construire le sens.

Le ministère de l'éducation de la Saskatchewan (2000, 341- 342) aborde en détails les étapes de la lecture comme suit :

1- La prélecture

C'est le moment de la mise en situation où l'élève prend connaissance de l'intention de lecture. L'apprenant est appelé à faire le point sur ses connaissances du sujet, de la structure ou du genre de texte.

De plus, il commence à faire des prédictions, à émettre des hypothèses sur le genre littéraire, la structure du texte ou sur toutes autres informations contenues dans le texte.

2- La lecture

C'est l'étape où l'apprenant lit le texte et met en œuvre les différentes stratégies qui lui permettront de gérer sa compréhension en fonction de son intention de lecture. Ainsi, il peut vérifier les hypothèses émises lors de l'étape de prélecture, organiser les informations qui se présentent, traiter ces informations en les confrontant à ses connaissances antérieures et en venir à se poser des questions nouvelles qui amèneront d'autres hypothèses.

3- La postlecture

C'est l'étape où l'élève objective sa démarche de compréhension. Il réfléchit sur ce qui a été fait, comment cela a été fait, sur les difficultés rencontrées et sur ses acquisitions au niveau du contenu général et linguistique.

Pour conclure, la lecture critique est utilisée dans le cas d'une lecture où nous devons retirer de l'information... Elle dépasse la compréhension et le décodage des signes écrits. C'est le fait de lire un texte de manière à en avoir une compréhension approfondie. La lecture critique est plutôt comme une discussion entre le lecteur et l'auteur. Parmi les avantages de ce type de lecture, nous pouvons mentionner : elle rend l'étude plus efficace, une plus grande concentration et focalisation et une compréhension plus profonde des renseignements clés. Elle comprend une évaluation, un jugement du texte lu selon des critères logiques, par conséquent le bon lecteur doit acquérir quelques compétences comme le questionnement, l'analyse, l'interprétation,

la distinction des arguments, l'intégration, la critique, la comparaison et l'interaction.

3-L'approche actionnelle

Le Cadre européen commun de référence (dorénavant CECR, 2000) (Le Conseil de l'Europe, 2001) présente une base commune pour l'enseignement / apprentissage des langues vivantes. Il donne des conseils pour l'élaboration des programmes des langues, des examens, des manuels, etc.

Le CECRL insiste sur «agir avec les autres», qui se traduit par des coactions orientées par une finalité collective. Il s'agit ici d'une finalité réelle et non simulée que les élèves doivent porter ensemble. Les activités langagières abordées doivent être mise au service de l'échange et avoir un sens parfaitement clair. L'apprenant sait ainsi pourquoi il apprend et crée pour faire avec l'autre. Cet apprentissage est déclencheur de motivation chez l'apprenant: il est pleinement concerné et acteur dans sa pratique de la langue (Barrié : 2012, 8)

L'approche actionnelle est une nouvelle orientation pour l'enseignement/ apprentissage des langues étrangères, comme toutes les approches, les didacticiens et les pédagogues s'intéressent à traiter ses principes et à présenter ses caractéristiques d'après leurs points de vue. Claire Bourguignon (2007) a résumé les principes de cette approche dans les points ci-dessous:

- Il s'agit de s'adresser à **l'apprenant-usager** d'une langue. Nous sommes invités à repenser la logique causale : « meilleur apprenant, je serai, meilleur usager, je ferai ». C'est à travers l'usage d'une langue que se fait l'apprentissage; ce n'est pas à l'usage à travers des tâches scolaires auquel le CECR nous invite à réfléchir mais à l'usage à travers des tâches qui ne sont pas seulement langagières. Ceci nous amène au deuxième point.
- Demander aux apprenants-usagers d'une langue d'accomplir des tâches qui imposent d'inscrire la tâche communicative, aujourd'hui considérée comme une finalité de l'apprentissage, dans l'accomplissement d'une action qu'il est nécessaire de mener à bien. Ainsi la communication est au service de l'action qui seule lui donne du sens,
- Si les actes de paroles se réalisent dans des actions langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. Ceci est un aspect fondamental de la perspective annoncée (Bourguignon : 2007).

Tilda Saydi (2015,23), dans son œuvre « *L'approche actionnelle et ses particularités en comparaison avec l'approche communicative* » a traité les principes suivants :

- Le processus de l'enseignement/apprentissage est centré sur l'apprenant.
- L'approche actionnelle vise à mobiliser l'apprenant physiquement.
- Elle utilise la langue et les textes en contexte (et non des actes de paroles indépendants d'un sujet donné)
- Cette approche qualifie l'enseignant en tant que guide/ conseiller; ne le considère pas uniquement comme une autorité savante.
- Elle permet aux apprenants le travail coopératif; de ce fait elle développe leur compétence sociale.
- Elle utilise les documents authentiques, quotidiens et actuels.
- Cette perspective pédagogique conduit l'apprenant en dehors de la classe.
- L'approche actionnelle met l'apprenant dans la position d'utilisateur de langue.
- Elle permet à l'apprenant de s'approprier une bonne estime de soi car en réalisant son projet l'apprenant agit, parfois même bon gré mal gré, tout seul sans être critiqué par autrui (son milieu académique). Il apprend à ne pas avoir peur de commettre des erreurs.
- Cette approche ne se centre pas sur la langue mais sur la résolution d'un problème, sur l'aboutissement d'une fin. Elle emploie la langue en tant qu'instrument intermédiaire. La langue n'est pas un but à part entière.

Pour conclure, il faut que l'apprenant utilise la langue comme acteur social qui a une tâche à accomplir, l'apprenant apprend à agir et il agit pour apprendre, c'est pour cela nous étudions la définition de la tâche et son rôle dans l'apprentissage de la langue.

L'approche actionnelle se base comme son nom l'indique sur *l'action*, l'apprenant agit pour apprendre la langue, il a une tâche à accomplir.

La notion de tâche est connue depuis longtemps dans le domaine de didactique des langues, grâce au travail de Nunan (1989 : 10).Celui-ci définit la tâche comme « une unité de travail centrée sur le sens (meaning-focused work) impliquant les apprenants dans la compréhension, la production et/ou l'interaction en langue cible »

Médioni (2008) définit la tâche comme une *activité contextualisée* présentant une situation de la vie dont l'objectif est extralinguistique. Richer (2009) précise que les interactions lient le langage et l'action.

La tâche doit être une résolution de problème, Auger et Vincent (2009, 103) soulignent qu'un problème implique à la fois la question à résoudre, appelant à la discussion, et la difficulté à surmonter. Le problème constituerait la « représentation qu'a un sujet de l'écart entre la situation de départ, jugée insatisfaisante, et une situation désirée, perçue comme plus satisfaisante, mais pour laquelle il ne possède pas de procédure permettant de le réduire, alors que la tâche correspond à ce que devra faire ce sujet dans le cadre de cette situation problématique.

Les tâches sont l'un des faits courants de la vie quotidienne, l'exécution d'une tâche par un individu suppose la mise en œuvre stratégique de compétences données afin de mener à bien un ensemble d'actions finalisées dans un certain domaine avec un but défini et un produit particulier. (CECR : 2000, 121)

La tâche est généralement définie comme un but à atteindre dans certaines conditions. Le but est un résultat anticipé et désiré que l'apprenant cherche à produire ou à atteindre. Pour parvenir à un but quelconque suppose la réalisation, simultanée ou successive, d'un certain nombre de sous- buts.

Selon le CECR (2000,16), la tâche est 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.

Pour conclure, la lecture critique exige que le sujet contrôle son activité par l'objectivation constante de soi, du matériel et de la tâche qu'il accomplit, ce qui demande un certain jugement, un certain effort et une certaine évaluation. Le lecteur doit faire le point sur ce qu'il sait par rapport à son intention de lecture, à ses besoins, à ses intérêts. Il s'agit d'un genre d'activité de gestion qui va aboutir, à la fin de la lecture, à l'intégration de nouvelles connaissances. (Jorro : 1999, 19)

Le CECR insiste sur « l'agir avec les autres », qui se traduit par les coactions orientées par une finalité collective. Il s'agit ici d'une finalité réelle et non simulée que les apprenants doivent porter ensemble. Les activités langagières abordées doivent être mises au service de l'échange et avoir un sens parfaitement clair. L'apprenant sait ainsi pourquoi il apprend et crée pour faire avec les autres cet apprentissage est déclencheur de

motivation chez l'apprenant : il est pleinement concerné et acteur en lisant un texte, il y trouve un enjeu.

Le CECR souligne le rôle actif de l'apprenant dans son apprentissage d'une langue : l'apprenant a une tâche à accomplir. Dans cette situation, la tâche devient un support pédagogique pour apprendre la lecture critique. Les apprenants avant de lire le texte, ont une tâche à faire cette tâche est liée au sujet du texte qu'ils vont lire. Pour accomplir cette tâche, il faut qu'elle soit réalisée en coopération, qu'elle incite à la communication entre les apprenants et qu'elle débouche sur un résultat concret. Alors, les apprenants discutent ensemble à propos du sujet de la tâche, chacun d'entre eux est amené à présenter son point de vue en ce qui concerne non pas seulement le sujet mais aussi les matériels pour la fabriquer et comment produire leur projet et à évaluer les opinions de ses collègues. Après avoir accompli la tâche, les apprenants commencent à lire le texte en groupe en suivant une des stratégies de lecture critique comme le KWL, le questionnement, le soulignement...etc, ce qui facilite l'acquisition des compétences de la lecture critique. Nous trouvons que l'enseignant joue le rôle de l'orienteur durant ce processus d'apprentissage et il est aussi responsable de la gestion de classe et de temps.

4- L'étude expérimentale :

Après avoir étudié la lecture critique et l'approche actionnelle, la chercheuse va présenter les outils de la recherche et l'application du programme, l'évaluation, les difficultés rencontrées.

- Le choix de l'échantillon :

Le public visé dans cette recherche est les étudiantes de la deuxième année pédagogique du département de français à la faculté de Jeunes Filles Université d'Ain Chams, de l'année universitaire 2016-2017. L'échantillon se compose de douze étudiantes. Nous avons eu recours à un seul groupe expérimental.

La chercheuse a choisi cet échantillon parce que le niveau lexical des étudiantes leur permet de mener des tâches pour développer quelques compétences de la lecture critique.

- Les outils de la recherche :

La chercheuse a élaboré les outils suivants :

1- Questionnaire des compétences de la lecture critique :

Ce questionnaire vise à identifier les compétences de la lecture critique nécessaires aux étudiantes du département de la langue française.

Description du questionnaire :

Le questionnaire se compose de dix-sept items et de quatre colonnes : la colonne gauche est destinée aux compétences de la lecture critique, les

trois autres colonnes sont réservées à mettre le signe (√) dans la case qui indique le degré d'importance : très important, important et peu important.

- Le pré/post test de la lecture critique :

Objectifs du pré/post test :

Evaluer les compétences de la lecture critique nécessaires à l'échantillon de la recherche avant et après l'application du programme enrichissant proposé, afin de détecter à quel point les compétences en question ont été développées.

Description du pré/post test :

Notre test se compose de trois pages, il contient un texte déclencheur suivi de sept questions, chaque question est suivie de quelques items. Les items des questions sont variés, il y a des items directs et d'autres indirects ; des items dont les réponses sont courtes et d'autres dont les réponses sont longues suivant la nature de la compétence de la lecture critique.

Après avoir appliqué le pré- test, les résultats montrent la faiblesse du niveau des étudiantes de la deuxième année du département de français aux compétences de la lecture critique

Etant donné que notre recherche vise à développer quelques compétences de la lecture critique chez les étudiantes de la deuxième année à la faculté de Jeunes Filles département de français, par l'approche actionnelle, les objectifs généraux sont les suivants :

- 1- Développer les treize compétences de la lecture critique choisies par les membres de jury chez le public visé.
- 2- Appliquer l'approche actionnelle.

Le programme enrichissant proposé :

Le programme est un mot d'origine grecque qui signifie une suite d'éléments formant un ensemble établi à l'avance, cohérent, organisé et finalisé. C'est donc un plan d'action orienté et une forme de projet : il recouvre une finalité, une projection vers l'avenir et une démarche (CUQ, Jean-Pierre :2003, 203).

En ce qui concerne le développement de la lecture critique, notre programme enrichissant se compose de cinq unités, chaque unité comprend deux textes. Les phases de chaque leçon du programme enrichissant sont au nombre de quatre. Elles sont les suivantes :

Phase 1 : Sensibilisation.

Phase 2 : Découverte.

Phase 3 : Emploi.

Phase 4 : Réemploi.

Le déroulement de l'expérimentation :

Pour appliquer l'étude expérimentale, la chercheuse a suivi les étapes suivantes :

- 1- La chercheuse a choisi l'échantillon des étudiantes de la deuxième année section pédagogique à la faculté de Jeunes Filles université d'Ain Chams.
- 2- Avant de commencer l'enseignement du programme, nous avons appliqué le pré-test de la lecture critique sur l'échantillon de la recherche le dimanche 19 février 2017
- 3- La chercheuse a enseigné le programme enrichissant proposé ayant pour but le développement de quelques compétences de la lecture critique, par la chercheuse elle-même, à raison de deux séances par semaine. L'application a duré environ huit semaines.
- 4- Après avoir enseigné le programme, la chercheuse a appliqué le post-test de la lecture critique sur l'échantillon de la recherche le mercredi 19 avril 2017
- 5- La chercheuse a corrigé le test pour aboutir à l'analyse, à la discussion et à l'interprétation des résultats.

5-Les résultats de la recherche

Après avoir traité le choix de l'échantillon, l'élaboration des outils de la recherche et du programme proposé enrichissant, l'application du programme, la chercheuse va aborder l'analyse et le traitement des résultats, les recommandations et les suggestions.

1-L'analyse et le traitement des résultats :

Première hypothèse :

Pour tester la première hypothèse de notre recherche :
Il existe des différences significatives entre la moyenne des rangs des notes des apprenants du groupe expérimental au pré/ post test, en ce qui concerne les compétences de la lecture critique en faveur du post- test.

Pour vérifier cette hypothèse, la chercheuse a eu recours au test signé des rangs de Wilcoxon, c'est un des Tests non paramétriques, étant donné que l'échantillon est inférieur à trente, étant donné que notre échantillon est de douze étudiantes (un seul groupe expérimental) pour le pré/post- test.

**Tableau (N° 1) Résultat relatif à la première hypothèse
La différence entre la moyenne des rangs des avant et après
l'expérimentation au niveau des compétences de la lecture critique.**

Le variable	La direction des différences des rangs	N	La moyenne des rangs	Le total des rangs	La valeur calculée de Wilcoxon	La valeur de Wilcoxon dans son tableau		Seuil de signification S/ NS	η ²
						0.05	0.01		
La note totale	négatif	0	0.00	0.00	0.00	10	17	0.01	0.62
	positif	12	6.50	78.00					
	nul	0							
	total	12							

N = nombre des étudiantes.

S = Significative.

NS = Non significative.

η² = La taille de l'effet.

En examinant le tableau précédent, nous avons trouvé des différences significatives entre les moyennes des rangs des notes de l'échantillon avant et après l'expérimentation ; elles sont en faveur du post test de la lecture critique puisque la valeur calculée de Wilcoxon (0.00) est plus petite que la valeur dans le tableau au niveau de 0.01.

La chercheuse a aussi calculé la taille de l'effet (Eta carré η²) en utilisant l'équation du coefficient de corrélation bilatérale comme suit :

$$\eta^2 = \sqrt{\frac{t^2}{t^2 + DL}}$$

(Ali Maher Khatab : 2009, 681)

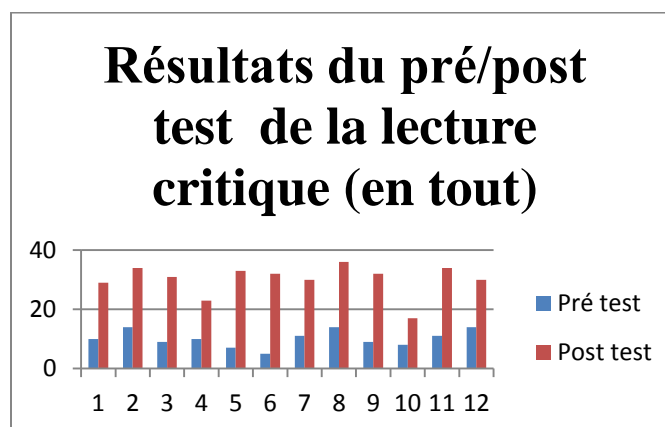
$$\eta^2 = \sqrt{\frac{(2.718)^2}{(2.718)^2 + 11}}$$

η² = 0.62 C'est un taux élevé.

DL = Degré de liberté = N-1=11.

T = T calculé.

De même la taille de l'effet est 0.62 : c'est un taux élevé. Ainsi cette première hypothèse est réalisée. Elle est valorisée par graphique suivants :



Graphique (n° 1)

Les notes des apprenants au pré/post test de la lecture critique.

Les résultats relevés dans le tableau (n°1) et représentés par le graphique (n°1) confirment notre hypothèse de la recherche.

Deuxième hypothèse :

Il existe des différences significatives entre la moyenne des rangs des notes des apprenants du groupe expérimental au pré/ post test, en ce qui concerne chaque compétence de la lecture critique en faveur du post- test.

Tableau (N°2) Résultat relatif à la deuxième hypothèse

La différence entre la moyenne des rangs au pré/ post test, en ce qui concerne chaque compétence de la lecture critique.

Le variable	La direction des différences des rangs	N	La moyenne des rangs	Le total des rangs	La valeur calculée de Wilcoxon « T »	La valeur de Wilcoxon dans son tableau		Seuil de signification S/NS	La taille de l'effet η^2
						0.05	0.01		
La première compétence	Négatif	0	0.00	0.00	0.00	6	2	0.01	0.62
	Positif	8	4.50	36.00					
	Nul	4							
	Total	12							
La deuxième	Négatif	1	3.50	3.50	3.50	2	0	NS	--
	Positif	5	3.50	17.50					

e compéte nce	Nul	6							
	Total	1 2							
La troisièm e compéte nce	Négatif	1	1.50	1.50	1.50	11	5	0.01	0.62
	Positif	9	5.94	53.50					
	Nul	2							
	Total	1 2							
La quatrièm e compéte nce	Négatif	1	3.00	3.00	3.00	11	5	0.01	0.62
	Positif	9	5.78	52.00					
	Nul	2							
	Total	1 2							
La cinquièm e compéte nce	Négatif	0	0.00	0.00	0.00	11	5	0.01	0.62
	Positif	1 0	5.50	55.00					
	Nul	2							
	Total	1 2							
La sixième compéte nce	Négatif	0	0.00	0.00	0.00	17	10	0.01	0.62
	Positif	1 2	6.50	78.00					
	Nul	0							
	Total	1 2							
La septièm e compéte nce	Négatif	0	0.00	0.00	0.00	8	3	0.01	0.62
	Positif	9	5.00	45.00					
	Nul	3							
	Total	1 2							
La huitième compéte nce	Négatif	0	0.00	0.00	0.00	17	10	0.01	0.62
	Positif	1 2	6.50	78.00					
	Nul	0							
	Total	1 2							

N = nombre des étudiantes.

S = Significative.

NS = Non significative.

En examinant le tableau précédent, nous avons trouvé des différences significatives entre les moyennes des rangs des notes de l'échantillon en ce qui concerne chaque compétence à part. Le développement des compétences est dû à l'application du programme. La valeur calculée de Wilcoxon de chaque compétence est plus petite que la valeur de Wilcoxon dans son tableau au seuil de signification 0.01. En ce qui concerne la deuxième

compétence, seule est statiquement non significative au niveau de 0.01, ceci est dû peut être à l'exigence du niveau complexe de pensée.

- Recommandations :

A partir des résultats de l'étude, la chercheuse propose les recommandations suivantes :

- Utiliser l'approche actionnelle dans l'enseignement des différentes compétences langagières et surtout la lecture.
- L'approche actionnelle doit être une des composantes initiales des programmes des futurs enseignants aux facultés de pédagogie.
- Donner un soin particulier à l'approche actionnelle qui influe positivement l'apprentissage et la motivation des apprenants.
- Favoriser le travail en groupe qui donne de meilleurs résultats, spécialement avec les étudiants universitaires.
- Développer les programmes de la formation initiale des futures enseignants de façon qu'ils correspondent aux nouvelles tendances de l'enseignement.
- Présenter des programmes variés basés sur l'approche actionnelle dans les stages de formation de l'enseignant universitaire.
- S'intéresser à l'entraînement des futurs- enseignants de langue à l'approche actionnelle dans les laboratoires de micro- enseignement.
- Exécuter des tâches en concordance avec les intérêts, l'âge et le niveau des apprenants.
 - Entraîner les enseignants et les futurs- enseignants à enseigner la lecture critique.
 - Donner la chance aux futurs enseignants à s'entraîner pendant le stage pratique aux compétences de la lecture critique.
 - Encourager les apprenants à lire différents textes authentiques (des articles de presse, des publicités, des enquêtes, des magazines, des périodiques... etc.) afin de développer leur capacité critique.
 - Mettre l'accent sur les questions qui impliquent les niveaux supérieurs de pensée pour aider les apprenants au développement leur habilité d'analyse, d'interprétation et d'évaluation pendant la lecture.
 - Donner plus d'importance à la lecture critique aux différents cycles d'apprentissage et au niveau universitaire en particulier.

- Suggestions :

A la lueur des résultats obtenus par notre étude, la chercheuse propose l'élaboration des recherches suivantes :

- Effectuer un nombre de recherches basées sur l'approche actionnelle pour développer d'autres compétences en langue française.
- Faire des comparaisons entre les différentes approches de développement des compétences de la lecture critique.

- Vérifier l'efficacité de l'approche actionnelle aux différents cycles d'apprentissage.
- Faire des recherches concernant la détermination des compétences de la lecture critique de chaque cycle.
- Evaluer les méthodes d'enseignement suivies aux facultés de pédagogie à la lueur des stratégies d'apprentissage des langues étrangères.
- Etudier la relation entre le développement des compétences de la lecture critique et le développement des autres compétences langagières.

- Conclusion :

A travers cette étude, nous avons examiné l'efficacité de l'approche actionnelle sur le développement de quelques compétences de la lecture critique. Le travail a été effectué avec des apprenants de 19 ans environ.

Cinq unités adéquates au niveau, aux intérêts, et à l'âge des apprenants ont été choisies. Elles sont accompagnées d'une série de tâches et d'activités. La démarche proposée, à partir de la réalisation des tâches et le travail en groupea permis d'attirer l'attention des apprenants à l'apprentissage de la lecture critique.

La bibliographie

- Références en langue française :

- Abid Ali. (2013/2014). L'importance de la lecture dans la production écrite, les stratégies d'apprentissage en question, thèse de magistère, faculté des Lettres et Langues Etrangères, Université d'El-Oued, Algérie.
- Adel Tawfiq Ebrahim (2004). L'effet d'utiliser l'approche systémique dans l'enseignement de la lecture sur le développement des compétences de la communication écrite chez les étudiants de 1ère année section de français à la faculté de pédagogie de Sohag. Recherche présentée à la 4ème conférence arabe : *L'approche systémique dans l'enseignement et l'apprentissage*, 3-4 avril, pp502-537.
- Ainé-Duroc, Elizabeth M. (2016). « Qu'est-ce-qu'être un bon lecteur ? ». Consulté en septembre 2017. Disponible à : <http://www.monbestseller.com/actualites-litteraire/6536-etre-un-bon-lecteur>
- Asmaa Salah Abdel Ghany (2006). Efficacité de quelques stratégies d'apprentissage sur le développement de la compréhension écrite chez les étudiants de la faculté de pédagogie section de français, thèse de magistère non publiée, faculté de Pédagogie, Université de Hérouville.
- Auger, Nathalie et Vincent Louis (2009). CECR et dimension interculturelle de l'enseignement /apprentissage du FLE. Quelles tâches possibles ? *Le Français dans le monde, Recherche et applications*, n°45, 102-110.

- Barrié, Mathilde (2012). L'approche actionnelle: La réalité pratique et ses limites d'application à l'école primaire disponible à http://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas_00908871
- Bourguignon, Claire (2007). Apprendre et enseigner les langues dans la perspective actionnelle : Le scénario d'apprentissage-action conférence donnée le 7 mars 2007.
- CECR (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Conseil de l'Europe/ Les Editions Didier, Paris.
- CUQ, Jean-Pierre (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris. CLE international.
- Foucambert, Jean. (1996). « La lecture ? Un apprentissage linguistique comme les autres... » ONL - Regards sur la lecture et ses apprentissages. Consulté en septembre 2017. Disponible à : https://www.lecture.org/ressources/pdf/onl_jean_foucambert.pdf
- Gamal El- Chahat (2000). Efficacité du programme proposé pour le développement des compétences de lecture d'étude chez les étudiants des départements de Français des facultés de pédagogies, thèse de doctorat non publiée, faculté de pédagogie, université de Mansoura.
- Hanan Hafez (2003). Emploi des stratégies métacognitives pour le développement des compétences de la lecture critique en français chez les futurs- enseignants à la faculté de pédagogie.
- Jorro, A. (1999). *Le lecteur Interprète*, PUF, Paris.
- Le ministère de l'éducation de la Saskatchewan. (2000). *Français Programme d'études Niveau élémentaire Écoles fransaskoises*.
- Lions- Oliveri Marie- Laure & Lirai Philippe (2009). *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues*. Onze articles pour mieux comprendre et faire le point. Difusión. Barcelone.
- Mahmoud Ezz- El- Arab. (2003). Utilisation des stratégies métacognitives pour le développement des compétences de la lecture critique en français chez les étudiants des facultés de pédagogie (étude expérimentale), , thèse de magistère non publiée, faculté de pédagogie Damiette, université de Mansoura.
- Mona BahieEldine (2008). Efficacité d'un programme proposé en vue de développer les compétences de la lecture silencieuse et de la pensée critique chez les enseignants de Français, thèse de magistère non publiée, faculté de Jeunes Filles, Université d'Ain Chams.
- NerminSabri (2009). Efficacité d'un programme proposé à la lueur de l'approché des histoires sur le développement de quelques compétences de la compréhension lectorale en langue française et de valeurs morales chez

les élèves du cycle préparatoire, thèse de doctorat non publiée, faculté de Jeunes Filles, université d'Ain Chams.

- Rosen Évelyne, (2009) : *Le Français dans le monde, Recherches et Applications*45, La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue, Clé International, Paris.

- Saydi Tilda. (2015). « l'approche actionnelle et ses particularités en comparaison avec l'approche communicative », *Turquie*, n°8, pp 13-28.

- Uriarté, Celso Delgado (2016). *La lecture critique, un outil pour la pensée critique*. Consulté en août 2017. Disponible à : <https://iresmo.jimdo.com/2016/11/14/la-lecture-critique-un-outil-pour-la-pens%C3%A9e-critique/>

- Vanderhyde, V. (2002). « Le plaisir de lire et les stratégies de lecture. Consulté en juin 2016. Disponible à : <http://www.vub.ac.be/khnb/itv/oktober/didac/fr99-05.htm-20k>

- ZeinabHelmy (2000). Atelier (Apprendre en lisant) en vue du développement de la compétence de la lecture au niveau universitaire, *Revue de Faculté de Jeunes Filles*, Université d'Ain Chams, N.200, janvier.

- Références en langue anglaise :

- Ellis, R. (2003): *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

- Nunan, D. (1989): *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

-Richard, Bomberger. (1975): *Promoting the Reading Habits*, Paris, UNESCO.

- Spache, George D. (1966): *Toward better reading*, Garrard publishing company.

- Willis, J. (1996): *A Framework for Task-Based Learning*. Harlow: Longman.

- Références en langue arabe :

- منى عبدالباسط إمام (٢٠٠٧): فاعلية استخدام أنشطة قصصية إثرائية فى تنمية بعض مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادى، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

- وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٣): المعايير القومية للتعليم فى مصر، القاهرة، مطابع وزارة التربية والتعليم.