

**Pour une approche par les tâches dans l'enseignement-apprentissage
de français en Algérie
for a task-based approach in teaching-learning
of French in Algeria**

Ameur LAHOUAL
¹UNIVERSITE DE DJELFA (ALGERIE)

Résumé : Cet article a pour objectif de mettre en évidence une notion primordiale dans l'esprit des nouvelles approches d'enseignement des langues étrangères, et en particulier la langue française, à savoir la notion de tâche. Cette dernière se considère comme la pierre angulaire sur laquelle s'appuie toute démarche d'enseignement-apprentissage, notamment avec l'avènement des nouvelles tendances en didactique des langues. Il est donc question de présenter un panorama théorique traitant cette notion et voir surtout sa mise en place dans un contexte scolaire algérien.

Mots-clés : Tâche; enseignement; apprentissage; français.

Abstract: This article aims to highlight a primordial notion in the spirit of new approaches to teaching foreign languages, and in particular the French language, namely the notion of task. The latter sees itself as the cornerstone on which any teaching-learning approach is based, particularly with the advent of new trends in language teaching. This article therefore aims to present a theoretical panorama dealing with this notion and above all to see its implementation in an Algerian school context.

Keywords: Task; education; learning; French.

¹ Corresponding author, e-mail : lahoual@yahoo.fr

A l'instar de T. Bouguerra (2012), la notion de *tâche* considérée comme le fruit des actuelles recherches en didactique des langues a été déjà travaillée dans plusieurs travaux antérieurs comme ceux de (Long (1985), Prahbu (1987), Nunan (1989)...) contrairement à ce que pensent la plupart des chercheurs. Ainsi, « *présenté comme « un nouveau » concept de la didactique des langues, la notion de tâche, fait débat en didactique du FLE depuis les années 1980* » (T. Bouguerra, 2012 :71). Dans ce qui suit, nous présentons un panorama théorique abordant sous plusieurs angles la notion de *tâche*.

2. Tâche : champs définitionnels

Parmi ces travaux nous présentons à titre exemple le travail de caractérisation et de typologisation des tâches chez V. Frauenfelder et R. Porquier dans leur article intitulé « le problème des tâches dans l'étude de la langue chez l'apprenant » (1980 :61) . Ils y distinguent quatre grands types de tâches présentés comme suit :

- tâches de manipulation de formes ou d'énoncés (transformation de phrases, substitutions morphologiques, répétition de phonèmes, etc.),
- tâches consistant à fournir un « équivalent »: répétition de phrases, transcodage (dictée, lecture à haute voix), traduction (L1-LE, LE-L1), synonymie, paraphrase, réécriture (« redire autrement », par exemple histoires à re-raconter),
- tâches de production/expression guidée ou semi-libre: résumé, contraction de texte, expression sur images, etc. [...],
- tâches intuitionnelles ou métalinguistiques consistant à fournir des jugements, des explications ou des commentaires d'ordre linguistique ou sociolinguistique, à identifier (et éventuellement à corriger) des erreurs, à trouver des contextes ou des situations appropriées pour des énoncés.

Nous signalons également que dans la perspective actionnelle, la notion de *tâche* joue un rôle central, inscrite dans un modèle résolument actionnelle. Les auteurs du CECRL définissent *la tâche* comme étant : « *toute activité actionnelle que l'acteur se présente 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 aussi bien, suivant cette définition, de déplacer une armoire que d'écrire un livre, d'emporter la décision dans une négociation, de faire une partie de cartes...* » (2001:121).

L'entrée dans l'enseignement-apprentissage des langues par la tâche est une pratique très importante aboutissant à donner des résultats différents dans l'appropriation des savoirs car elle implique l'interaction de plusieurs composants à savoir des objectifs bien déterminés, un domaine bien défini, des stratégies bien menées et surtout la présence d'un dispositif comme l'indique M. Hemmi : « (...) *c'est (tâche) une activité susceptible d'être faite dans la vie quotidienne, une activité de production supposant 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. Les apprenants doivent la réaliser au sein d'un dispositif qui leur est donné* » (2002 : 79).

Les tâches engagent donc l'apprenant en interaction, réception, production, compréhension ou médiation ou une combinaison de deux ou plus de ces activités. Elles sont choisies par l'enseignant en fonction des besoins de l'apprenant en classe et hors de la classe, dans les domaines personnels de leur nature sociale et interactive. Elles renvoient à des principes de sélection entre des tâches « authentiques » - proches de la vie réelle, même s'il est demandé à l'élève de jouer le jeu de l'utilisation de la langue étrangère, et « pédagogiques (simulées) ».

Les tâches, qu'elles soient « authentiques » ou « pédagogiques » sont communicatives dans la mesure où elles sont le catalyseur pour atteindre un objectif communicatif. Par le choix donc de la tâche, l'enseignant demande que soient activées par l'apprenant des compétences générales (le savoir pratique du monde, le savoir-apprendre et le savoir-faire) ainsi que des compétences langagières communicatives (linguistique, sociolinguistique et pragmatique).

2.1. Tâche et projet : quelles différences épistémologiques ?

De nombreux didacticiens se sont intéressés à cette notion de *tâche*, en la distinguant de *l'exercice* et de *l'activité* et même du *problème*. En effet, J-P Cuq définit *l'exercice* comme « un travail méthodique, formel, systématique, homogène, ciblé vers un objectif spécifique » (2003 : 94), *l'activité* comme « un lien entre ce que font effectivement les élèves (leur tâche sur un support donné) et l'objectif visé (qu'apprend l'élève ?) » (2003 : 15). R. Bouchard (1995) propose, à son tour, de réserver le terme *exercice* au « travail sur la correction linguistique », *activité* au « travail sur l'efficacité communicative simulée » et *tâche* au « travail sur l'efficacité de textes produits en situations réelles et évalués socialement. ».

La tâche implique la présence de plusieurs éléments qui contribuent à son exécution comme l'indique F. Goullier « (...) il n'y a tâche que si l'action est motivée par un objectif ou un besoin, personnel ou suscité par la situation d'apprentissage, si les élèves perçoivent clairement l'objectif poursuivi et si cette action donne lieu à un résultat identifiable » (2005: 21). Ainsi, Parmi les conditions de réalisation de la tâche, une variété des facteurs sont mis en place par l'enseignant et concernent:

- le temps : durée fixée en classe pour une tâche, répartition du travail ou plusieurs séance(s), délais impartis pour effectuer un travail, utilisation du temps hors classe, la durée des tours de parole, du temps de réponse, etc. ;
- la consigne : la tâche est présentée dans la consigne élaborée par le concepteur de manuel ou l'enseignant et qui demande à l'apprenant de faire un travail langagier. Certaines consignes vont jusqu'à indiquer aux élèves la démarche à suivre pour réaliser la tâche, incluant un véritable guidage. La consigne peut être présentée
 - a) sous la forme d'un simple exercice ;
 - b) sous la forme de procédure, série de tâches partielles qui permet la réalisation de la tâche initiale d'ensemble ;
 - c) sous la forme de « scénario » considère comme une étude de cas avec un dossier de départ
 - d) sous la forme de « projet » qui se déroule sur plusieurs semaines et peut impliquer des recherches documentaires, un échange de correspondance.
- les espaces : disposition des tables, déplacements des apprenants et l'enseignant en classe, utilisation d'autres espaces tels que la bibliothèque d'un établissement, une salle d'informatique, le domicile de chaque apprenant pour le travail personnel, etc. ;
- Les agents : la coopération des apprenants entre eux, la négociation entre agents-apprenants et agent-enseignant quant à faciliter la compréhension, les propositions, la clarification d'élocution, le degré de familiarité selon la norme dans la communauté linguistique concernée), la connaissance du sujet ; la constitution des groupes, l'alternance entre le travail individuel et le travail en grand groupe, en groupes restreints ;

- Le stimulus textuel : sa complexité linguistique, le type de discours et le domaine de référence auxquels il appartient, sa longueur, le rapport entre l'apprenant et le contenu textuel;
- Les stratégies : les moyens multiples langagiers et non langagiers mobilisés rationnellement et appliqués consciemment par l'apprenant et qui relèvent de ses aptitudes (générales ou communicatives), de la situation où il agit et de la tâche à réaliser.

L'enseignant est appelé donc à prendre en considération tous ces facteurs afin de proposer des tâches fiables qualifiées par une interaction communicative animée par les acteurs de la situation d'enseignement-apprentissage qui sont les apprenants. Ainsi, l'enseignant doit exercer plusieurs opérations de planification, de réalisation et même d'évaluation afin d'atteindre l'objectif de la tâche qui consiste à développer les connaissances des apprenants et non pas de les faire mémoriser ou même de les faire restituer. Les tâches dont ont pour finalité de faire acquérir des savoir-faire où l'apprenant est capable de produire ses propres messages pour une expression personnelle simulée ou authentique et non plus dans une situation d'exercice de manipulation linguistique. Enfin, pendant les opérations, les savoir-faire portant sur l'apprentissage sont aussi déclenchés.

A titre d'exemple, quelle est la meilleure manière de conduire l'enseignement-apprentissage de la production écrite de telle sorte que cette dernière soit assimilée par une majorité d'apprenants et de telle manière que l'apprenant-scripteur soit considéré comme auteur et non plus comme « *copiste* » et qu'il arrive à rédiger un texte ordonné, marqué par une architecture discursive cohésive et cohérente, pour reprendre le terme de C. Barré de Miniac (1996). Comment peut-on concrétiser tout ce qui a été développé ci-dessus ? C. Barré de Miniac dit que « (...) *la didactique devrait pouvoir trouver matière à inventer des procédures et des démarches de travail à proposer aux apprenants. L'observation attentive et l'analyse des résultats permettant, par approximations successives, de construire cette théorie.* » (2000 : 99).

Nous reconsidérons le concept de « projet » selon une autre organisation donnant à l'écrit la place qui lui revient. En termes de hiérarchie de priorité, nous plaçons l'écriture et la production écrite au cœur de l'activité centrale s'inscrivant dans la notion de « tâche » ; et ce, selon l'idée prônée par C. Garcia-Debanc (2001) : « *l'écriture servant la lecture* ». En effet, dit-elle, « (...) *l'analyse des textes d'élèves comporte une plus grande part d'imprévu et de disparité que celle des textes d'auteurs. Encore faut-il leur accorder une légitimité au lieu de n'en repérer que les manques et les insuffisances.* » (C. Garcia-Debanc, 2001 : 64). Ces imprévus et disparités constitueront des objets d'enseignement.

Le modèle d'enseignement que nous prenons comme référence est celui du modèle d'enseignement basé sur la notion de « tâche ». Nous retenons la *tâche* dans laquelle nous inscrivons l'activité scripturale dans la catégorie « problème à résoudre » ou « situation-problème ». L. M. Bélair souligne que « (...) *le fait d'axer les situations enseignement / apprentissage dans un projet contextualisé peut faire en sorte que le contenu le plus important soit non seulement couvert, mais qu'il fasse l'objet d'une appropriation par l'élève. Ceci laisse donc supposer qu'il est souhaitable d'envisager la situation d'enseignement / apprentissage comme un dispositif apte à faciliter l'appropriation de contenus et de compétences jugées les plus importantes, plutôt qu'un listing de contenus à faire assimiler. L'évaluation, quant à elle, serait alors intégrée à l'ensemble du processus et effectuée à partir d'un projet ou d'un problème à résoudre* » (1999:75).

La tâche doit revêtir un caractère dialogique, elle représente un dispositif élaboré et utilisé par l'enseignant en vue d'atteindre un objectif, elle a donc un caractère construit, c'est un processus collectif de transformations. Ainsi, dès lors que l'enseignant manifeste une attente vis-à-vis des élèves et de leurs productions, il définit les objectifs d'apprentissage, en précisant les contenus d'apprentissage prévus. En effet, l'élaboration d'une tâche nécessite une série de choix, notamment les aspects des

contenus à enseigner sur lesquels il faut insister, en mettant l'accent sur les genres de discours et les types textuels posés comme objets d'enseignement ; parce qu'en général, les types de tâches à accomplir sont liés aux types textuels et aux genres discursifs qu'on veut faire acquérir. B. Schneuwly nous dit qu'« *enseigner consiste à transformer des modes de penser, de parler, de faire à l'aide de signes, ou plus largement d'outils sémiotiques.* » (Colloque, 2001), les *outils sémiotiques* étant les instruments et les procédés utilisés pour transformer (agir), outils qui assurent la rencontre de l'élève avec l'objet, outils qui assurent la médiation, incluant objets concrets : textes, activités, supports variés, et *discours* de l'enseignant, selon B. Schneuwly.

- L'enseignant construit donc une situation nouvelle, fait prendre conscience à ses élèves de l'existence d'un problème qui nécessite une résolution. Par conséquent, il est important pour lui de définir au préalable la nature et la fonction des tâches qu'il propose à ses apprenants, de faire comprendre les objectifs des différentes catégories de tâches aux apprenants. La question clef qui s'impose est : comment mettre en œuvre une tâche ?

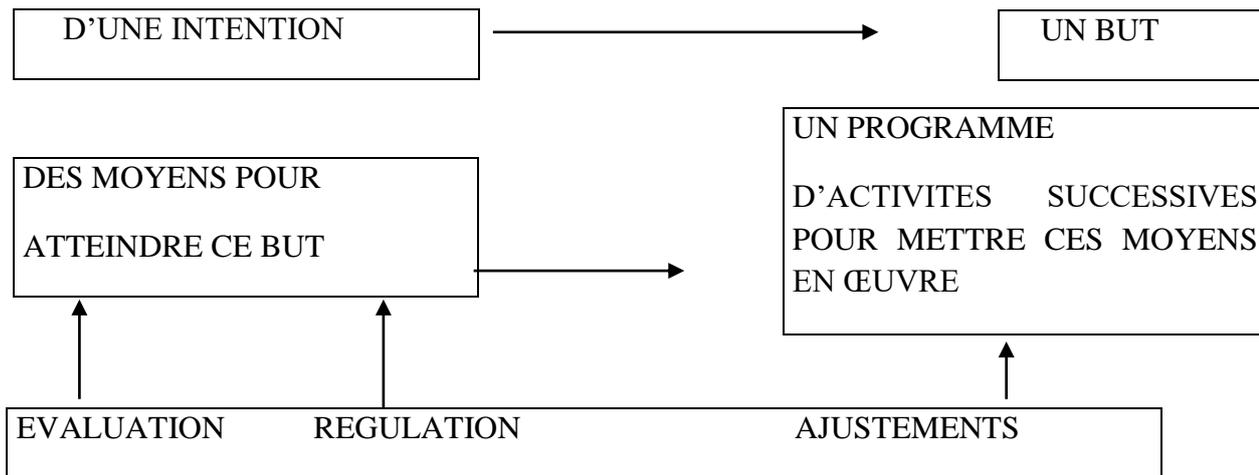
Dans la phase organisationnelle de la tâche, l'enseignant met en place des activités qui déterminent les moyens à mettre en œuvre pour faciliter l'exécution de la tâche. Dans cette phase préparatoire, il active les connaissances antérieures et amène l'apprenant à mobiliser les savoirs et les savoir faire appropriés qui lui permettent le mieux de réussir les tâches proposées : « (...) *puiser dans les connaissances antérieures ou l'expérience afin d'activer les schémas cognitifs convenables.* » (CECRL, 2001 : 122). La réalisation d'une tâche passe par des opérations intermédiaires qui correspondent chacune à des aptitudes variables : « *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.* » (CECRL, 2001 : 121). Ainsi chaque aspect mis en jeu dans un acte de communication modifie le choix de langue et influe sur le degré de difficulté. C'est pourquoi, il faut insister sur le fait que « *l'apprenant n'a pas seulement à se situer face à des tâches mais aussi, dans notre domaine, à la langue, au système linguistique et aux normes de l'enseignement institutionnel, du contexte social.* » (J-L. Chiss, colloque 2001)

Comme elle s'inscrit dans le *contrat didactique*, la tâche opérationnalise un contenu d'enseignement, c'est un problème à résoudre, mettant en œuvre une ou plusieurs procédures. Elle vise un but et est destinée à être évaluée ; elle relève donc, comme l'ont souligné les auteurs du colloque, du domaine du *faire*. L'enseignant procède alors à l'analyse collective de la tâche (l'élève n'est pas seul devant la tâche) ; il explicite, négocie, verbalise pour engager les élèves dans une réelle activité. Cette aide linguistique (le *discours de l'enseignant*, selon B. Schneuwly), peut activer les connaissances et rappeler les schémas acquis. En effet, le problème de compréhension de la tâche est un point important à retenir qui va engendrer un travail sur la formulation de la consigne et les critères d'évaluation. En effet, la *tâche* consacre la primauté du *faire* sur le *dire* (l'énoncé de la consigne), parce que le *faire* ne peut se réaliser si le *dire* n'est pas clair. L'enseignant a à sa charge d'opérationnaliser ce qui ne l'est pas, à savoir tout l'implicite de la prescription et les différents buts que doit remplir la tâche prescrite. L'élaboration progressive du texte écrit se fait grâce à de multiples reformulations et des négociations avec les apprenants, ainsi le rôle du *faire* est-il saisi comme cadre aux activités de structuration. Ce sont des procédures de facilitation d'entrée dans la *tâche*. C'est une aide apportée avant l'exécution de la *tâche* : « *La technique de « facilitation procédurale » consiste ainsi à circonscrire une tâche rédactionnelle plutôt qu'à engager l'élève dans le traitement de l'ensemble des opérations. L'acquisition de capacités locales préalables lui permet dès lors de concentrer son attention sur d'autres aspects de la composition textuelle.* » (M. Miled, 1998 : 125).

Nous ne pouvons pas aborder la notion de *tâche* sans parler d'une notion clé qui est celle du *projet* comme l'indique N. Guichon : « *une tâche fournit un cadre à l'activité d'apprentissage.*

S'engager dans une tâche, c'est avoir un projet, être à même à anticiper les moyens à mettre en place et pouvoir se représenter le résultat » (2006 :54). Ainsi, comme c'est déjà signalé par I. Bordallo et J-P Ginestet, « *la démarche d'élaboration de projet ne peut pas être linéaire, elle témoigne de tous les reniements, de toutes les impasses que le sujet en train d'apprendre est obligé d'explorer, avant de reconstruire une cohérence explicative ou productive, là où jusqu'alors il n'y avait que savoirs morcelés* » (1993 :22). Cela n'empêchera pas de définir la notion de projet et de présenter la façon dont les didacticiens perçoivent le *projet d'enseignement-apprentissage*.

Soulignons d'abord avec Ph. Jonnaert que « (...) *la préparation d'un projet consistera en l'organisation a priori d'une action projetée dans l'avenir* » (2000 : 20). Il schématise le *projet* de la façon suivante :



Comme son nom l'indique, le *projet* permet de se projeter ; on part donc d'une *intention* pour arriver à un *but* en mettant en place des *moyens* qui sont, au cours de la réalisation du *projet*, sans cesse *évalués, régulés* pour un *ajustement* final. Le projet oblige à une anticipation du travail pour réaliser l'objectif visé. L'élève va donc être obligé – non par l'enseignant uniquement, mais par les données des objectifs à atteindre - de prévoir les étapes à suivre, les démarches à faire, c'est pourquoi les modalités de réalisation du projet doivent faire l'objet d'un contrat explicite. Tous les chercheurs insistent sur le fait qu'il faille relier le projet et sa visée, le texte et son contexte, que les élèves voient se situer dans le temps et dans un espace social dépassant les murs de la classe : « *Le produit final est socialisé à l'extérieur de la classe et, si possible de l'école, ce qui doit contribuer à fonctionnaliser et à finaliser les activités.* » (Y. Reuter, 1996 : 26), si nous voulons en effet, répondre aux questions au service des valeurs telles que l'autonomie, la construction de la personne. Il n'y a pas d'apprentissage sans projet, c'est-à-dire sans qu'on tende vers un but et la réalisation d'un objectif.

De plus, on considère le projet comme étant l'un des outils qui permet aux enseignants d'atteindre leurs objectifs didactiques. M. Huber estime que grâce au projet l'apprenant développe non seulement de nouvelles connaissances (projet de formation), mais également de nouvelles valeurs comme le sens de la responsabilité, du travail en groupe et une autonomie. Ces connaissances et ces valeurs réunies le prépareront à jouer son rôle d'acteur social. Par ailleurs, lorsque le thème du projet provient des intérêts et des besoins de l'apprenant, ce dernier ressent une envie d'agir et s'engage personnellement dans la réalisation du projet (projet de soi). De plus, il peut susciter chez lui un intérêt pour des métiers dont il n'avait pas conscience ou connaissance (projet de vie).

M. Huber (2005: 45) insiste sur le caractère dynamique et vivant des différents types de projets, et met en avant leur relation de dépendance réciproque, celle-ci pouvant induire la réussite ou l'échec du

système éducatif. Il explique que : « *si ces différents projets, dont les projets-élèves, vivent réellement c'est-à-dire bougent, se transforment, s'adaptent, mobilisent des acteurs...*(les transformations identitaires attendues, particulièrement chez les élèves, seront importantes). *Au contraire, si certains de ces projets n'existent pas, n'existent que sur le papier, se figent ou se sclérosent, il y aura déperdition d'énergie et* (les transformations identitaires seront faibles) ».

3. L'enseignement-apprentissage de français en Algérie

3.1. Le français au cycle secondaire

Après la mise en place du nouveau programme du secondaire (janvier 2005), la rentrée scolaire de septembre 2005 a été marquée par des changements quant à la répartition des élèves par filières. En effet, la 1^{ère} année constitue une sorte de tronc commun qui se subdivise en deux filières : les littéraires et les scientifiques. A partir de la 2^{ème} année, les littéraires et les scientifiques se répartissent dans les filières citées le tableau suivant.

<i>Niveau secondaire</i>	<i>filière</i>	
<i>1^{ère} année</i>	<i>littéraire</i>	<i>scientifique</i>
<i>2^{ème} année et 3^{ème} année</i>	-Lettres et les Sciences Humaines -Lettres et Langues étrangères	-Sciences de la nature et de la vie - Sciences Exactes

Quant au volume horaire hebdomadaire consacré au français, il est réparti selon les filières, 5 heures pour les filières littéraires et 3 heures pour les filières scientifiques.

3.2. Les objectifs de l'enseignement du français

L'objectif d'enseignement du français correspond à l'ensemble de transformations que connaît le pays et celle que connaît le monde comme le témoigne le nouveau programme : « *Les nouveaux programmes auront pour visée principale l'utilisation de l'apprentissage du français comme moyen d'éducation à une citoyenneté responsable et active des apprenants par le développement de l'esprit critique, du jugement, de l'affirmation de soi* »(2005 :03). L'enseignement du français en contribution avec celui des autres disciplines a pour comme finalité la construction d'un citoyen responsable, doté d'une réelle capacité de raisonnement et de sens critique ainsi que son insertion dans la vie sociale et professionnelle. En ce qui concerne l'objectif final de l'enseignement du français, il s'agit de produire un discours oral/ écrit relatif à une situation de la vie sociale en respectant les contraintes de la situation de communication et en s'impliquant nettement (discours marqués par la subjectivité).

3.3. Méthodologie

La méthodologie retenue pour le cycle secondaire est la même que celle des autres cycles, à savoir, l'approche par compétences inscrite dans la pédagogie de projet comme le signale les concepteurs du programme de 1^{ère} année secondaire : « *la démarche de projet est privilégiée pour installer les compétences visées par le programme.* » (2005 :26).

Le projet considéré dans sa globalité constitue l'organisation didactique d'un ensemble d'activités. Il est organisé en séquences, ayant une cohérence interne et des intentions pédagogiques. Le projet permet de développer une ou plusieurs compétences définies dans le programme. Il permet aussi de passer d'une logique d'enseignement à une logique d'apprentissage.

Notons aussi que la démarche d'enseignement du français a fait appel à un croisement de théories linguistiques, psychologiques et didactiques à savoir la linguistique d'énonciation, le cognitivisme et l'approche par compétences.

La linguistique d'énonciation s'inscrit dans le prolongement de la linguistique structurale des années 60-70. Le courant énonciatif approfondit des concepts mis en place dans les années 50 et 60 par le linguiste Emile Benvéniste (1967, 1974) tels que le concept d'« énonciation » qui est l'acte individuel de production, d'utilisation de la langue dans un contexte déterminé, ayant pour résultat « l'énoncé ». L'énonciation est alors un acte de création. Ce courant s'efforce donc de tenir compte de la position de l'énonciateur, du locuteur dans la production d'un énoncé donné. La langue n'est plus considérée comme un objet inerte. Le linguiste a une conception dynamique de la langue qui n'est plus un simple puzzle mais une stratégie, un agencement conscient, réfléchi des diverses pièces de la langue comme le signale E. Benvéniste « *l'énonciation est cette mise en fonctionnement de la langue par un acte individuel d'utilisation* » (1974 :80).

La psychologie cognitive qui s'est développée à partir des années 60, a progressivement détrôné la théorie béhavioriste. Elle a « *pour objet de reconstituer et de décrire les différents processus internes, de nature psychologique, que l'on suppose à l'origine des conduites* » (M. Launay, 2004 :18). En effet, La psychologie cognitive s'intéresse particulièrement aux opérations mentales telles que le raisonnement, la mémorisation, la résolution de problème et le transfert des connaissances, c'est-à-dire elle s'intéresse à la façon dont l'individu apprend et à ce qui se passe vraiment dans le raisonnement de l'apprenant.

D'après les cognitivistes, le cerveau n'est plus considéré comme une « boîte noire » (A Bertrand et P-H Garnier, 2005 :29). L'apprentissage est perçu comme un changement dans les structures mentales ou dans les représentations internes des individus. Les cognitivistes s'attachent donc aux différences individuelles (style d'apprentissage, modèles mentaux, connaissances antérieures, motivation) et de ce fait, favorisent le développement d'environnements d'apprentissage adaptatifs. Les stratégies auxquelles fait appel l'apprenant ont pour finalité : la résolution des problèmes rencontrés et le développement de son processus métacognitif dans le but de l'impliquer activement dans le processus de traitement de la connaissance.

4. Conclusion

Dans l'enseignement-apprentissage des langues, La langue est présentée sous son aspect communicatif, les progrès de l'élève doivent se marquer en particulier dans le maniement correct de la langue en *situation*. On est donc passé des contenus purement linguistiques, directement hérités de la linguistique structurale, à des contenus plus diversifiés tenant davantage compte des aspects situationnels et métacognitifs de la langue, ce qui reflète l'impact des champs de références théoriques, à savoir linguistique de l'énonciation et le cognitivisme. Pour y arriver, l'approche par tâche est fortement recommandée afin de faire acquérir aux élèves des compétences communicationnelles et de rendre les apprenants des acteurs sociaux agissant, réagissant et interagissant dans la société.

Références :

- Barré De Miniac C, (1996), *Vers une didactique de l'écriture. Pour une approche pluridisciplinaire*, Paris, Bruxelles, De Boeck et Larcier, INRP.
- Bouguerra T, (1991), *Didactique du français langue étrangère dans le secondaire algérien. Contribution à une méthodologie d'élaboration/réalisation*, Alger, Office des Publications Universitaires.

- Bouguerra T, (2012), « Question(s) de grammaire en FLE : les interrogations du champ », in T.Bouguerra (coord), *Travaux de didactique du français langue étrangère*, n°64, pp.55-75.
- Bouguerra T, (2014), Pour une écodidactique du français langue étrangère et seconde, Paris, Harmattan.
- Cuq J-P, (2003), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, CLE international.
- Frauenfelder U, Porquier R, (1980), « Le problème des tâches dans l'étude de la langue de l'apprenant », in *Langages*, n° 57, pp.51-71.
- Goullier, F, (2005), *Les outils du Conseil de l'Europe en classe de langue, Cadre européen commun et Portfolios*, Paris, Didier.
- Guichon N (2006), *Langues et Tice : méthodologie de conception multimédia*, Paris, Ophrys.
- Hemmi M, (2002), "Le concept de la tâche : Une application dans l'enseignement de la grammaire en FLE" in *Travaux de didactique du FLE* 46, pp.76-98.
- Huber M, (2005), *Apprendre en projet*. Lyon: Chronique sociale.
- Jonnaert Ph, (2000), *De l'intention au projet*, De Boeck et Larcier s.a.
- Launay M, (2004), *Psychologie cognitive*, Paris, Hachette.
- Long M, Crookes G, (1992), « Three Approaches to Task-Based Syllabus Design », in *Tesol Quarterly*, n°26, pp.27-56.
- Miled M, (1998), *La didactique de la production écrite en français langue seconde*, Paris, Didier érudition.

Comment citer cet article par la méthode APA:

LAHOUAL AMEUR, (2021) **Pour une approche par les tâches dans l'enseignement-apprentissage de français en Algérie**, Développement des sciences sociales14(01). Algérie: Université du Djelfa. 13-21