

Pour l'introduction de la perspective actionnelle basée sur la réalisation des tâches communicatives en classe de langue étrangère

Elie Alrabadi

Number 5, 2012

Apprentissage par l'action et perspective actionnelle pour l'enseignement des langues

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1089274ar>

DOI: <https://doi.org/10.21083/synergies.v0i5.1494>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

University of Guelph, School of Languages and Literatures

ISSN

1920-4051 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Alrabadi, E. (2012). Pour l'introduction de la perspective actionnelle basée sur la réalisation des tâches communicatives en classe de langue étrangère. *Synergies Canada*, (5), 1–12. <https://doi.org/10.21083/synergies.v0i5.1494>

Article abstract

The goal of our research is to highlight the advantages of the action-oriented approach based on the fulfillment of communicative tasks adopted by the Common European Framework of Reference for Language (CECR). In order to do this, we propose a theoretical framework to encourage readers to rethink their practices in the language classroom and introduce a task-based approach. In this study, we will present the relationship between the communicative approach and the action-oriented approach. We will then address the different definitions of a task, its origin and its characteristics. Finally, we will show the impact that a task-based approach can have on foreign language teaching and learning practices.

© Elie Alrabadi, 2012



This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

<https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/>

Érudit

This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

<https://www.erudit.org/en/>

Pour l'introduction de la perspective actionnelle basée sur la réalisation des tâches communicatives en classe de langue étrangère

Elie Alrabadi
Université du Yarmouk
Jordanie

Introduction

Après sa publication en 2001, le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (désormais CECR) est devenu un outil central dans les classes et le choix méthodologique des méthodes de français. Il nous est donc difficile d'échapper à ses références. Son objectif est le plurilinguisme dans la mesure où il vise à former à la fois un médiateur culturel et linguistique à travers la réalisation de tâches. Le CECR adopte donc une perspective actionnelle qui vise à préparer les apprenants à être des acteurs sociaux à travers la réalisation de tâches réelles (effectives) ou proches de la vie réelle (virtuelle) en classe de langue étrangère. Cette nouvelle approche, qui commence petit à petit à remplacer les exercices et les activités traditionnels, offre de nouvelles perspectives à l'enseignement/apprentissage des langues étrangères selon lesquelles la langue devrait être utilisée non seulement comme un instrument de communication, mais aussi comme un instrument d'action sociale. Les apprenants vont, dans cette perspective, co-acquérir des connaissances au sein d'un groupe pour être capables de faire face aux différents contextes lorsqu'ils seront en contact avec des francophones.

Dans la vie quotidienne, la communication ainsi que l'apprentissage de langues vivantes passent, selon la perspective actionnelle, par la réalisation de tâches. Ces tâches ne sont pas uniquement langagières même si elles impliquent le recours à des activités langagières et sollicitent la compétence à communiquer des individus. On trouve, d'une part, des tâches essentiellement langagières, c'est-à-dire que les actions requises ainsi que les stratégies mises en œuvre pour leur réalisation portent d'abord sur des activités langagières, par exemple demander des renseignements par téléphone, participer à une conférence, etc. D'autre part, on trouve des tâches qui comportent une composante langagière et dont les actions requises ainsi que les stratégies sont tributaires en partie des activités langagières et d'autres aspects non langagiers comme, par exemple, préparer un plat à partir d'une recette. Par ailleurs, il est à noter que certaines tâches peuvent s'effectuer sans faire appel à des activités langagières. Donc, les tâches communicationnelles ou les tâches d'apprentissage ne sont que des tâches parmi d'autres. Elles s'inscrivent, selon Robert (2008 : 94) « dans un acte social plus large de la vie quotidienne ». Cette action en contexte social est liée à plusieurs domaines relevant de la vie quotidienne : personnel (on passe un coup de téléphone à un ami pour avoir de ses nouvelles) ; public (on prend les transports en commun, on achète un billet de bus, d'avion, etc. ; professionnel (on participe à une réunion, on rédige une note, etc. ; éducationnel (on suit un cours de langue, on s'inscrit à l'université, etc.).

La notion de tâche, suivant l'opinion de Coste « renvoie à une action finalisée, avec un début, un achèvement visé, des conditions d'effectuation, des résultats constatables (réparer une machine, remplir un formulaire, acheter un billet de train sur internet, jouer au loto) » (2009 : 15).

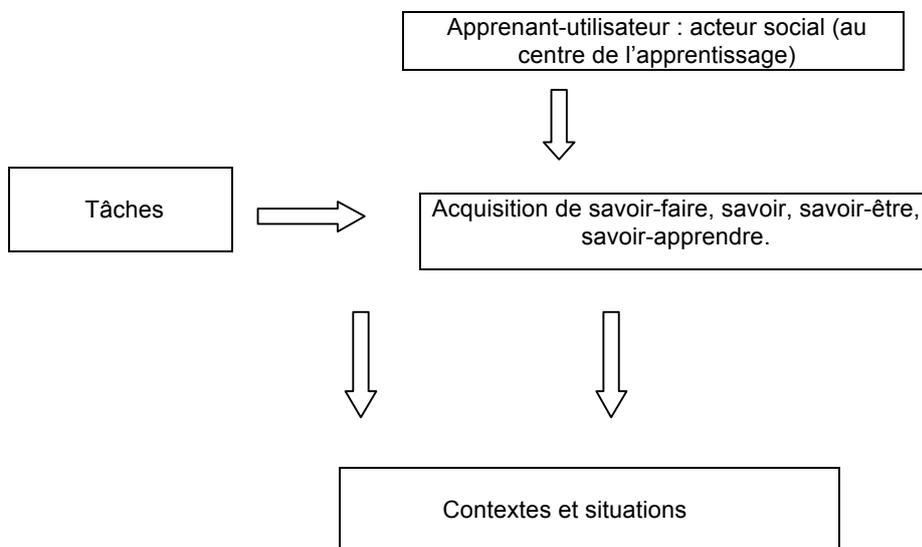
En ce qui nous concerne, on s'intéresse à la réalisation de tâches communicatives en classe de langues étrangères, les tâches non langagières ne présentant pas forcément un grand intérêt.

La notion d'action dans le CECR est, selon Coste, très directement liée à une double option :

1. « poser l'apprenant aussi bien que l'utilisateur de langues comme un acteur social œuvrant dans différents domaines ;
2. considérer l'apprentissage et la communication comme des actions de cet acteur social » (2009 : 15).

En effet, l'action en contexte authentique d'interactions sociales s'appuie sur la réalisation d'activités langagières de réception, de production, d'interaction et de médiation qui peuvent à leur tour être analysées en terme de production/compréhension d'actes de parole ('se' présenter, saluer, remercier, demander une information, etc.) et de genres (conférence, débat, etc.). Cependant, cette action comporte également des activités non langagières : se déplacer, manipuler des outils, etc.

Pécheur, lors de son intervention au 7^e congrès Panhellénique et International des Professeurs de Français à Athènes le 24 octobre 2010, schématise la perspective actionnelle comme suit : « notes personnelles »



L'intérêt de cette schématisation de la perspective est triple :

1. passer de l'homme en tant qu'acteur réagissant à un acteur agissant ;
2. l'interaction entre l'utilisateur et l'environnement est pensée comme tâche à accomplir. La grammaire est considérée comme secondaire par rapport à la tâche à accomplir ;
3. ce schéma vaut autant pour l'utilisateur que pour l'apprenant. En effet, l'apprenant est un utilisateur qui accomplit des tâches en utilisant la langue et la classe de langue est considérée comme le premier milieu social ou le premier contexte situationnel dans lequel l'apprenant aura des tâches à accomplir, comme par exemple les tâches de négociation, d'une part entre apprenants-professeur et, d'autre part, entre apprenants eux-mêmes.

1. De l'approche communicative à la perspective actionnelle

Le CECR adopte la perspective actionnelle et la définit comme suit :

La perspective privilégiée ici est [...] de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. Il y a tâche dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. (2005 : 15)

Ce que l'on se propose donc désormais dans cette perspective actionnelle est de former dans nos classes de langues, non plus un étranger de passage (comme c'est le cas des approches communicatives) ou à l'inverse celui qui rencontre chez lui des étrangers de passage, mais un acteur social plurilingue et pluriculturel, capable de s'adapter ou de s'intégrer dans les différentes sociétés. Un acteur social qui, dans le cadre de sa formation universitaire et de sa profession, doit désormais être capable de travailler en langue/culture étrangère. En d'autres termes, l'objectif de l'enseignement/apprentissage de langues étrangères n'est plus de former un apprenant capable de se comporter seulement dans des situations de communication attendues mais de l'aider à devenir un utilisateur autonome et efficace de la langue/culture étrangère.

Cette notion d'action est considérée d'après Springer comme la clé qui permet de « transformer l'approche communicative en une matière plus noble et plus riche d'espoir pédagogique à travers la notion d'action » (2009 : 28).

D'après cette présentation de la perspective actionnelle par le CECR, Puren (2008 : 2) observe quatre prises de distance d'avec l'approche communicative :

1. la distinction entre « apprentissage et usage » (apprenant et usager). Dans l'approche actionnelle, la tâche de référence est la simulation dans laquelle cette distinction est neutralisée puisqu'on demande à l'apprenant de faire précisément comme s'il était un usager.
2. l'approche communicative « privilégie les tâches langagières » et notamment les tâches communicatives. Cependant, le CECR affirme que les tâches ne sont pas seulement langagières.
3. « l'agir de référence de l'approche communicative est l'acte de parole », qui est un agir sur l'autre par la langue. Or l'agir de référence dans la perspective actionnelle est « l'action sociale », à laquelle les actes de parole sont hiérarchiquement subordonnés.
4. la situation de référence de l'approche communicative est « l'interaction conçue principalement comme action réciproque de deux interlocuteurs ». Or la notion d'action sociale dans le CECR élargit cette situation de référence à l'ensemble de la communauté, aussi bien pour l'usage dans la société que pour l'apprentissage dans la classe.

En effet, on perçoit « des proximités, des continuités avec les approches communicatives : conception de l'apprentissage reposant sur l'activité de l'apprenant ; souci de motiver l'apprenant en l'impliquant dans des pratiques qui lui importent » (Coste, 2009 : 16).

Rosen (2009 : 9) établit le tableau suivant qui propose une synthèse des évolutions, réalisées sous forme de continuum, mettant en avant moins des ruptures que des continuités marquées :

	Approche communicative	Perspective actionnelle
Public ciblé par la formation	étranger de passage, développement des échanges → sensibilité à la réalité de la communication exolingue	citoyens européen/du monde, acteur social à part entière → sensibilisation à une éducation plurilingue et pluriculturelle
Objectif ciblé par la formation	apprendre à communiquer en LE → parler avec l'autre	réaliser des actions communes, collectives, en LE → agir avec l'autre
Activités par excellence	production/réception de l'oral et de l'écrit → pédagogie par activités → jeux de rôle et simulations	interaction (voire co-action) et médiation → pédagogie par tâches → pédagogie par projet → recours aux outils et environnements collaboratifs (web)
Principes forts	importance donnée au sens - pédagogie non-répétitive, grâce au développement d'exercices de communication. - centration sur l'apprenant (l'apprenant devient le sujet et l'acteur de l'apprentissage) - aspects sociaux et pragmatiques de la communication	importance donnée à la co-construction du sens dans un contexte social de solidarité - pédagogie non répétitive, grâce à une participation à des activités collectives pour accomplir à plusieurs un but partagé - centration sur le groupe (classe), (l'apprenant devient un citoyen actif et solidaire. - aspects sociaux-culturel et pragmatiques de la communication

Arrière-plan théorique	<p>passerelles établies entre théories linguistiques autour de la notion de compétence de communication (CC) et apprentissage des langues → questionnement sur l'acquisition et l'enseignement de CC, passant d'une pédagogie de l'enseignement à une pédagogie de l'apprentissage</p> <p>→ importance de la notion d'acte de communication pour l'enseignement d'une langue - importance accordée à l'autonomie individuelle → formation d'un individu critique et autonome</p>	<p>théorie de l'activité mettant en avant une visée socio-culturelle et sociale : → apprentissage envisagé comme une activité sociale et l'élève comme acteur social → on n'apprend pas seul, mais avec et grâce aux autres et en transformant, de manière personnelle et créative, ce qui a déjà été appris par une communauté humaine</p> <p>.....</p> <p>théories socio-cognitives de l'apprentissage mettant l'accent sur la dimension sociale du processus d'apprentissage : → importance des actes langagiers et autres non langagiers → prise en compte de l'action dans sa complexité → formation d'un individu critique et autonome ainsi que d'un citoyen responsable et solidaire</p>
Évaluation	- évaluation de la compétence de communication	- évaluation des compétences communicatives langagières et des compétences générales individuelles et sociales - mise en place de dispositifs d'auto-évaluation et d'évaluation formative

L'approche communicative est nommée ainsi parce que son objectif social de référence est de faire acquérir aux apprenants une compétence de communication en langue étrangère et le choix de l'appellation *perspective actionnelle*, par les auteurs du CECR, est selon les dires de Puren (2009 : 155), « tout aussi logique : (étant donné) que l'objectif affiché dans ce document est en effet la formation d'un acteur social, et tous les concepts-clés -compétence, contexte, texte, domaine et stratégie- y sont définis par rapport à des termes appartenant au champ sémantique de l'agir : acte, acteur, agir, opération, tâche ».

L'activité de référence de l'approche communicative est la simulation ou le jeu de rôle où on demande aux apprenants de faire comme s'ils étaient des étrangers ou en communication avec des étrangers lors de rencontres ponctuelles. Par conséquent, la situation sociale d'usage de référence de la méthodologie communicative est le voyage touristique. La situation de référence de la perspective actionnelle est par contre l'action sociale. La tâche pédagogique communicative « apporte ainsi une dimension actionnelle à la simple simulation de l'approche communicative. Il est donc de ce fait raisonnable d'améliorer [...] les simulations de l'approche communicative, c'est-à-dire vers un apprentissage solidaire afin de valoriser l'apprentissage collaboratif » (Springer, 2009 : 31).

Dans une classe de langue, on demande aux enseignants et aux apprenants un certain investissement collectif au service d'un résultat commun c'est-à-dire l'enseignement/apprentissage de la langue-culture étrangère. A ce propos Puren affirme :

Alors que la simulation de l'AC tendait à envoyer aux élèves un message négatif sur leur situation d'apprentissage en classe lorsque l'enseignant leur demandait de faire comme s'ils ne s'y trouvaient pas, [...] la perspective actionnelle [...] (permet) aux didacticiens et aux enseignants de revenir enfin à l'un des fondamentaux de la pédagogie en réintégrant l'usage en classe de la langue étrangère [...] dans le cadre de ce que l'on appelle le contrat didactique entre l'enseignant et les apprenants. (2009 : 157)

Rosen souligne elle aussi une autre distinction entre les approches communicative et la perspective actionnelle qui se caractérise par « le passage d'un apprentissage individuel (associé à la centration sur l'apprenant lors

des jeux de rôle et de simulations des approches communicatives) à un apprentissage collaboratif et solidaire misant sur un agir social et communicationnel (centration sur le groupe) » (2009: 8).

2. Qu'est-ce qu'une tâche ?

Le concept de tâche n'est pas nouveau dans la didactique des langues ; c'est aux recherches et aux didacticiens anglo-saxons, comme Nunan (1989), Willis (1996) et Ellis (2003) que l'on doit l'approche fondée sur la réalisation des tâches Task-Based learning (TBL). Le noyau central du TBL est que les apprenants soient confrontés activement à la résolution d'un problème dans la langue-cible (lors d'achats à effectuer, d'une visite médicale, etc.). Ensuite, cette notion a été largement reprise par le CECR.

Kazeroni fait remarquer qu'il n'y a pas de « consensus sur une définition unique du terme de tâche » (2004 : 163). Dans le présent article, on en cite trois qui nous semblent les plus pertinentes, les plus complètes et les plus proches de notre conception. Nunan définit la tâche communicative de la manière suivante : « une tâche est un plan de travail en classe qui implique les apprenants dans la compréhension, la manipulation, la production ou l'interaction dans la langue cible tandis que leur attention est principalement focalisée sur le sens plutôt que sur la forme » [(1989 : 10) Notre traduction¹].

Ellis, quant à elle, propose la définition suivante :

Une tâche est un plan de travail qui exige des apprenants qu'ils traitent la langue de manière pragmatique dans le but de réaliser un résultat qui peut être évalué selon que le contenu des propositions a été réalisé de façon correcte ou appropriée. Pour ce faire, elle exige d'eux de centrer premièrement leur attention sur le sens et d'employer leurs propres ressources linguistiques, la tâche peut également les obliger à choisir des formes particulières. Une tâche vise à avoir un résultat sur l'utilisation de la langue qui doit ressembler, directement et indirectement, à la manière dont on utilise la langue dans la vie réelle. Comme d'autres activités langagières, une tâche peut engager une compétence de production ou de réception, des compétences orales ou écrites et également différents processus cognitifs. [(2003 : 16) Notre traduction²]

Le CECR définit la notion de tâche ainsi :

Toute visée 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 [...] Si l'on pose que les diverses dimensions ci-dessus soulignées se trouvent en interrelation dans toute forme d'usage et d'apprentissage d'une langue, on pose aussi que tout acte d'apprentissage/enseignement d'une langue est concerné, en quelque manière, par chacune de ces dimensions : stratégies, tâches, textes, compétences individuelles, compétence langagière à communiquer, activités langagières et domaines. (2005 : 16)

Cette définition adoptée par le CECR est très proche de celle formulée par Ellis, car on y retrouve la notion de résultat.

Ellis (2003 : 1-35) identifie plusieurs dimensions, que l'on a adaptées à notre manière, pour définir une tâche³ :

1. « La portée de la tâche » : elle inclut les tâches langagières, comme la réservation d'un billet d'avion et les tâches non-langagières, comme par exemple les dessins. Elle permet de distinguer la fonction sémantique de l'exercice et pragmatique de la tâche.
2. « La perspective à partir de laquelle la tâche est considérée » : elle permet de distinguer le canevas imaginé par l'enseignant du processus effectivement mis en place par les apprenants. Ceci relève de la distinction entre la tâche centrée sur le sens et celle centrée sur la forme. En effet, une tâche peut avoir été conçue pour encourager une approche centrée sur le sens alors que sa mise en œuvre effective par les apprenants peut entraîner une centration sur la forme plutôt que sur l'utilisation effective de la langue.
3. « L'authenticité de la tâche ». Ellis (2003 : 6 et 305-307) prône des tâches présentant deux types d'authenticité :

« *Authenticité situationnelle* », lorsque la tâche correspond à des actions de la vie réelle : dessiner un enfant, par exemple.

« *Authenticité interactionnelle* », lorsque la tâche permet, aux apprenants en classe de langues étrangères, la mise en œuvre de processus communicatifs présents dans la vie réelle.

4. « Les compétences linguistiques nécessaires à la réalisation de la tâche » : la réalisation d'une tâche nécessite des activités langagières orales et écrites, par exemple « réserver un billet d'avion » ou « remplir un chèque », exige des compétences orales et écrites en même temps.
5. « Les processus cognitifs mis en place lors de la réalisation d'une tâche » : la réalisation d'une tâche engage également un certain nombre de processus cognitifs, comme par exemple la sélection, le raisonnement, la classification, etc.
6. « Le résultat de la tâche » : le résultat de la tâche peut être jugé non seulement en fonction des compétences linguistiques mais il est tributaire également du contenu, par exemple raconter une histoire à partir d'une série d'images peut être évalué dans la mesure où les apprenants ont réussi à raconter avec succès l'histoire ou non incluant tous les événements réels de l'histoire et non de « faux événements ». Il est nécessaire, ici, de distinguer entre le résultat *outcome* et l'objectif *aim* de la tâche. Le résultat se réfère à ce que les apprenants sont arrivés à faire une fois la tâche terminée (raconter une histoire, par exemple). Par contre, l'objectif se réfère aux propositions pédagogiques de la tâche qui suscitent l'utilisation de la langue centrée sur le sens, réceptive et/ou productive.

Chapelle remarque à travers les nombreuses définitions de la tâche que « il est généralement convenu que les tâches doivent avoir des objectifs, réalisés par l'engagement des participants dans un comportement axé sur le but qui est lié en partie à la langue » [(2003: 129) Notre traduction⁴]. Dans cet article, on entend pour notre part que la tâche dans la classe de langues étrangères est un plan de travail qui doit être en relation avec des activités réelles relevant de la vie quotidienne, qui doit être liée à du sens et qui doit avoir un résultat identifiable qui peut être évalué. Elle doit refléter une sorte d'authenticité accessible aux apprenants puisqu'on ne s'engage dans une activité que si l'on pense que celle-ci peut être réussie. Enfin, la tâche est censée impliquer une utilisation communicative de la langue dans laquelle les participants doivent focaliser leur attention sur le sens plutôt que sur la structure linguistique.

3. Les tâches et leur rôle dans l'enseignement des langues étrangères

Selon Ellis, beaucoup de linguistes, de didacticiens et de spécialistes reconnaissent les avantages de l'introduction des tâches en classe de langues étrangères. Elles peuvent être introduites de deux manières :

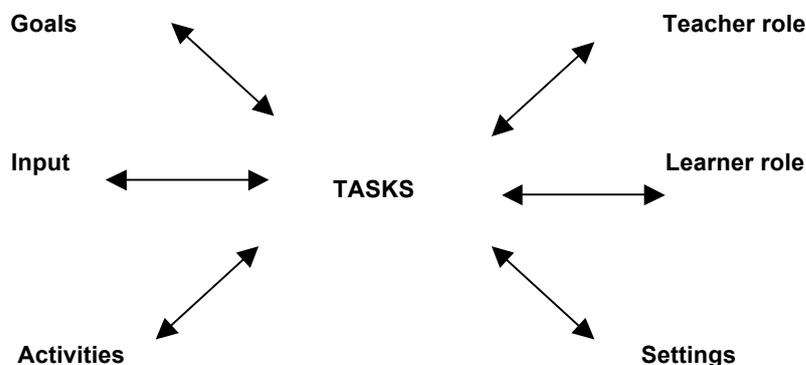
- soit on les introduit dans les méthodes traditionnelles d'enseignement (« Task-supported language teaching ») ;
- soit on élabore l'ensemble du cursus autour des tâches (« Task-based language teaching ») (2003 : 27).

Il est à souligner que dans les deux cas, l'utilisation des tâches dans la classe rend l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère plus communicatif et interactif. En effet, les tâches développent chez les apprenants la capacité d'une utilisation authentique de la langue dans de vraies situations de communications liées au monde réel. Dans une situation de communication authentique qui suppose l'utilisation de la langue étrangère en voie d'acquisition, les tâches peuvent avoir deux fonctions :

1. une fonction interactionnelle qui sert à établir et à maintenir le contact; A ce propos, Mangenot et Louveau précisent que la tâche « est alors une activité qui n'est pas seulement vraisemblable en termes de similitude avec la vie réelle, mais aussi interactionnellement justifiée dans la communauté où elle se déroule (la classe, en général) » (2006 : 38). Elle doit donc impliquer une communication la plus réelle possible entre les apprenants. Dans cette perspective, l'introduction des tâches en classe est justifiée dans la mesure où elle permet de créer de l'interaction par laquelle passe l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, comme dans l'acquisition naturelle d'une langue ;
2. une fonction transactionnelle servant à échanger de l'information entre les interlocuteurs.

Les tâches développent ces deux habilités chez les apprenants à travers la mise en œuvre de situations de communication réelles. En fait, selon les principes de la perspective actionnelle, la langue est acquise en communiquant. Les apprenants d'une langue étrangère découvrent le système de la langue cible à travers

l'apprentissage du processus de communication dans cette langue et non le contraire. Pour certains auteurs comme Nunan, les tâches sont placées au centre de toute conception du processus d'enseignement et d'apprentissage de langues étrangères. Nunan (1989 : 11) représente le statut qu'il donne à la tâche de la manière suivante :



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

Le CECR considère l'approche par la tâche comme le centre de gravité de toute la conception du processus d'enseignement/apprentissage de langues étrangères. Elle permet de repenser l'apprentissage-enseignement en tenant compte des besoins des apprenants et en motivant le travail par une production finale. Springer affirme que « la tâche pédagogique communicative constitue l'élément moteur d'une rénovation pédagogique de type actionnel » (2009 : 33).

Les tâches effectuées en classe doivent, selon Rosen, présenter les caractéristiques globales suivantes : « elles sont généralement choisies par l'enseignant en fonction de ses objectifs ; elles sont effectuées par un seul apprenant ou par plusieurs ; leur accomplissement donne lieu à une évaluation qui porte sur le fond (la tâche menée à bien avec succès), mais également sur la forme (une réalisation linguistique correcte) » (2009 : 7).

Ces tâches sont censées contribuer au développement d'une capacité à communiquer en langue étrangère. Cependant, Coste insiste sur le fait que l'exécution doit présenter un « intérêt intrinsèque pour l'apprenant » et lui permettre de progresser en comportant des « enjeux réels » (2009 : 18).

Par ailleurs, par opposition aux approches communicatives qui suivent une démarche basée sur la séquence traditionnelle : présentation, pratique, production (PPP), la perspective actionnelle commence par expliciter le produit final de la tâche.

Dans un cours de langue, le CECR, Guide pour les utilisateurs, confirme que :

La langue assume un autre rôle par rapport aux tâches à effectuer. On attendra non seulement des apprenants qu'ils accomplissent correctement une tâche mais, qu'en outre, ils la réalisent en employant les termes appropriés et corrects de la langue. C'est le cas même des approches pédagogiques qui considèrent que les tâches à accomplir dans les cours de langues doivent être le reflet fidèle de la vraie vie - puisque après tout, l'objectif des cours de langues consiste bien à apprendre une nouvelle langue. Même dans une telle approche, il faut insister autant sur l'apprentissage du système formel de la langue que sur le contenu de chaque tâche. (2002 : 102)

Le recours aux tâches en classe de langues étrangères doit s'appuyer aussi sur l'imaginaire et la créativité, ce qui facilite bien évidemment l'enseignement/l'apprentissage dans la mesure où les apprenants sont placés dans des situations proches du réel et que la réalisation des tâches en classe permettra aux apprenants de les

réaliser dans la vie quotidienne, notamment lorsque les apprenants sont en situation exolingue n'ayant aucun ou peu de contact avec la langue étrangère cible. Ces tâches simulées, bien qu'elles ne soient pas toujours identiques à la vie réelle, permettent aux apprenants de créer des interactions et des échanges comparables aux échanges réels. Par ailleurs, l'objectif dans une tâche, selon Bérard, « est double : c'est non seulement la tâche elle-même qui est visée mais également la correction de la langue utilisée pour la réaliser » (2009 : 40).

3. 1. Exemple de quelques tâches réalisées dans le contexte universitaire jordanien

Dans la perspective actionnelle, les apprenants agissent réellement avec les autres apprenants, lors de projets réalisés en classe ce qui rend l'apprentissage plus solidaire, plus collaboratif et renforce la pédagogie de projet. Pour mettre en pratique les bases théoriques de la perspective actionnelle, on a proposé à nos apprenants de réaliser les tâches suivantes :

1. Fabriquer un dépliant touristique

Niveau : B1

Contexte : Département de français. Université du Yarmouk en Jordanie

Nombre d'étudiants : 30 étudiants

Objectifs :

1. Langagiers :

- compréhension d'un document spécifique dans le domaine touristique.
- acquisition du lexique et expressions utilisées dans la localisation, la description et la mise en valeur d'un site touristique.
- emploi du passé simple et de l'imparfait.
- réalisation d'un écrit répondant à des normes spécifiques (discursive, lexicale, etc.)
- oralisation de l'écrit.
- comprendre un exposé oral.

2. Culturels/interculturels et socioculturels

- connaître les différents lieux ou villes touristiques en France et en Jordanie avec leur spécificité.
- découvrir le patrimoine culturel, les habitudes, les traditions et la culture actuelle en France.

3. Communicatifs et interactifs :

- savoir comment présenter un site touristique à un public francophone et savoir répondre à leurs interrogations.

Objectif final : élaboration d'un dépliant touristique pour des villes soit françaises soit jordaniennes et présentation attractive de la ville devant un groupe.

Ce type de tâche vise les quatre compétences de communication chez les apprenants (expression orale/écrite, compréhension orale/écrite).

Support : documents authentiques : plusieurs dépliants touristiques français et jordaniennes rédigés en français et des sites Internet pour collecter des informations essentielles concernant les villes choisies.

Étapes de la réalisation de la tâche : la première étape : après avoir travaillé sur la structure et le contenu de plusieurs dépliants touristiques, on a annoncé aux apprenants qu'ils auraient à élaborer, par groupe de trois, leur propre dépliant sur une ville française ou sur une ville de leur pays d'origine. La deuxième étape est l'étape de la réalisation de la tâche elle-même où les étudiants doivent négocier, se mettre d'accord pour le choix de la ville à présenter. C'est dans cette étape où les apprenants sont censés réemployer leurs pré-acquis. Les étudiants, suivis par l'enseignant, ont accompli leur tâche et ils ont fabriqué leurs propres dépliants. Dans la troisième étape « la poste-tâche », on a demandé aux étudiants de présenter à l'oral le site touristique qu'ils avaient choisi dans leurs dépliants.

Rôle de l'enseignant : un guide et un conseiller. Il suit le travail de chaque groupe. Il leur apporte des réponses personnalisées, des explications et des corrections individuelles.

Langue de communication : la langue de communication et de la transmission des informations est le français. Les informations collectées sur internet étaient en français et en arabe (langue maternelle des étudiants).

Résultats obtenus et évaluation : le résultat de cette tâche était une réussite quant à l'implication des étudiants. Les étudiants ont fait dix dépliants (7 pour des villes françaises et 3 pour des villes jordaniennes). Concernant l'évaluation qui portait sur la réussite de la tâche elle-même c'est-à-dire la fabrication d'un dépliant touristique et sur l'aspect linguistique (oral et écrit), l'enseignant a donné une note à chacun des membres de chaque groupe, note sur 20 selon le système d'évaluation jordanien.

Difficultés rencontrées par les apprenants : la première difficulté était le manque de confiance en soi chez les apprenants. Ils avaient peur de ne pas pouvoir réaliser cette tâche (la fabrication d'un dépliant). C'est la première fois qu'ils étaient amenés à accomplir une tâche pareille. Les étudiants ont rencontré aussi certaines difficultés d'ordre linguistique (emploi du passé simple, oration de l'écrit lors des exposés en classe). Ils avaient également des difficultés concernant le choix des informations pertinentes à mettre dans le dépliant.

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

2. Accompagner des touristes francophones lors des excursions en Jordanie

Niveau : B1 +

Contexte : Département de français. Université du Yarmouk en Jordanie

Nombre d'étudiants en classe : 35 étudiants

Nombre d'étudiants engagés dans l'accompagnement effectif des touristes : 2 étudiants

Objectifs :

1. Langagiers :

- compréhension du discours oral.
- favoriser l'expression orale spontanée chez les étudiants.
- donner l'occasion aux étudiants d'être en contact direct avec des natifs de la langue cible.

2. Culturels/interculturels et socioculturels

- être en contact avec des touristes français et donc en situation d'interculturalité authentique.
- savoir se comporter avec autrui.
- savoir s'adapter à un groupe culturellement différent.
- avoir un aperçu sur la culture et les traditions françaises.

3. Communicatifs et interactifs :

- savoir interagir avec des touristes français.
- savoir communiquer dans des situations de communication authentique.
- savoir expliquer les étapes d'une excursion et commenter des sites touristiques.
- savoir renseigner et localiser.
- savoir improviser face à une question ou à un événement inattendu.
- savoir adapter un discours à un contexte (réagir et interagir).
- savoir parler face à un public français.
- savoir présenter une expérience personnelle à un auditoire (les autres étudiants).

Objectif final : accompagner des touristes français et faire un exposé oral, à l'issue de cette expérience personnelle, auprès des autres étudiants.

Ce type de tâche vise notamment les compétences de communication orale chez les apprenants (compréhension orale/écrite).

Support : méthode de français du tourisme.

Étapes de la réalisation de la tâche : première étape, il fallait choisir, en accord avec un guide touristique, les étudiants qui ont une bonne maîtrise du français (niveau B1+). Deuxième étape, c'est la réalisation de la tâche : les deux étudiants sont partis avec le guide touristique qui leur a distribué à son tour les tâches précises à réaliser. Troisième étape, l'exposé oral en classe, les deux étudiants devaient présenter à l'oral leur expérience et raconter les anecdotes qu'ils ont rencontrées lors de l'accompagnement des touristes.

Rôle de l'enseignant : un conseiller.

Langue de communication : le français.

Résultats obtenus et évaluation : la réalisation de cette tâche a été réussie. Le guide touristique était content de la performance des étudiants. Les étudiants ont bien présenté leur expérience et ils étaient très heureux d'avoir participé à cette tâche. Concernant l'évaluation de cette tâche, il est à noter qu'elle n'a pas été évaluée afin de ne pas pénaliser les autres étudiants. On a demandé à tous les étudiants d'imaginer un dialogue avec des touristes français bénéficiant de l'expérience de leurs camarades et du manuel.

Difficultés rencontrées par l'enseignant : le choix des candidats pour cette tâche (parmi les 35 étudiants, nous n'avons que peu d'étudiants qui ont un bon niveau de français leur permettant d'accomplir cette tâche). Le refus de participation à une telle tâche de la part des étudiants étant donné qu'ils ne voulaient pas rater leurs cours et que pour certains, il était impossible d'avoir l'accord de leurs parents.

Difficultés rencontrées par les apprenants : Les étudiants devaient avoir l'accord de leurs parents pour pouvoir accompagner les touristes. Ils devaient également avoir l'autorisation des professeurs de s'absenter des cours pendant une semaine. Deux de 5 étudiants ont réussi à avoir l'accord parental.

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

3. Réaliser une recette de cuisine française

Niveau : A2

Contexte : Département de français. Université du Mut'ah en Jordanie

Nombre d'étudiants : une quinzaine d'étudiants

Objectifs :

1. Langagier :

- compréhension d'une recette de cuisine.
- savoir expliquer les étapes d'une recette.
- connaître le lexique culinaire.
- connaître le nom des produits alimentaires en français.
- compréhension d'un exposé oral portant sur les recettes.
- emploi du présent de l'indicatif, du futur proche et de l'obligation.

2. Culturels/interculturels et socioculturels

- être capable de comprendre et de faire des recettes de cuisine française.
- connaître les spécialités ainsi que les traditions gastronomiques françaises.

3. Communicatifs et interactifs :

- savoir comment expliquer une recette de cuisine à un public et répondre à leurs interrogations.

Objectif final : préparation des plats français.

Cette tâche vise trois compétences essentielles chez les apprenants : la compréhension écrite (comprendre une recette de cuisine, l'expression orale (présenter une recette de cuisine à l'oral), la compréhension orale (comprendre un exposé oral).

Support : documents authentiques : sites Internet pour avoir des recettes de cuisine française.

Étapes de la réalisation de la tâche : dans un premier temps et après avoir travaillé sur l'explication de quelques recettes de cuisine en classe, les étudiants devaient se mettre d'accord sur les plats à préparer. Ils devaient par la suite chercher sur Internet les recettes et trouver les ingrédients. Dans un second temps, les étudiants devaient préparer les plats. Nous avons demandé enfin aux étudiants de faire goûter leurs plats aux autres étudiants, d'expliquer leurs recettes en classe et de répondre aux interrogations des autres apprenants.

Rôle de l'enseignant : un conseiller, un guide. Il apporte son soutien aux apprenants pendant toutes les étapes de la réalisation de cette tâche.

Langue de communication : langue (dominante) de communication et de transmission de l'information en classe est le français. Les informations collectées sur Internet concernant les repas étaient également en français.

Résultats obtenus et évaluation : cette tâche a eu beaucoup de succès étant donné que les étudiants étaient très motivés à découvrir quelques spécialités françaises. L'évaluation portait sur le produit final et sur l'explication en classe de la réalisation effective de la recette (fluidité de l'oral, formule convenable, etc.).

Difficultés rencontrées par les apprenants : le choix du plat à préparer. Ils ont passé beaucoup de temps à se mettre d'accord pour le choix de plat qu'ils souhaitaient préparer car ils voulaient s'assurer de trouver tous les ingrédients pour leurs plats. Pour des raisons religieuses et traditionnelles, les apprenants devaient faire attention aux ingrédients de leurs recettes (ne pas mettre de l'alcool par exemple etc.).

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

Conclusion

En adoptant la perspective actionnelle et l'approche par les tâches, le CECR nous a apporté de nouvelles perspectives de conception et d'élaboration de cours de langues. La mise en œuvre d'une tâche efficace renforce le processus d'apprentissage. Elle « incite naturellement les apprenants à entrer activement dans la langue, à comprendre leurs propres processus d'apprentissage » (Narcy-Combes et Walski, 2004 : 30).

Comme on a pu le remarquer, la perspective actionnelle s'inscrit dans le développement de l'approche communicative, constituant une sorte de nouveau pédagogique pour les classes de langue. L'introduction des tâches en classe de langue étrangère peut s'avérer très utile pour les apprenants. Elle sert à activer l'apprentissage et développe chez les apprenants une compétence langagière à communiquer qui englobe toutes les dimensions de la communication dans la vie sociale.

Par ailleurs, le recours aux tâches qui simulent des situations réelles de communication préparent les apprenants à l'exécution des tâches réelles et donc à l'insertion dans la société où se passent les interactions, notamment lorsque les apprenants ont peu de contact, hors de la classe, avec la langue-culture étrangère.

Notes

¹ "A task is a piece of classroom work which involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is principally focused on meaning rather than form."

² "A task is a workplan that requires learners to process language pragmatically in order to achieve an outcome that can be evaluated in terms of whether the correct or appropriate propositional content has been conveyed. To this end, it requires them to give primary attention to meaning and to make use of their own linguistic resources, although the design of the task may predispose them to choose particular forms. A task is intended

to result in language use that bears a resemblance, direct or indirect, to the way language is used in the real world. Like other language activities, a task can engage productive or receptive, and oral or written skills and also various cognitive processes.”

³ Notre traduction de: 1. The scope of the task. 2; The perspective from which a task is viewed; 3. The authenticity of a task: A. Situational authenticity; B. Interactional authenticity; 4. The linguistic skills required to perform a task; 5. Cognitive processes or the psychological processes involved in task performance; 6. The outcome of a task.

⁴ “It is generally agreed that tasks must have goals, and that they are carried out through participants’ engagement in goal-oriented behavior that relies at least in part on language.”

BIBLIOGRAPHIE

- Bérard, É. 2009. « Les tâches dans l’enseignement du FLE : rapport à la réalité et dimension didactique ». *Le français dans le monde*, n° spécial « *La perspective actionnelle et l’approche par les tâches en classe de langue* », pp. 36-44.
- Chappelle, C. 2003. *English Language Learning and Technology*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins.
- Conseil de l’Europe. 2002, *Guide pour les utilisateurs*, Strasbourg. Disponible sur le site : <http://www.coe.int/t/dg4/portfolio/documents/guide-pour-utilisateurs-avril02.doc>
- Conseil de l’Europe. 2005 [2001]. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris : Didier.
- Coste, D. 2009. « Tâche, progression, curriculum ». *Le français dans le monde*, n° spécial « *La perspective actionnelle et l’approche par les tâches en classe de langue* », pp. 15-24.
- Ellis, R. 2003. *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kazeroni, A. 2004. « La construction d’une tâche d’apprentissage d’une langue étrangère dans des environnements informatiques », *Études de Linguistique Appliquée*, pp. 159-171.
- Le français dans le monde*, n° spécial 2009. « La perspective actionnelle et l’approche par les tâches en classe de langue ». Paris : Clé International.
- Mangenot, F., Louveau É. 2006. *Internet et la classe de langue*. Paris : Clé International.
- Narcy-Combes, J-P., Walski, J. 2004. « Le concept de tâche soumis au crible de nouvelles questions ». *Les Cahiers de l’APLIUT*, vol XXIII, pp. 27-44.
- Nunan, D. 1989. *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Pêcheur, J. 2010. « Rôle des interactions dans l’approche actionnelle », présenté le 24/10/2010 au 7e Congrès Panhellénique et International des Professeurs de Français, Athènes.
- Puren, C. 2008, « Enseigner et apprendre les langues sur un mode qui change avec le monde : L’exemple du passage de l’approche communicative à la perspective actionnelle ». Seminario Nazionale LEND (Lengua e nuova didattica) Bologna 18-19-20 octobre 2007 “*Insegnare e apprendere le lingue in un mondo che cambia*”. Disponible sur le site : <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2007d/>
- . 2009. « Conclusion-synthèse : variation sur la perspective de l’agir social en didactique des langues-cultures étrangères ». *Le français dans le monde*, n° spécial « *La perspective actionnelle et l’approche par les tâches en classe de langue* », pp. 154-168.
- Robert, J-P. 2008. *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Paris : Ophrys.
- Rosen, É. 2009. « La perspective actionnelle et l’approche par la tâche ». *Le français dans le monde*, n° spécial « *La perspective actionnelle et l’approche par les tâches en classe de langue* », pp. 6-14.
- Springer, C. 2009. « La dimension sociale dans le CECR : pistes pour scénariser, évaluer et valoriser l’apprentissage collaboratif ». *Le français dans le monde*, n° spécial « *La perspective actionnelle et l’approche par les tâches en classe de langue* », pp. 25-35.
- Willis, J. 1996. *A Framework for Task-Based Learning*. Harlow: Longman.