

## **Pour une nouvelle perspective d'apprentissage : l'approche par les tâches dans un cours de français langue étrangère (FLE) à l'université du Yarmouk en Jordanie.**

**Rana Kandeel\***

### **Abstract**

Activities in class vary according to the course material, the student's educational level and the teacher's goals. The theoretical forms and the educational behaviour in class have changed with the development of foreign language methodologies. Such educational behaviour directly affects the process of learning.

This study attempts to present a critical analysis of a new method of learning namely "Task-based learning" in teaching French as a foreign language (FFL). Furthermore, it highlights the definition of the task and the factors that can help to introduce the task in a French language class for beginners at Yarmouk University. In addition, the study attempts to find a scientific answer for the new requirements of this way of learning.

### **Introduction**

Les activités dans une classe de langue étrangère varient selon le contexte, le niveau des apprenants et les objectifs de l'enseignant. Avec l'évolution des méthodologies de l'enseignement des langues étrangères, ce ne sont pas seulement les cadres théoriques qui se transforment, mais également les pratiques de classe influant directement sur l'apprentissage. Cette étude a l'objectif de présenter une analyse critique de l'intérêt d'une nouvelle approche, l'approche par les tâches en didactique du français langue étrangère (FLE). Elle s'attache à définir le concept de tâche et à étudier les facteurs permettant l'introduction des tâches dans un cours de FLE pour les débutants dans l'université du Yarmouk en Jordanie en essayant d'apporter une réponse didactique et scientifique aux nouvelles exigences.

### **L'approche par les tâches: une continuité avec la méthodologie communicative**

Apparue à la suite de la méthodologie communicative, l'approche par les tâches représente avec la pédagogie du projet et le scénario d'apprentissage les

---

© Copyright 2010 by The Society of Arab Universities Faculties of Arts, All rights reserved

\* Département de langues modernes, Yarmouk University, Irbid, Jordan.

formes de mise en œuvre de la perspective actionnelle. C'est une approche qui considère l'apprentissage comme un processus de construction et d'interaction qui implique des procédures internes et interactionnelles permettant la production de nouveaux énoncés dans la langue et la réalisation des actions. En suivant ce paradigme, l'apprentissage d'une langue n'est pas réduit à un comportement acquis par un conditionnement interne. L'individu qui apprend la langue est considéré comme un sujet actif effectuant des processus qui transforment les connaissances acquises et cet individu les construit.

Cette perspective établit une continuité avec la méthodologie communicative et insiste sur la dimension authentique. Dans le champ de la didactique des langues, les deux approches communicative et actionnelle trouvent leur paradigme de références dans les orientations des théories constructivistes et socioconstructivistes (Puren, 2007: 2). Dans leur perspective la langue est considérée comme instrument de communication et d'interaction sociale.

### **Définition du concept de tâche**

Le concept de tâche en didactique des langues est introduit par des spécialistes anglophones. Nunan le définit comme une unité de travail dans la classe de langue de la manière suivante: "*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.*" (Nunan, 1989: 10). Cette unité est composée d'objectifs, de supports, de procédures, du rôle de l'enseignant, du rôle de l'apprenant et du cadre ou contexte. La tâche est ensuite adoptée par le Cadre Européen Commun de référence pour les langues (CECRL): "*Est définie comme tâche toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé*" (Conseil de l'Europe, 2000: 16). Le CECRL se concentre sur la description des tâches et leur exécution, sur les conditions et les contraintes des tâches mises en œuvre par des apprenants ayant différentes caractéristiques linguistiques, cognitives et affectives.

Le dictionnaire du français langue étrangère et seconde indique qu'une tâche a le même sens que celui présenté par Nunan qui désigne "*un ensemble structuré d'activités devant faire sens pour l'apprenant; il s'agit de se confronter à un support authentique, par des activités de compréhension, de production, d'interaction avec les pairs*" (Cuq, 2003: 234). Nous pouvons dire que le point commun entre les différentes définitions est qu'une tâche doit avoir essentiellement un sens pour l'apprenant ainsi qu'une visée communicative et interactionnelle voire pragmatique.

## **Implications de l'approche par les tâches dans une classe de français langue étrangère**

Quel changement dans l'apprentissage du français langue étrangère peut être réalisé par l'introduction de l'approche par les tâches?

La réponse à cette question nous amène à aborder trois aspects essentiels quand nous évoquons les implications didactiques: les activités, le rôle de l'enseignant et celui de l'apprenant.

### **Les activités: de nouveaux types et de nouvelles orientations**

Le CECRL met en avant le fait que les activités d'apprentissage doivent mobiliser chez les apprenants d'une langue des compétences communicatives et actionnelles. La sollicitation de leurs différentes stratégies est indispensable afin d'avoir un résultat identifiable ou d'arriver finalement à la réalisation d'une action dans une situation donnée. Dans cette mesure, il est évident que la tâche doit avoir un sens et constitue un acte communicatif en soi. Elle s'inscrit dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine ou d'une action particulière. En d'autres termes, une action doit être justifiée par le renvoi aux pratiques sociales. Conformément à cette perspective, une focalisation sur le sens plus que sur la forme est exigée pour que la tâche soit significative quand les apprenants travaillent dans la classe de langue.

Nous parlons dans ce cas des activités qui permettent le déroulement des situations authentiques. Une tâche doit être une activité contextualisée faisant partie de la vie quotidienne et impliquant les apprenants dans la réalisation d'actions réelles et authentiques. Ces éléments permettent le renouvellement et la contextualisation des activités d'apprentissage en proposant l'entrée par projet (Puren, 2007:2) ou par tâche dans les unités didactiques qui doit remplacer naturellement l'entrée par l'exercice ou l'activité grammaticale. La pédagogie du projet est autrement plus riche du point de vue didactique et plus adaptée à l'enseignement des langues vivantes étrangères.

### **L'apprenant: un acteur social**

Suivant la perspective actionnelle, l'usager et l'apprenant d'une langue sont considérés 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 et d'action particulier*" (Conseil de l'Europe, 2000: 15). Les apprenants sont impliqués dans une compréhension, interaction, manipulation et production dans cette langue. Il ne s'agit plus seulement de communiquer avec l'autre mais d'agir avec lui, comme par exemple, interagir avec un service public. C'est ainsi que l'apprenant est supposé être un usager de

la langue au même titre que l'utilisateur natif. Les tâches d'apprentissage proposées doivent l'amener à réfléchir au lien entre les savoirs et leur utilisation, entre intention et action. Elles le rendent responsable de son apprentissage, il prend des initiatives et fait des choix pour réaliser son action. Il est amené à partager ses savoirs et savoir-faire avec les autres pour accomplir des tâches et réaliser une action commune.

### **L'enseignant: un concepteur pédagogique**

Dans une situation didactique introduisant les tâches, l'enseignant est un acteur qui guide le cours, l'anime et l'organise. Il est un conseiller qui soutient les apprenants et leur donne un rôle primordial. Ses implications dans cette situation sont constituées par le choix des types de tâches, leur conception et la réflexion sur la possibilité de leur implémentation. L'enseignant observe et analyse l'exécution d'une tâche en fournissant les outils et les ressources nécessaires afin de faciliter l'apprentissage et de placer l'apprenant dans des situations réelles ou proches du réel.

### **Le cas d'un cours de FLE pour les débutants à l'université du Yarmouk: analyse critique de la méthode (*Campus 1*)**

Les méthodes de l'enseignement ont un rôle important dans l'introduction de l'approche par les tâches dans les classes de FLE. Depuis l'apparition de l'expression « perspective actionnelle » dans le CECRL, nous observons qu'un changement de paradigme entre la méthodologie communicative et la perspective actionnelle a commencé à s'opérer visiblement dans les manuels et les méthodes. Nous choisissons de procéder à l'observation de la place accordée à cette approche dans un cours pour les débutants utilisant la méthode "*Campus 1*" (Jacky Girardet et Jacques Pécheur, 2002) à l'université du Yarmouk. En fait, ce cours est intensif et donné à raison de deux heures, trois fois par semaine pendant un semestre universitaire s'étendant sur quatre mois.

La méthode se réclame explicitement des compétences définies par le Cadre européen de référence. Son analyse peut permettre l'identification des activités proposées et l'examen de leur rapport avec l'approche en étude. C'est une procédure qui amène à connaître les pratiques pédagogiques afin de montrer ce qui peut être modifié dans ces cours et de voir la possibilité et - si oui - la manière d'articuler les différentes procédures dans notre propre contexte. Les pratiques des enseignants peuvent être innovées et les effets générés par l'apprentissage apparaissent bénéfiques en didactique des langues.

Notre démarche s'appuie sur la reconnaissance des caractéristiques de l'approche par les tâches telle qu'elles sont définies précédemment dans le cadre des implications didactiques ainsi que de l'analyse des tâches dans le cadre du CECRL qui s'inscrit dans une visée actionnelle.

Pour une nouvelle perspective d'apprentissage : l'approche par les tâches dans un cours de français langue étrangère (FLE) à l'université du Yarmouk en Jordanie.

La méthode "*Campus 1*" est destinée à des étudiants débutants (grands adolescents ou adultes), elle se compose de 4 modules. Chaque module comprend plusieurs unités composées des différentes leçons. Notre analyse porte ici sur le premier module (a) composé de trois unités (pages 5-46). Voici le tableau de leurs contenus:

Unités	Objectifs (séquences)	Grammaire	Vocabulaire et Civilisation	Prononciation
1. Découvrir la langue française (pages 6-16)	1. Se présenter 2. Dire si on comprend 3. présenter une personne 4. Nommer les choses 5. Savoir vivre 6. Comprendre la grammaire	.Conjugaison du présent (singulier) .Articles définis et indéfinis . Négation simple .Oppositions masculin/féminin et singulier/pluriel .Complément déterminatif avec "de"	.Connaissances partagées sur la France (lieux, personnes, produits) . Nationalités .salutations, excuses .compréhension des consignes de classe ."Tu" et "vous"	Travail sur l'ensemble du système vocalique
2. Faire connaissance (pages 20-30)	1. Donner des informations sur une personne 2. Demander 3. Exprimer ses préférences 4. Parler de son travail 5. Parler de ses activités 6. Parler de son pays, de sa ville	. Interrogation (est-ce que?) . Négation (pas de) . Conjugaison du présent (pluriel) . Quel interrogatif . Adjectifs possessifs (mon/ma-ton/ta-votre) .	. L'état civil . Les professions . Les loisirs . Pays et villes (Lyon, Marseille, les Alpes, la Suisse) . Relations entre collègues de travail	. Opposition je/j'ai . Type j'aime/nous aimons . {f}/{v} . {d}/{t}
3. Organiser son temps (pages 34-44)	1. Dire la date 2. Dire l'heure 3. Donner des informations sur un emploi du temps 4. Proposer- Accepter- Refuser 5. Interroger-répondre 6. Faire un programme d'activités	. expression de la situatio dans le temps . Pronom après prépositions (moi, toi, etc.) .Futur proche . interrogation (inversion du pronom sujet) . Oui/si-Moi aussi/moi non plus	. le calendrier . Les rythmes de la journée . Les spectacles (lieux de spectacles, etc.) . Mouvements et déplacements . Paris	. {s}/{z} . Liaisons . Opposition {Ø}/{oe} . consonne+ voyelle+ {R} . Ils ont/ils sont

Les titres de ces unités annoncent des situations de communication impliquant une présentation des leçons fondées sur des savoir-faire communicatifs du type: se présenter, présenter une personne, donner des informations sur une personne, exprimer ses préférences, parler de ses activités, etc.

Les objectifs et les principes méthodologiques énoncés par les auteurs dans l'introduction de la méthode permettent à l'étudiant l'acquisition progressive des savoir-faire communicatifs, des savoirs culturels, des savoir-être ainsi que les compétences définies par le Cadre européen de référence et évaluées pour le DELF (unités A1 et A2 pour *Campus 1*). L'examen de l'introduction et des objectifs de la méthode ainsi que l'analyse des activités proposées nous conduisent à avancer les points critiques suivants:

- L'absence de la notion des tâches dans l'introduction.
- Malgré les objectifs affichés par la méthode, les contenus représentant la perspective actionnelle qui s'appuient sur les compétences telles qu'elles sont définies par le CERCL ne sont pas présentées clairement à travers la structuration et la progression effective de la méthode. Les activités proposées sont majoritairement de type grammatical et nous ne trouvons dans certaines leçons que des exercices impliquant un travail sur la langue et pour la langue sous la rubrique "exercez-vous". La place accordée à ces éléments est importante, nous comptons vingt-cinq exercices et seulement quatre jeux de rôles dans le module a. Concernant le CERCL ce type d'activités est représentatif des tâches de pré-communication pédagogique ayant l'objectif de la manipulation décontextualisée des formes. Le produit de l'apprenant est prévisible et limité, il est à effectuer individuellement.
- Les activités communicatives qui se situent dans les leçons et à la fin des quatre unités sous forme d'une page préparant à l'examen du DELF (A1) dans le cahier d'exercices sont des activités de communication et des jeux de rôles. Les jeux sont des petites scènes à jouer par les étudiants (ex. Le jeu de rôles de leçon 5/unité 1 implique un très petit dialogue, leçon 5/unité 2 exige un travail plus important pour dire "que faire pour le week-end?"). La plupart des tâches ne sont pas authentiques dans le sens où elles restent sous forme de simulation ou de jeu de rôle. En bref, les activités sont dans le meilleur des cas d'orientation communicative dans l'apprentissage de la langue, elles donnent aux apprenants l'occasion de réemployer les formes linguistiques introduites par les leçons. Dans les catégories des tâches proposées par le CERCL, ces activités sont représentatives des tâches de communication pédagogique fondée sur la nature sociale, interactive et

immédiate de classe (Conseil de l'Europe, 2000: 121). Il est aussi visible que les tâches collectives n'ont pas de place dans cette méthode.

- Les autres types de tâches proches de la vie réelle n'existent pas. L'apprentissage est conçu pour le contexte de la classe sans proposer des activités à réaliser hors de la classe. En d'autres termes, la communication est la fin de l'apprentissage et elle n'est pas mise au service de l'action d'une façon pratique ou réelle pour exécuter des actions comme l'exige la perspective actionnelle. Dans une telle perspective, les apprenants ne doivent pas se contenter d'une formation qui les rend capables de communiquer dans des situations attendues mais ils doivent être formés pour devenir des utilisateurs efficaces de la langue. Au sein de la méthodologie de l'enseignement/apprentissage du FLE nous insistons sur l'importance de l'existence d'une relation visible entre les tâches proposées et l'action, ce qui suppose un lien entre l'apprentissage du FLE et son usage.
- L'apprenant est exposé à un ensemble d'activités et d'exercices visant à la pratique de la langue, sans proposer des tâches d'action ou sans se conclure sur une tâche complexe comme par exemple " projet". Le projet est une tendance importante dans les manuels se réclamant aujourd'hui du CERCL ou des tâches. Par conséquent, nous pouvons dire que la langue reste un objet d'enseignement et un moyen de communication dans la classe sans en tirer profit pour agir. La perspective actionnelle ne définit pas le niveau d'un apprenant en fonction du nombre des savoirs linguistiques ou des savoir-faire communicatifs acquis, mais en fonction des tâches qu'il est capable de réaliser correctement.
- Les pratiques pédagogiques sur le terrain reflètent dans leur majorité ces activités qui obligent les enseignants à leur mise en œuvre systématique en s'écartant de toute innovation développant les méthodologies de l'enseignement du FLE.

### **Que peut introduire l'approche par les tâches dans l'institution éducative?**

Ce constat nous conduit à penser à d'autres éléments favorisant l'introduction de l'approche par les tâches dans un cours de FLE quand la méthode ne semble pas en elle-même suffisante pour la pratiquer, surtout les tâches réelles. L'institution éducative, qui élabore des programmes d'enseignement en les définissant clairement est responsable prioritairement de cette action. Il s'agit d'une part de s'adapter aux nouvelles exigences de l'enseignement des langues et de répondre aux besoins des apprenants. La définition des programmes selon le CERCL permet tant d'adopter de nouvelles méthodologies dans l'enseignement des langues étrangères que d'aider les

apprenants à répondre eux-mêmes aux exigences nationales et internationales. Dans ce cas la rénovation des méthodes de FLE, après une analyse scientifique et une réflexion didactique, devient un des choix essentiels. La mise en place d'une évaluation scientifique basée sur les critères du CERCL et la valorisation des examens de la langue française tels que le DELF et le DALF constituent d'autres éléments importants développant la situation didactique. D'autre part, l'institution doit préciser les moyens et identifier les ressources indispensables et disponibles pour atteindre des objectifs réalistes.

### **Introduction de l'approche par les tâches reposant sur des ressources variées**

Les ressources peuvent être considérées comme des ressources humaines ou matérielles. Sans aucun doute les enseignants dans les classes sont le premier vecteur pour le développement des méthodologies de l'enseignement des langues, ils peuvent être des innovateurs. Dans le cadre de l'enseignement universitaire, la formation et l'auto-formation de ces enseignants à la conception et à la mise en œuvre des tâches constituent un besoin essentiel pour ne pas se limiter à un enseignement traditionnel et formel se focalisant sur l'exercice et l'activité moins authentique. Comme le souligne Bérard: *"Il va de soi pour tous que le fait de travailler sur des tâches dans la classe facilite l'apprentissage puisque l'apprenant est placé dans des situations proches du réel et parce que, comme dans le communicatif, la réalisation des tâches en classe va permettre de les réaliser ensuite dans la vie quotidienne"* (Bérard, 2009: 39).

Les ressources matérielles sont des moyens fondamentaux pour appuyer l'introduction de cette approche. La richesse de la Toile et les nouvelles technologies de l'information rendent possible cette pratique après une formation adéquate, tout particulièrement dans un contexte isolé linguistiquement et géographiquement de la langue française comme celui de la Jordanie.

### **La conception des tâches: le pourquoi et le comment d'une exigence didactique**

Après avoir analysé les activités existantes dans les cours des débutants, il nous semble important à présent de voir concrètement comment on peut envisager un véritable enseignement/apprentissage à travers l'approche par les tâches. Nous portons un intérêt particulier à la conception des tâches qui paraît logique dans les situations pédagogiques où les ressources de l'apprentissage sont restreintes au manuel. C'est le cas des manuels qui ne répondent pas aux principes de la perspective actionnelle promue par le CERCL et qui sont utilisés dans des environnements d'apprentissage moins ouverts n'ayant pas suffisamment de contact avec les milieux francophones. La réalisation des tâches dans la classe de langue donne l'occasion aux apprenants d'effectuer des tâches



réelles ou proches de la vie réelle, elle facilite leur intégration dans les pays francophones quand ils y vont pour effectuer des études ou pour travailler.

La conception demande un approfondissement et une évolution de certains concepts, compétences et outils permettant sa réalisation. Les compétences peuvent être définies comme une série d'aptitudes à mettre en œuvre des savoirs, des savoir-faire et des attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches. Selon les points de vue des didacticiens, la conception est définie et achevée en fonction des éléments fondamentaux tels que l'unité didactique et l'objectif de l'apprentissage. En avançant les formes selon lesquelles l'approche par les tâches peut être présente dans la classe, Puren souligne l'importance d'un travail sur l'unité didactique dans les manuels qui doivent adopter ce qu'il appelle "l'entrée par l'action" qui est "*un modèle d'unité didactique où toutes les activités dans tous les domaines (CO, CE, PO, PE, lexique, culture, grammaire et graphie-phonie) sont conçues en fonction d'une action unique à partir de laquelle et à propos de laquelle est construite l'unité et l'unité didactique*" (Puren, 2008: 12). Les deux modèles représentatifs de ce type sont le modèle anglo-saxon du *Task based Learning*, dans lequel les activités sont présentées comme une action centrale, et le modèle français du *scénario didactique* qui propose une série de tâches successives pour réaliser une action (Puren, 2008: 12). Dans ces deux modèles, l'action constitue une nouvelle dimension centrale de l'apprentissage des langues.

Dans l'enseignement du FLE, parmi les moyens favorisant l'introduction des tâches, un outil de conception de tâches complémentaire du Guide pour utilisateurs du CECR est proposé par Bérard sous forme d'une grille prenant en compte les éléments permettant de faire travailler l'apprenant sur les composantes de la compétence à communiquer (Bérard, 2009: 41). C'est une classification qui prend en considération les opérations cognitives que l'apprenant doit réaliser, les supports, les aptitudes à travailler (lire, écrire, écouter, parler) et le rôle de l'enseignant. Cet outil vise à un travail de fond et il est basé sur la classification des tâches. Nous évoquons ici certaines de ses composantes:

- tâches de base: comprendre, anticiper, répondre, interroger, nommer, compléter, apparier, et identifier.*
- *tâches de conceptualisation: regrouper, classer, ordonner, comparer, mettre en opposition et déduire.*
- *tâches de modification: compléter, insérer, corriger, extraire, supprimer, développer et continuer.*
- *tâches discursives: décrire, discuter, expliquer, argumenter, justifier et démontrer.*

La conception des tâches est considérée comme une nouvelle fonction de l'enseignant notamment dans la formation aux langues par l'utilisation des nouvelles technologies. Dans les formations classiques de l'enseignement des langues, les enseignants n'ont aucun rapport avec les concepteurs et ne peuvent influencer sur le contenu. Nous soulignons l'importance de l'outil informatique parce qu'il donne l'occasion aux enseignants d'être à la fois des concepteurs et des acteurs et de recréer un environnement réel et vivant de la langue étrangère, en particulier par le biais des médias et d'Internet. Les technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE) rendent plus aisées la conception et la réalisation des tâches par l'abondance des ressources sur la Toile qui facilitent l'apprentissage de la langue quand elle n'est pas celle de communication dans le contexte. Dans cette mesure, le lien entre l'apprentissage et l'usage devient plus concret et la réponse aux attentes des apprenants demande de l'enseignant une certaine "médiation" entre les objectifs de la conception et les besoins des apprenants pour élaborer les tâches adéquates.

L'enseignant assure cette fonction en rapport avec les besoins des apprenants, le suivi et l'évaluation de sa réalisation. Pour pouvoir concevoir une tâche, l'enseignant doit effectuer une analyse des supports utilisés afin de choisir les ressources adaptées pour réaliser les objectifs pédagogiques attendus. Il rédige les consignes pédagogiques et choisit le mode de travail (collaboratif ou coopératif). L'appropriation des outils techniques (plateforme, forum, chat et messagerie) est une condition importante pour la mise en route des activités.

Nous choisissons de présenter dans cet article une proposition des tâches qui peuvent être réalisées individuellement et collectivement. Mais avant de procéder à ce travail, nous présentons des éléments préalables à prendre en compte dans la conception. En tenant compte du niveau des apprenants dans notre contexte, qui est un niveau débutant, équivalent à A1, nous nous intéressons à proposer des tâches ayant l'objectif de permettre un apprentissage actionnel sans négliger l'importance de respecter la cohérence thématique entre les tâches à proposer et les contenus existant effectivement dans les unités analysées précédemment de la méthode "*Campus 1*". Une des meilleures démarches pédagogiques est de contextualiser les tâches et le contexte doit être nécessairement lié à une thématique. La création du scénario pédagogique qui peut se composer de plusieurs activités à réaliser successivement représente une forme de l'ensemble des tâches contextualisées.

Après le choix de la thématique, l'enseignant rassemble les ressources sur le thème. La sélection des ressources doit satisfaire certains critères tels que leur adéquation par rapport au niveau des apprenants. Il ne faut pas faire travailler ceux-ci sur des ressources présentant des difficultés langagières, et c'est là le rôle de l'enseignant d'être un médiateur de savoirs qui adapte les connaissances au

public visé. Le potentiel des ressources en informations est un aspect incontournable puisque les informations doivent compléter celles qui n'apparaissent pas dans la méthode.

La définition des objectifs langagiers à atteindre vient dans la phase pratique et elle détermine les types de tâches à proposer. Les consignes doivent faire l'objet d'une analyse approfondie car elles vont guider l'activité qui est demandée à l'apprenant. L'enseignant, en fonction de ses objectifs, précise les indicateurs de performances linguistiques, socio-linguistiques et pragmatiques comme le préconise le CERCL. D'après la perspective actionnelle, la production de l'apprenant doit être linguistiquement correcte et pragmatiquement pertinente.

### **Les tâches dans une classe de FLE**

A ce stade, nous essayons de donner des exemples pratiques pour faire travailler les étudiants sur certaines tâches ayant l'objectif de l'apprentissage d'une langue et sur d'autres qui réinvestissent l'apprentissage pour agir collectivement et réaliser une action. Les tâches proposées complètent la première unité du module 1, mais nous ne prétendons pas à l'exhaustivité. Les deux types s'appuient sur l'outil de conception proposé dessus dans l'enseignement du FLE. Pour le premier type des tâches, qui se réalise individuellement, nous proposons à l'étudiant de se présenter sur Internet en écrivant une petite annonce sur le site des annonces étudiantes "Annonce Etudiant": <http://www.annonceetudiant.com>. La consigne peut être la suivante: "*Vous êtes étudiant (e) à l'université X, vous cherchez un travail. Ecrivez une petite annonce en précisant le travail demandé et les informations qui vous concernent (nom et prénom, âge, langues, travail, adresse)*".

En effet, cette tâche est ouverte et peut être classifiée comme discursive. Une compétence de communication est constituée de l'ensemble des compétences linguistiques, sociolinguistiques, discursives et stratégiques. L'apprenant met en œuvre sa compétence langagière qui est une complexe et comportant des composantes linguistique, organisationnelle et illocutionnaire. Ses habilités discursives associées à la composante organisationnelle en production écrite sont ici activées. La conception de la langue est ainsi vue comme un savoir à construire en réfléchissant. Ce n'est pas des informations ou un objet à transmettre ou à répéter d'une façon mécanique. L'intérêt de cette activité consiste dans le fait que l'apprenant ne sera pas un producteur de simple réponse à une question et de fournir une réponse ouverte.

On constate également dans cet exemple que ce type de tâches à accomplir est purement communicatif et ne nécessite en aucun cas un travail avec les autres. La démarche actionnelle consiste ici à donner un rôle aux apprenants

dans des situations communicatives. L'activité se présente sous forme de transmission d'informations par le biais de la communication.

L'autre type de tâches à réaliser collectivement est celui de la découverte de l'environnement qui consiste à interroger des gens hors-classe. Elles sont orientées socialement, dans le sens où elles font participer des personnes dans des lieux extérieurs à la classe. La consigne peut être du genre: "*Un groupe français visite votre université. Choisissez des professeurs, des étudiants, et d'autres gens dans votre université que vous voulez présenter oralement, et interrogez-les*". L'objectif est de préparer une présentation orale par un travail de groupes, par exemple, de quatre étudiants. La démarche appliquée peut être classifiée comme une tâche complexe qui se compose de tâches de base (ex. interroger les personnes, les comprendre et les identifier), de conceptualisation (ex. regrouper les présentations en fonction de la profession des personnes interrogées), et discursives (ex. décrire et expliquer).

Ce travail permet l'apparition des réalisations finales collectives et incite les apprenants à être de véritables acteurs sociaux qui mettent en jeu des procédures de collaboration. Ils ancrent socialement leurs actions et renforcent l'idée de la compréhension, de l'interaction et de l'agir social considérant l'apprenant comme un acteur. Les apprenants effectuent une négociation, une prise de décision, et une mise en commun pour construire ensemble un objet commun.

En présentant ces exemples, nous constatons que dans le premier la communication est une finalité alors que dans le deuxième, elle est un moyen. Le premier se présente comme une activité communicative, ancrée dans la classe de langue en se centrant sur l'apprenant qui communique et partage ses idées. Le deuxième apparaît comme une tâche sociale, présentée sous forme de petit projet à réaliser par groupes en classe et hors classe afin de collaborer et d'agir avec les autres.

La réalisation d'autres tâches s'appuyant sur des ressources existant sur Internet favorise le travail des étudiants sur des actions qui ne sont pas moins réelles que les actions dans le monde physique. Nous présentons un exemple exploitant la potentialité des ressources numériques et représentant une action réelle de la vie quotidienne. Il s'agit de demander aux apprenants d'aller sur Internet et d'acheter un livre sur le site amazon.fr:[www.amazon.fr](http://www.amazon.fr). La consigne proposée par l'enseignant est: "*Vous devez acheter un cadeau pour votre collègue qui aura son anniversaire le 20 septembre cette année. Vous disposez d'un budget de 20 €. Vous allez sur le site amazon.fr, vous devez avoir le cadeau le jour de son anniversaire*".

Ce qui caractérise cette tâche est qu'elle ne constitue pas une simulation de la vraie vie dans notre classe de français. Bérard souligne qu' "*Il est cependant*

*évident que toute une série de tâches proposées en classe relève de la simulation du réel, nous sommes bien alors dans le "faire semblant accepté" comme règle pour apprendre la langue étrangère. Mais certaines tâches peuvent avoir un rapport étroit avec la réalité: comprendre un document sonore ou télévisé, avoir une conversation avec un autre apprenant sur une expérience personnelle...."* (Bérard, 2009:41).

L'apprenant, grâce à Internet, est constamment en contact direct et réel avec le monde en dehors de la classe et le résultat qu'il obtient (l'achat d'un livre) à la fin de la tâche est identifiable bien qu'il ne soit pas langagier. L'enseignant peut intervenir en présentant son aide pour mener à bien la tâche, par exemple, utiliser sa carte de paiement pour payer les frais de livraison du livre et concrétiser l'action.

### **Conclusion**

Le Cadre européen commun de référence pour les langues fournit aux enseignants un outil qui s'est imposé dans l'apprentissage des langues en Europe et dans d'autres pays en traduisant une préoccupation de la mise en place de la perspective actionnelle. L'approche par les tâches ouvre une nouvelle perspective tout en accentuant le rapport entre l'apprentissage d'une langue étrangère et l'usage dans un contexte réel. L'orientation méthodologique des activités se tourne vers des actions ouvertes en dehors de la classe. La langue est activée comme un moyen permettant la réalisation des actions en donnant à l'apprenant un nouveau statut lui permettant de devenir un acteur social. Pourtant la question majeure de l'articulation entre tâches et activités des méthodes au sein de l'institution éducative doit être abordée et traitée explicitement afin de contextualiser l'apprentissage et garantir une certaine cohérence dans l'acquisition des savoirs et savoir-faire. Cette exigence nécessite une réflexion didactique, partant de l'expérience des enseignants, sur d'autres pistes que l'on peut explorer tant dans le domaine de l'interculturel que dans l'utilisation des technologies de l'information et de la communication.

## من اجل منظور جديد للتعلم: طريقة أداء المهمات في محاضرة اللغة الفرنسية كلغة أجنبية في جامعة اليرموك في الأردن

رنا حسن قنديل، قسم اللغات الحديثة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

### ملخص

تتنوع الأنشطة في صف اللغة الأجنبية حسب السياق، مستوى الطلبة وأهداف المدرس. ومع تطور منهجيات تعليم اللغات الأجنبية لا تتغير فقط الأطر النظرية، وإنما الممارسات التعليمية في الصف التي تؤثر مباشرة على التعلم.

تهدف هذه الدراسة إلى تقديم تحليل ناقد لأهمية طريقة جديدة في علم أصول تعليم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية وهي طريقة التعلم بأداء المهمات. تقوم الدراسة على تعريف مفهوم المهمة ودراسة العوامل التي تساعد على إدخالها في محاضرة لتعليم اللغة الفرنسية للمبتدئين في جامعة اليرموك. تحاول الدراسة تقديم إجابة علمية للمتطلبات الجديدة لهذه الطريقة في التعلم.

\* The paper was received on March 15, 2010 and accepted for publication on June 2, 2010.

### Bibliographie

- BERARD, E. (2009). Les tâches dans l'enseignement du FLE. *Le français dans le monde, Recherches et applications*, 45, 36-44.
- CONSEIL DE L'EUROPE (2005). *Un cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Didier.
- CUQ, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: CLE International.
- GIRARDET, J. and PECHEUR, J. (2002). *Campus 1: méthode de français*. Paris: CLE International.
- NUNAN, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- PUREN, C. (2008). Formes pratiques de combinaison entre perspective actionnelle et approche communicative: analyse comparative de trois manuels. *Site de l'APLV*, <http://www.aplulanguesmodernes.org/> (consulté le 15 janvier 2010).
- PUREN, C. (2007). Quelques questions impertinentes à propos d'un Cadre Européen Commun de Révérence. *Site de l'APLV*, <http://www.aplulanguesmodernes.org/> (consulté le 3 novembre 2009).