

Les activités d'enseignement/apprentissage dans les méthodes de français langue étrangère

Houayda Albarri*

(Déposé le 27 / 12 / 2016. Accepté 12 / 4 / 2017)

□ Résumé □

De nos jours, les activités d'enseignement/apprentissages de français langue étrangère sont nombreuses. Mais comment peut-on faire le bon choix parmi tous les exercices, tâches sous ses formes ou activités pour que l'enseignement soit efficace et motivant pour l'apprenant ? Au cas où la tâche serait trop facile à réaliser, l'apprenant s'ennuiera. Par contre, si la tâche est difficile, cela peut démotiver l'apprenant. Éviter la monotonie peut éveiller la curiosité de l'apprenant. Sans aucun doute, la motivation est l'un des facteurs les plus importants de l'apprentissage. L'apprenant doit savoir pourquoi il effectue telle ou telle activité. Plus une tâche est proche de la vie quotidienne et réelle, plus elle a du sens pour l'apprenant et répond à ses besoins.

Mots clés : Activité, tâche, communication, actionnelle, motivation, enseignement/apprentissage.

* Maître de conférence au département de français à l'institut supérieur des langues, Université Tichrine, Lattaquié, Syrie.

أنشطة التعليم والتعلم في مناهج اللغة الفرنسية كلغة أجنبية

هويدا البري*

(تاريخ الإيداع 27 / 12 / 2016. قبل للنشر في 12 / 4 / 2017)

□ ملخص □

تتعدد أنشطة تعليم وتعلم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية، ومن أجل أن يكون التعليم فعالاً وحفزاً للمتعلم كيف يمكننا أن نختار جيداً بين التمارين والأنشطة والمهام بأنواعها؟ في حال كانت الأنشطة سهلة جداً سوف يملُ المتعلم، وعلى العكس من ذلك إذا كانت الأنشطة صعبة يمكن أن يؤدي ذلك لقلة تحفيز المتعلم، وإن تجنب الرتابة يمكن أن يشجع ويثير فضول المتعلم، ومما لا شك فيه أن التحفيز يشكّل عنصراً هاماً جداً للتعلم. لذلك يجب أن يعرف المتعلم لماذا يقوم بهذا النشاط أو ذلك، وكلما كانت الأنشطة قريبة من الحياة اليومية والواقعية للمتعلم كان لها معنى بالنسبة له ولبت احتياجاته.

الكلمات المفتاحية: أنشطة، حافز، تواصل، تعليم، تعلم.

*مدرسة - قسم اللغة الفرنسية - المعهد العالي للغات - جامعة تشرين - اللاذقية - سورية.

Introduction

La perspective actionnelle se centre sur l'action dans la mesure où elle considère les usagers et les apprenants des langues comme des acteurs sociaux, c'est-à-dire comme les membres d'une société qui ont des tâches à accomplir. Cette approche amène l'enseignant à développer ses compétences de concepteur du matériel pédagogique. Il ne se limite plus à créer des activités qui vont juxtaposer, il doit désormais concevoir un ensemble prenant place dans un contexte plus précis. C'est pour cela que l'agencement des activités doit être rigoureux répondant aux besoins des apprenants. Je commence cet article par définir le terme activité puisqu'il est générique et désigne tout genre d'exercices. Ce terme polysémique peut renvoyer, selon Cuq, (2003 : 15), aux opérations cognitives, souvent inconscientes auxquelles donne lieu tout processus mental (repérer, comparer, mémoriser, etc.). Il désigne également les exercices eux-mêmes. L'activité d'apprentissage peut être définie comme un lien entre ce que font les apprenants et l'objectif visé. Bourguin (2000 : 93) quant à lui, il explique que l'activité débute avec une situation initiale donnée dans la tâche. Cette situation est partagée par les sujets impliqués, elle est transformée par le processus de réalisation de la tâche et conclue dans un état final. Pour l'auteur, cette situation initiale, qui crée le besoin d'action, n'est pas figée, elle se modifie au cours des interactions.

Ainsi les termes tâche et activité sont très liés. Dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère, désormais FLE, l'activité s'insère dans trois phases³ :

- Les activités de découvertes : elles permettent d'observer le fonctionnement du discours et d'en repérer certains éléments (prise de conscience et structuration de données langagières et sociolinguistiques) qui permettent à l'apprenant de construire son comportement aux plans linguistique, culturel, en compréhension et en production ;

- Les activités de systématisation : sont fonctionnées, retirées (automatiser les procédures), et contrôlées (la performance est-elle conforme à ce que l'on voudrait qu'elle soit ?) comme par exemple reformulation, en production, remise en ordre ou exercice lacunaire en compréhension ;

- Les activités d'utilisation : elles sont utilisées pour communiquer et entraînent simultanément les différentes composantes du discours, en compréhension et en expression, dans des conditions réalistes. Ce genre d'activités est la base de l'évaluation de la capacité à communiquer, et peuvent permettre d'éventuels retours en arrière vers des activités d'observation ou de systématisation, comme par exemple, écouter ou lire pour décider d'une action, jeux de rôles improvisés, résolution de problèmes, etc.

Objectif et intérêt de l'article

Le mot activité est utilisé pour désigner soit les exercices, sous plusieurs formes, soit les tâches communicatives proposées à la fin de chaque unité dans les méthodes de FLE. Cet article a pour objectif de présenter les activités d'apprentissage (exercices, tâche cible et tâche de communication pédagogique) dans les méthodes de FLE, que j'ai appliquées en classe, afin d'en faire une étude comparative montrant les points de différence entre ces tâches, les caractéristiques, l'évolution et l'efficacité de chaque activité dans l'apprentissage du français langue étrangère. L'article démontre par ailleurs comment les activités proposées dans les méthodes de FLE et appliquées en classe jouent un rôle considérable dans la motivation ou le découragement de l'apprenant d'où la nécessité de concevoir soigneusement les activités d'apprentissage.

³ Cuq J. P., Dictionnaire de didactique de français langue étrangère, Paris, Clé international, 2003, p. 15.

Méthodologie

Pour atteindre à ces objectifs, je commence ce travail par les tâches cibles, ou de répétition car elles sont d'actualité dans le domaine de l'enseignement/apprentissage du FLE et puis je passe aux activités les plus anciennes à savoir les tâches de communication pédagogique et les tâches de pré-communication pédagogique.

Pour Nunan (cité par Cuq, 2003, p : 234), concevoir une tâche implique la prise en compte de six paramètres : les objectifs, les supports, les procédures, le rôle de l'enseignant, le rôle de l'apprenant et le dispositif. Ces éléments renvoient à la situation didactique, mais font aussi référence aux documents, aux objectifs pragmatiques. La tâche est aussi liée à du sens. Elle a une relation avec des activités réelles dont l'évaluation se fait à partir du résultat. C'est également sur le résultat qu'il faut mettre l'accent : les tâches sont toujours des activités où l'objectif langagier est utilisé par l'apprenant dans un but communicatif. Le Cadre Européen Commun de Référence (CECR) reprend l'idée de Nunan et accorde à la notion de tâche une importance particulière, car la réalisation de tâches est l'aboutissement de toute activité langagière. Dans le CECR, la tâche est centrée sur le résultat. Ainsi les auteurs du cadre précisent « est définie comme tâche toute activité actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé. Il peut s'agir tout aussi bien suivant cette définition de déplacer une armoire, d'écrire un livre, d'emporter la décision dans la négociation d'un contrat, de faire une partie de cartes, de commander un repas dans un restaurant, de traduire un texte en langue étrangère ou de préparer en groupe un journal de classe. »⁴

Les types de tâches

Les auteurs du CECR, (2001 : 121) distinguent ainsi trois catégories de tâches auxquelles participe l'apprenant de langue étrangère. Ces tâches sont conçues dans les méthodes d'enseignement/apprentissage de FLE comme proches de la vie réelle et selon les besoins des apprenants et surtout indispensables pour l'apprentissage :

1. Les tâches cibles, de répétition ou proches de la vie réelle choisies en fonction des besoins de l'apprenant hors de la classe ou du contexte de l'apprentissage ;
2. Les tâches de communication pédagogique fondées sur la nature sociale, interactive et immédiate de la situation de classe ; les apprenants s'y engagent dans un faire semblant accepté volontairement pour jouer le jeu de l'utilisation de la langue cible ; ces tâches ont des résultats identifiables ;
3. Les tâches de pré-communication pédagogique constituées d'exercices spécifiquement axés sur la manipulation décontextualisée des formes.

Discussion et résultats

1. Les tâches cibles ou de répétition

D'après ce qu'on a vu plus haut, la tâche cible ou en d'autre terme de répétition est considérée comme une manière d'envisager l'action de l'élève-acteur social. Pour réaliser ce type de tâches, l'élève doit d'une part être motivé par un objectif ou un besoin personnel ou suscité par la situation d'apprentissage ; et il d'autre part doit pouvoir se présenter le résultat final de ce qui est attendu. Ces deux conditions doivent être impérativement remplies pour qu'il ait tâche. On recherche ici une sincérité de la tâche, qu'elle soit de type social ou scolaire.

⁴ Conseil de l'Europe, Cadre européen commun de référence pour les langues, Paris, Didier, 2001, p. 16.

Les tâches proposées dans les méthodes de FLE ne sont pas tout à fait identiques à celles de la vie car elles n'ont pas l'enjeu réel, la plupart du temps elles sont simulées, pourtant leur réalisation en classe peut donner lieu à des interactions et des échanges réels. Le terme tâche est en somme supposé référer à un éventail de projets de travail qui ont globalement comme objectif de faciliter l'apprentissage d'une langue partant du simple et bref exercice jusqu'à des activités plus complexes, les simulations et les prises de décision. Au moment de l'élaboration de la tâche, plusieurs questions se posent :

- L'action va-t-elle réellement éveiller la curiosité de l'apprenant ?
- L'accent est-il mis essentiellement sur le sens ?
- Les objectifs intermédiaires à atteindre sont-ils au service d'un résultat final ?
- Le succès de la tâche est jugé en termes d'objectif ou plutôt en termes d'exactitude de la langue ?

- L'action s'apparente-t-elle à une activité du monde réel ?

Pour essayer de répondre à ces questions, j'ai choisi une tâche ciblée de la méthode **Rond-point3**⁵. La tâche s'intitule « **La recette du bonheur** », elle s'étend sur deux pages de la méthode. Cette tâche regroupe les six paramètres proposés par Nunan plus haut. Les raisons de ce choix se résument comme suit :

- Ce sujet est proposé dans Rond-point3, méthode de FLE basée sur l'apprentissage par les tâches, **unité 4, A vos plumes**.

- Thématique très courante que j'ai travaillée en classe avec mes apprenants, et qui les a complètement intéressés.

- Avoir l'objectif de dynamiser le travail autour de cette thématique qui est proche du monde réel des apprenants adultes. Donc elle a du sens pour eux.

- Ressources nombreuses à exploiter sur internet.

Cette tâche propose plusieurs activités à réaliser avant d'arriver au but final. De ce fait, la tâche définit l'objet de l'activité dans les outils à utiliser et les rôles qui vont être mis en jeu. Elle est un des fondateurs de la théorie de l'activité car c'est une situation nécessitant la réalisation d'un but dans des conditions spécifiques, la résolution de problème, dans le terme tâche-problème. Elle est ainsi la base de l'activité et, elle constitue la mise en situation et la raison d'être de l'activité.

La recette du bonheur est une tâche qui vise à développer les quatre compétences des apprenants, (compréhension orale, production orale, compréhension écrite et production écrite). Elle accorde également une place importante à la grammaire, à travers les activités proposées par les auteurs de la méthode :

La tâche propose des activités de compréhension orale :

- Ecoutez ce poème. A quel sentiment l'associez-vous ? Parlez-en avec vos camarades.

Activités de production orale :

- Récupérez les informations que vous avez obtenues sur votre camarade au cours de l'activité précédente. ... Interrogez-le/la à nouveau. Vous lui écrirez une recette de bonheur...

- Dites ou chantez votre production au reste de la classe.

⁵ Capucho F., et al., Rond-Point3, méthode de français basée sur l'apprentissage par les tâches, CRPL, Barcelone, 2007.

Activités de compréhension écrite, ces activités ont pour objectif de conduire le lecteur pour qu'il soit capable de construire le sens global et de dégager les idées essentielles, comme par exemple :

- Lisez ces expressions. Utilise-t-on les mêmes images dans votre langue ? Sinon, que dites-vous ? Pensez qu'un francophone en comprendrait une traduction littérale ?

- Et ces autres expressions ? Comment les complétez-vous ?

Activités de production écrite :

- Lisez les trois strophes du poème de Jacques Charpentreau. Essayez d'en écrire la dernière strophe. Elle commence par « dans », naturellement et comprend deux rimes.

- Formez des groupes ... vous allez écrire un éloge, une ode, sérieux ou humoristique, dédié à une personne ou à une cause de votre choix...

Lors de la réalisation de ces activités ou tâches intermédiaires, l'apprenant doit appliquer les points grammaticaux appris tout au long de cette unité comme par exemple : la négation et les indéfinis, la restriction, le subjonctif, faire + infinitif/nom, rendre + adjectif.

Cette série de tâches donne envie aux apprenants de parler ou de lire sur le sujet proposé, en s'inspirant de la liste suivante sur la classification des tâches :

- Lister, ordonner et classer (compléter, classifier...)

- Relier, comparer

- Résoudre des problèmes (émettre des hypothèses, affirmer)

- Partager opinions et expériences personnelles (racontez, chantez)

- Faire des projets et exécuter des tâches créatives (écrivez...)

Les apprenants travaillent avec enthousiasme durant la réalisation de cette tâche car elle a du sens pour eux. Donner des conseils pour être heureux et oublier la tristesse est un sujet qui semble très intéressant pour eux et réalisable d'une façon ludique. Coste (2009 : 17) précise, à ce propos, tout se passe comme si la question se pose en termes de signification de la tâche pour l'apprenant et d'adhésion motivée à l'exécution de cette tâche. En réalité, il y a signification si l'apprenant est conscient de ce à quoi elle sert, de ce qu'elle est de nature à lui apporter : soit parce qu'elle comporte des enjeux réels, soit parce qu'elle est perçue comme constituant un passage nécessaire à la construction d'autres compétences. Il y a adhésion motivée si la tâche présente un intérêt intrinsèque pour l'apprenant, s'il se sent à même de la réaliser et s'il considère qu'elle lui permet de progresser.

On constate que cette tâche est complexe et difficile pour les apprenants car il y a un ensemble d'activités à effectuer avant d'arriver à la tâche finale. Ces activités s'inscrivent ainsi dans une perspective de l'action sociale et actionnelle considérant l'apprentissage non seulement solitaire mais également solidaire ayant pour objectif de centrer l'approche pédagogique sur la communauté d'apprentissage et non plus uniquement sur l'élève-apprenant solitaire, comme c'était le cas dans l'approche communicative. Lors de la réalisation de ces activités, les apprenants prennent ensemble des décisions sur la façon de procéder ; ils ne font pas forcément la même chose au même moment ; ils traitent une grande quantité d'informations authentiques ; ils interagissent entre eux. Ils sont engagés dans un processus de découverte et de construction des connaissances. Se dirigeant vers un apprentissage solidaire, les apprenants communiquent et partagent leur savoir, ils développent de nouvelles compétences tout en s'impliquant dans l'action. Ces compétences sont à la fois individuelles, sociales, transversales et spécifiques. L'apprentissage est de ce fait vu comme la participation à un processus social de construction de connaissances.

Reste à dire que le but dans cette tâche est double : c'est non seulement la tâche elle-même qui est visée mais également la correction de la langue utilisée pour la réaliser. De ce fait, l'enseignant attendra des apprenants non seulement qu'ils accomplissent correctement une tâche, mais aussi de la réaliser en employant des termes appropriés et concrets de la langue. Ainsi, les objectifs des tâches intermédiaires ont pour but de s'approprier le lexique du bonheur et de la tristesse, donner des conseils dans ces deux domaines : Comment chercher le bonheur et laisser tomber la tristesse, d'échanger des conseils dans la classe, d'exprimer un point de vue critique... Ces objectifs sont au service de la réalisation de l'objectif de la tâche finale de cette tâche : écrire un éloge, une ode, sérieux ou humoristique dédié à une personne ou une cause de votre choix.

2. Tâches de communication pédagogique

Ces tâches sont fondées sur la nature sociale, interactive et immédiate de la situation de classe. Les tâches scolaires de type communicatif sont des activités d'apprentissage que les manuels des années 1990 ont mis en valeur. Ce genre d'activités est définie comme « un faire semblant accepté volontairement pour jouer le jeu de l'utilisation de la langue cible. »⁶ Cette définition de la tâche correspond bien à la simulation proposée par l'approche communicative, qui est contextualisée par rapport à une situation de communication donnée et permet un accès au sens. Les activités proposées par excellence sont les jeux de rôles et les simulations.

Dans cette perspective, le niveau de compétence d'un apprenant est défini en fonction du plus ou moins grand nombre de tâches qu'il est capable de réaliser correctement. Faire des courses, réserver une chambre à l'hôtel, s'inscrire à l'université, accomplir quelques démarches administratives auprès des secrétariats, etc. sont autant de tâches que les apprenants sont amenés à effectuer en langue étrangère lors d'un séjour à l'étranger. Pour arriver à les accomplir avec succès, ils doivent, selon Rosen (2009 : 7), mobiliser l'ensemble de leurs compétences et de leurs ressources y compris leurs talents en communication non verbale. Selon les contextes et les circonstances, les tâches seront bien entendu différentes, mais, si l'on se place dans la logique du CECR, l'objectif est constant : accomplir différentes tâches en vue de s'intégrer à terme dans une communauté autre pour y devenir, autant que faire se peut, un acteur social à part entière.

Les tâches pédagogiques communicatives, contrairement aux exercices formels hors contexte, visent à impliquer l'apprenant dans une communication réelle, ont un sens pour l'apprenant, sont pertinentes dans la situation formelle d'apprentissage, exigeantes mais faisables avec un réajustement de l'activité si nécessaire et ont un résultat identifiable. Ces tâches effectuées en classe présentent les caractéristiques globales suivantes : elles sont effectuées par un seul apprenant ou par plusieurs ; leur accomplissement donne lieu à une évaluation qui porte aussi bien sur le fond que sur la forme : une réalisation langagière correcte. La conception d'une tâche pédagogique communicative est réellement d'une grande complexité (Springer, 1996 : 65), dans la mesure où il faut tenir compte de plusieurs éléments : les compétences et les caractéristiques des apprenants, les conditions et les contraintes de l'activité, les stratégies de planification, exécution et évaluation pour la réalisation de la tâche. Le concepteur doit définir la cohérence de son activité, cerner les difficultés potentielles et donc définir les aides nécessaires, ne pas orienter l'activité vers une seule et unique réponse, et par conséquent envisager différentes réalisations possibles.

Les tâches de communication pédagogiques sont nombreuses. A titre d'exemple de ce genre de tâche, j'ai choisi une tâche de la méthode **Campus1**, unité 5 dont le thème est

⁶ Conseil de l'Europe, Cadre européen commun de référence pour les langues, Paris, Didier, 2001, p. 121.

Autoriser/interdire. La tâche pédagogique communicative (Jouez la scène) proposée à la fin de l'unité 11 est la suivante Travail à faire en petit groupe.⁷

Un journaliste veut faire un reportage sur la vie d'une grande artiste. Tout d'abord, elle refuse. Puis elle accepte, mais pose des conditions : tout ne sera pas permis.

Le journaliste essaie de la convaincre. Son reportage sera intéressant si...

L'apprenant est invité à accomplir cette tâche qui n'est pas de sa vie quotidienne. Il est rare que l'apprenant se retrouve dans une situation pareille. Il doit faire semblant pour jouer le jeu de l'utilisation de la langue cible. Après tout, il n'est pas motivé car cette situation de communication n'est pas intéressante pour lui. Cette activité n'est pas tout à fait réelle, l'apprenant doit pourtant l'accomplir grâce à des savoirs et savoir-faire communicatifs, linguistiques et culturels et par la mise en place de réelles stratégies d'apprentissage. Cette tâche pédagogique communicative

- est orientée vers un but,
- impose une stratégie et planification,
- a une pertinence et un sens,
- implique de ce fait l'apprenant,
- offre toute liberté pour la mise en œuvre des ressources disponibles,
- est réalisable et faisable⁸.

Ces tâches de communication pédagogique sont assez éloignées de la vie réelle et des besoins des apprenants ; elles visent à développer une compétence communicative. Les activités de ce type peuvent avoir pour complément des tâches intermédiaires « méta-communicatives » telles que les échanges autour de la mise en œuvre de la tâche et la langue utilisée pour la mener à bien. Cela suppose que l'apprenant contribue à la sélection, à la gestion et à l'évaluation de l'activité ce qui, dans la situation d'apprentissage d'une langue, peut devenir partie intégrante des activités elles-mêmes. En un mot, la tâche pédagogique communicative apporte une dimension actionnelle à la simple simulation de l'approche communicative. Cette tâche est contextualisée dont l'un des objectifs est notamment de présenter la grammaire et le vocabulaire comme des outils au service de la communication par rapport à la réalisation de la tâche à effectuer.

3. Les tâches de pré-communication pédagogique

Ce type de tâche est constitué d'exercices spécifiquement axés sur la manipulation décontextualisée. De ce qu'on a vu plus haut, on peut affirmer que l'exercice n'est pas une tâche. Le Dictionnaire de didactique du français précise que l'exercice « renvoie à un travail méthodique, formel, systématique, ciblé vers un objectif spécifique. »⁹ L'exercice comme, unité minimale d'apprentissage, a été valorisé par la méthodologie audio-visuelle sous la forme canonique de l'exercice structural. C'est un travail purement scolaire, répétitif et limité. La conception d'un exercice formel est relativement aisée, elle bénéficie de nombreuses aides logicielles et d'une longue tradition (exercice à trous, questionnaire à choix multiples, vrai/faux, exercices de mise en relation, etc.)

Dans le processus d'apprentissage, on utilise les exercices le plus souvent en grammaire. Ils servent à l'acquisition d'automatismes. C'est un moyen d'amélioration, mais aussi d'amusement ou de rafraîchissement agréable durant le cours. En règle générale, la plupart des exercices sont également utilisables pour l'appropriation du vocabulaire, par exemple un questionnaire à choix multiples ou les exercices dans lesquels

⁷ Girardet J., et Pécheur J., *Campus1, méthode de français*, Paris, Clé international, 2002, p. 73.

⁸ Springer C., « La dimension sociale dans le CECR : pistes pour scénariser, évaluer et valoriser l'apprentissage collaboratif », in *Le français dans le monde*, n° 45, 2009, p. 30.

⁹ Cuq J. P., *Dictionnaire de didactique du français*, Paris, Clé international, 2003, p. 94.

l'apprenant est invité à relier des mots à une définition, à chercher des synonymes, à traduire des phrases, etc. L'exercice est par ailleurs un travail précis, avec un objectif spécifique et destiné soit à faire acquérir à l'apprenant un savoir ou un savoir-faire, soit à contrôler si ce savoir ou ce savoir-faire ont été acquis. Ce travail peut être d'ordre phonétique, lexical, grammatical ou discursif. Tout simplement, c'est une activité langagière qui sert à exercer un domaine particulier. Par rapport aux notions de tâche et d'activité, l'exercice apparaît comme le plus contraint et le plus spécifiquement scolaire. Il est aussi considéré comme la tâche la plus éloignée de la vie réelle.

La terminologie utilisée pour ces notions n'est pas précise, parfois, les méthodes actuelles ne distinguent pas entre les termes exercice et activité. Mais ce n'est pas le cas du CERC qui les distingue assez clairement. Il réserve le terme exercice aux exercices hors contexte. Dans ce cas, les exercices formels peuvent appartenir aux types suivants :

- textes lacunaires
- questionnaire à choix multiples
- construction de phrases sur un modèle donné
- exercices de substitution dans une catégorie (par exemple, singulier/pluriel, présent/passé, actif/passif, etc.)
- questions/réponses entraînant l'utilisation de certaines structures
- combinaison de phrases (par exemple, relatives, propositions adverbiales et nominales, etc.)

Comme exemple, j'ai choisi des exercices de plusieurs méthodes de français langue étrangère anciennes et récentes basées sur l'approche communicative et sur l'approche actionnelle pour montrer que cette activité a toujours une bonne place dans l'enseignement/apprentissage depuis la méthodologie audio-visuelle jusqu'à nos jours.

A. Complétez les questions et les réponses suivantes avec un adjectif possessif.¹⁰

- Annie, c'est carte bancaire ?
- Oui, c'est carte bancaire...

B. Ecrivez le verbe à l'indicatif ou au conditionnel, selon l'indication.¹¹

- Je leur ai demandé et ils (être) d'accord pour t'emmener demain. (c'est probable)

- Il (sembler) tous très contents de venir. (c'est sûr)

- Nous pensons que tu (pouvoir) te débrouiller tout seul. (c'est probable)

C. Ecoutez et complétez les phrases.¹²

Celsio est portugais	Alcina est
Pablo est espagnol	Mercedes est

D. Lisez le texte et répondez.¹³

	Vrai	Faux	?
Julien habite avec François			
Isabelle habite à Paris			

¹⁰ Baylon Ch. Et al., Forum1, méthode de français, Hachette, paris, 2001, p. 65.

¹¹ Mérieux R., et Loiseau Y., Connexions3, méthode de français, Paris, Didier, 2007, p. 72.

¹² Mérieux R., et Loiseau Y., Connexions1, méthode de français, Paris, Didier, 2004, p. 22.

¹³ Ibid. p. 123.

Ces activités sont souvent faciles à réaliser conçues dans un but complètement langagier et hors contexte. Elles sont courtes considérées comme appui à l'apprentissage appliquées par la plupart des apprenants sans difficulté. Aujourd'hui beaucoup de manuels scolaires, mais aussi un grand nombre de sites Internet proposent une quantité innombrable d'exercices ou d'autres activités. Mais on peut y trouver aussi une variété de textes authentiques à partir desquels l'enseignant peut fabriquer ses propres exercices ou préparer certaines tâches ou activités pour les apprenants.

Conclusion

En classe de langue, l'agir communicationnel consiste à chercher un consensus social, de façon à interpréter ensemble une situation et à s'accorder mutuellement sur la conduite à tenir. L'activité sociale est ainsi une affaire de communauté intéresse tous les apprenants de la classe. Apprendre, c'est participer à une expérience personnelle et collective. On n'apprend pas seul, mais avec et grâce aux autres. L'exercice est, par tradition, intimement lié au travail sur la langue, et pour nous, comme enseignants de FLE, il doit le rester, si l'on veut que la tâche trouve sa place.

Il va de soi, pour les enseignants de FLE, que le fait de travailler sur des tâches cibles dans la classe facilite l'apprentissage puisque l'apprenant est placé dans des situations proches du réel et parce que la réalisation de tâches en classe va permettre de les réaliser ensuite dans la vie quotidienne. Cela suppose que l'apprenant entre dans cette démarche didactique qui peut être problématique lorsqu'il n'a aucun contact à l'extérieur avec la langue qu'il apprend. Il est nécessaire d'ajouter que la simulation de la réalité en classe de langue n'est pas seule garante de l'apprentissage, il est préférable d'utiliser des tâches faisant appel à l'imaginaire et à la créativité des apprenants.

Ainsi les stratégies qui vont dans le sens de la réalisation de tâches créatives ouvrent en fait une perspective dans la relation entre réalité, utilisation de la langue et apprentissage dans la classe. Ce genre d'activités préparent les apprenants à la réalisation de tâches réelles du vécu des apprenants par exemple apprendre à comprendre un bulletin météo, un billet de train, ou un journal télévisé dans la classe facilite le développement et le réinvestissement de démarches en dehors de la classe. Actuellement, le développement des TICE rend cette pratique plus simple lorsque la langue apprise n'est pas la langue de communication dans le contexte. Dans ce cas, il est possible de proposer des tâches à effectuer seul ou en groupes dont les résultats seront corrigés en classe, par exemple réserver un hôtel sur internet, envoyer un mël pour s'informer, etc. Ce genre de tâches recrée une fluidité entre l'apprentissage et la réalité, entre la classe et l'extérieur, et établit une continuité entre l'utilisation de la langue et son apprentissage, dans laquelle l'apprenant peut améliorer son niveau et évoluer comme acteur social.

Bibliographie

- BAYLON Ch., et al., Forum1, méthode de français, Hachette, paris, 2001, 209 p.
- BERARD E., « Les tâches dans l'enseignement du FLE : rapport à la réalité et dimension didactique », in Le français dans le monde, n° 45, Paris, Clé international, 2009, 36-44 pp.
- BOURGUIN G., Un support informatique à l'activité coopérative fondé sur la théorie de l'Activité ; le projet de DARE, thèse de doctorat, Directeur A. Derycke, Université des sciences et technologie de Lille, 2000, 217 p.
- Conseil de l'Europe, Cadre européen commun de référence pour les langues, Paris, Didier, 2001, 196 p.
- CAPUCHO F., et al., Rond-Point3, méthode de français basée sur l'apprentissage par les tâches, CRPL, Barcelone, 2007, 151 p.

- COSTE D., « Tâche, progression, curriculum », in Le français dans le monde, n° 45, Paris, Clé international, 2009, 15-23 pp.
- CUQ J. P., Dictionnaire de didactique de français langue étrangère, Paris, Clé international, 2003, 303 p.
- GIRARDET J., et Pécheur J., Campus1, méthode de français, Paris, Clé international, 2002, 223 p.
- MERIEUX R., et LOISEAU Y., Connexions1, méthode de français, Paris, Didier, 2004, 196 p.
- MERIEUX R., et LOISEAU Y., Connexions3, méthode de français, Paris, Didier, 2007, 196 p.
- REINHARDT C., « Pour une application des trois compétences du CECR en classe : une synthèse pragmatique des propositions de la pédagogie du projet et de l'enseignement/apprentissage par les tâches », in Le français dans le monde, n° 45, Paris, Clé international, 2009, 45-53 pp.
- ROSEN E., « Perspective actionnelle et approche par les tâches en classe de langue », in Le français dans le monde, n°45, Paris, 2009, Clé international 6-14 pp.
- SPRINGER C., La didactique des langues face aux défis de la formation des adultes, gap, ophrys, 2000, 331 p.
- SPRINGER C., « La dimension sociale dans le CECR : pistes pour scénariser, évaluer et valoriser l'apprentissage collaboratif », in Le français dans le monde, Paris, Clé international, n°45, 2009, 25-34 pp.