



LA NOTION DE TÂCHES DANS LES MÉTHODES INTERACTIVES

GÜLNUR BULUT YILDIZ



**THÈSE DE MAÎTRISE
DÉPARTEMENT DE DIDACTIQUE DU FRANÇAIS**

**UNIVERSITÉ DE GAZI
INSTITUT DES SCIENCES PÉDAGOGIQUES**

FÉVRIER, 2016

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren bir (1) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Gülnur
Soyadı : BULUT YILDIZ
Bölümü : Fransızca Öğretmenliği
İmza :
Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe adı : “Etkileşim Yöntemlerinde Öğrencilere Verilen Görev Kavramı”

Fransızca adı : “La Notion de Tâches dans les Méthodes Interactives”

İngilizce adı : “The Concept of Tasks in the Interactive Methods”

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Gülnur BULUT YILDIZ

İmza:

Jüri onay sayfası

Gölnur BULUT YILDIZ tarafından hazırlanan “La Notion de Tâches dans les Méthodes Interactives” adlı tez çalışması aşığıdaki jüri tarafından oy birliğı ile Gazi Üniversitesi Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Bahattin SAV

Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Başkan: Doç. Dr. Melek ALPAR

Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Üye: Yrd. Doç. Dr. Barış AYDIN

Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalı, Hacettepe Üniversitesi

Tez Savunma Tarihi: 23/02/2016

Bu tezin Fransız Dili Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Unvan Ad Soyad

Eğitim Bilimleri Enstitü Müdürü

Prof. Dr. Tahir ATICI

REMERCIEMENTS

La rédaction de ce mémoire a été possible grâce aux contributions de plusieurs personnes que je voudrais remercier chaleureusement ici.

Je tiens à remercier tout d'abord mon directeur de thèse Yrd. Doç. Dr. Bahattin SAV pour m'avoir aidée à choisir mon sujet de thèse, pour les conseils qu'il m'a fournis, pour les heures qu'il a passées pour me diriger et pour m'avoir encouragée.

Je remercie aussi mes chères collègues Huri BALCI et Aysun ALTUN qui n'ont jamais hésité à contribuer à mon mémoire avec leurs idées inestimables et pour m'avoir fournie des documents. Puis, je remercie les apprenants qui m'ont accueillie dans leur classe, qui m'ont autorisé à utiliser leurs travaux et la direction du collège Tevfik Fikret d'Ankara qui m'a permis de réaliser mon enquête.

Mes chaleureux remerciements vont aussi à tous mes proches, particulièrement à mon cher époux Ergün YILDIZ qui étaient toujours là et qui m'ont soutenue lors de la rédaction de ce mémoire. Ce travail n'aurait pas été complété sans leur soutien. Merci au fond du cœur.

**ETKİLEŞİM YÖNTEMLERİNDE ÖĞRENCİLERE VERİLEN
GÖREV KAVRAMI
(Yüksek Lisans Tezi)**

**Gölnur BULUT YILDIZ
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
Şubat, 2016**

ÖZ

Yabancı dil öğreniminde bilindiği gibi günümüze kadar gelmiş çeşitli öğretim yöntemleri kullanılmaktadır. Her metot belirli dönemde ortaya çıkan ihtiyaçlara karşılık vermek amacıyla yaratılmıştır. Dolayısıyla sadece o dönem içerisinde etkili olmuşlar ve bir yandan da belli sınırlılıklar getirmişlerdir. Öğretmen, öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda en iyi yöntemi seçmeli ve dersini ona göre işlemelidir. Kesin olarak bir yöntem belirlemek çoğu zaman zor olabilir. O halde, bütün yöntemleri avantaj ve dezavantajlarıyla birlikte ele almak gerekir. Her yöntemin farklı amaçları bulunmaktadır. Öğretmen önceliğini öğrenciye vermeli ve ilk olarak öğrencinin beklentilerine cevap veren, öğrenciyi temel alan bir yöntem seçmelidir. Etkileşim yöntemiyle birlikte ‘görev’ kavramı ortaya çıkmıştır. Bu tez etkileşim yönteminde kullanılan bu görevleri tüm detaylarıyla birlikte ortaya koymayı amaçlamaktadır. Görev, öğrencinin sınıf ortamında yaptığı her türlü eylemdir. Öğrenci yaparak daha iyi öğrenir. O, artık öğretmenin her dediğini yapan klasik eğitim içerisinde bulunmaz. Sınıfta özgür bir ortamı vardır ve öğretmen belirlenen amaçlar doğrultusunda öğrenciyi yönlendirir. Özgür ortamdan kastımız, öğrencinin her istediğini yapabilmesi değil, onun hata yapmaktan korkmadan bakış açısını ve cevaplarını ortaya koyabilmesidir. Yapmış olduğu hatalardan dolayı cesareti kırılmaz, çünkü öğretmen her seferinde onu cesaretlendirir ve cevaplarından tatmin olmasını sağlar. Öğrenciler arası karşılıklı iletişim de bu yöntemin önem verdiği konulardan biridir. Öğrenciler birbirine soru sorar ve birbirini dinlemeyi öğrenir. Öğretmene düşen ise onlara çeşitli ödevler vererek etkileşimli bir sınıf ortamı sağlamaktır. Ankara Tevfik Fikret Koleji’nde 7. sınıflara uygulamış

olduđum anket sonrasında, öğrencilerin motivasyonunun çeşitli faktörlerden etkilendiđi ortaya çıkmıştır. Bu anket sonucunda, Fransızca öğrenmeye ve öğretmenin verdiđi görevleri gerçekleştirmeye istekli birçok öğrenci olduđu görölmüştür. Ancak, yine çok sayıda öğrencinin motive olmadığı ve tek amaçlarının sınavdan iyi not almak olduđu belirlenmiştir. Bütün bu olumsuz fikirleri deđiştirme sorumluluđu öğretmene aittir. Öğrencilerin motivasyonunu ve başarısını artırmak için eğlenceli ve verimli bir sınıf ortamı sağlamalıdır. Bu da sınıf içerisinde öğrencinin katılımını artıracak çeşitli görevler yaptırarak mümkündür.



Bilim Kodu :

Anahtar Kelimeler : Etkileşimsel yöntem, fransızca eğitimi, öğrenci görevleri, farklılaştırma, eylem odaklı yaklaşım, yabancı dil fransızca

Sayfa Adedi : 120

Danışman : Yrd. Doç. Dr. Bahattin SAV

LA NOTION DE TÂCHES DANS LA MÉTHODE INTERACTIVE

(Thèse de Maîtrise)

Gülnur BULUT YILDIZ

UNIVERSITÉ DE GAZI

INSTITUT DES SCIENCES PÉDAGOGIQUES

Février, 2016

RÉSUMÉ

Il existe de différentes méthodes d'enseignement pour apprendre une langue étrangère. Chaque méthode est née pour répondre à un certain besoin dans une époque. Ces méthodes ont eu du succès lors de cette période et elles ont aussi apporté des limitations. L'enseignant choisit la meilleure méthode selon les besoins des apprenants. Il n'est pas possible de définir une seule méthode pour une classe. Donc, il faut voir les méthodes avec leurs avantages et leurs inconvénients. Toutes les méthodes ont des objectifs différents. L'enseignant ne doit pas oublier de définir une méthode mettant l'accent sur l'apprenant qui se trouve au centre de l'enseignement. Il faut répondre d'abord aux attentes de l'apprenant. L'enseignement classique ne répond pas malheureusement tout à fait à ces besoins. Une nouvelle notion est née avec la méthode interactive. C'est la notion de **tâche**. Ce mémoire vise à travailler en détails les tâches utilisées avec la méthode interactive en mettant en place sa difficulté, ses différentes sortes, ses avantages, ses apports, etc. La tâche est une sorte d'action à être accomplie par l'apprenant. L'apprenant apprend mieux en réalisant des tâches en classe. Il n'est pas face à un enseignement qui l'oblige à faire ce que l'enseignant lui demande. Il a une liberté presque totale en classe et c'est l'enseignant qui le dirige vers les buts définis. La liberté ne veut pas dire qu'il peut faire tout ce qu'il veut, mais il peut librement donner son point de vue sans hésiter pour ne pas faire des erreurs. Il n'est pas découragé à cause des erreurs qu'il fait. L'enseignant le motive et pousse à chaque fois pour que l'apprenant soit satisfait de ses réponses. L'interaction entre les apprenants se trouve en priorité dans cette méthode. Les apprenants se posent des questions et ils apprennent à s'écouter. Le travail de l'enseignant est de trouver des tâches

possibles pour créer un environnement interactif. À la suite de l'enquête réalisée dans le niveau 7 du collège Tevfik Fikret d'Ankara, on a vu que la motivation des apprenants changent selon plusieurs facteurs. Il y a pas mal d'élèves qui sont motivés pour apprendre le français et qui sont volontaires pour réaliser des tâches. Par contre, un pourcentage important met en place qu'un certain nombre d'apprenants ne sont pas tout à fait motivés et leur seul but est d'avoir une bonne note à l'examen. Malgré toutes les idées négatives, l'enseignant doit prendre la responsabilité de les changer. Il doit créer un environnement amusant et fertile pour augmenter la motivation de ses apprenants et assurer leur réussite. Cela peut être possible au moyen des tâches, des jeux qui font participer davantage les apprenants.



Code de science :

Mots clés : La méthode interactive, l'enseignement du français, la perspective actionnelle, la notion de tâches, la différenciation, français langue étrangère

Nombre de pages : 120

Sous la direction de : Yrd. Doç. Dr. Bahattin SAV

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	v
ÖZ	vi
RÉSUMÉ	viii
TABLE DES MATIÈRES	x
LISTE DES TABLEAUX.....	xiii
LISTE DES FIGURES	xiv
LISTE DES IMAGES	xv
LISTE DES GRAPHIQUES.....	xvi
ABRÉVIATIONS	xvii
CHAPITRE I.....	1
INTRODUCTION	1
1.1. Problématique	2
1.2. Importance	4
1.3. Objectif	5
1.4. Hypothèses.....	6
1.5. Limitations.....	6
1.6. Recherches Concernées	7
CHAPITRE II	9
MÉTHODE	9
2.1. Méthode de la Recherche	9
2.2. Univers.....	9
2.3. Méthode de Rassemblement des Données.....	9
2.4. Analyse des Données.....	10
CHAPITRE III.....	11
3.1. Les Méthodes d’Enseignement.....	11
3.1.1. La Méthode Traditionnelle	11

3.1.2.	La Méthode Directe	13
3.1.3.	La Méthode Audio-Orale	14
3.1.4.	La Méthode Structuro-Globale Audio-Visuelle	16
3.1.5.	L'Approche Communicative	18
3.1.6.	La Perspective Actionnelle	21
3.2.	Place de la Grammaire dans les Méthodes	22
3.3.	Différences Entre l'Approche Communicative et la Perspective Actionnelle ..	26
CHAPITRE IV		29
LES TÂCHES		29
4.1.	Le Cadre Européen Commun de Référence Pour les Langues.....	29
4.2.	Tâche ou Tache.....	31
4.3.	Tâches dans les Méthodes Interactives.....	31
4.4.	Différences Entre une 'Tâche' et un 'Exercice'	34
4.5.	Le Rôle des Tâches dans l'Enseignement des Langues	39
4.6.	Le Rôle de la Tâche sur la Motivation des Apprenants.....	41
4.7.	La Difficulté de la Tâche	49
4.8.	Le Rôle de l'Enseignant et de l'Apprenant dans l'Enseignement de la Langue Basé sur les Tâches	50
4.9.	Les Caractéristiques des Tâches	51
4.10.	Les Avantages de l'Enseignement avec les Tâches.....	52
4.11.	Le Cycle de la Tâche	54
4.11.1	Le Rôle de l'Enseignant dans la Phase de Pré-tâche	55
4.11.2.	Le Rôle de l'Enseignant pendant l'Exécution de la Tâche	55
4.11.3.	Le Rôle de l'Enseignant dans la Phase de Post-tâche.....	55
4.12.	Les Différents Types de Tâches d'Apprentissage	56
4.12.1	Les Types de Tâches d'après Suzan Van de Rijt.....	58
4.12.2.	Les Tâches Basées sur les Projets.....	59
4.12.3.	Les Tâches de Simulations à partir d'une Histoire Dialoguée	61
4.13.	Comment Changer les Exercices Traditionnels afin de Créer une Tâche d'Apprentissage?.....	62
4.14.	Comment Différencier au sein d'une Même Tâche?	63
4.15.	Quelques Exemples de Tâches	66
4.15.1.	Tâche n° 1: Fabriquer un Dépliant Touristique.....	66
4.15.2.	Tâche n° 2: Réaliser une Recette de Cuisine	70

4.15.3. Tâche n° 3: Faire un Animal en Origami	71
4.15.4. Tâche n° 4: Faire une Affiche de Film.....	73
4.15.5. Tâche n° 5: De Bouche à l'Oreille	77
4.15.6. Tâche n° 6 : Jeu du Cercle Qui Tourne	78
4.15.7. Tâche n° 7 : Jeu de Lettre.....	80
4.15.8. Tâche n° 8: Jeu de Balle.....	82
4.15.9. Tâche n° 9: Une Histoire Puzzle	83
4.15.10. Tâche n° 10: Carte de vœux.....	85
CHAPITRE V	93
ANALYSE DES TÂCHES DANS LES MÉTHODES DE FRANÇAIS 'LATITUDE 1' ET 'ROND-POINT'	93
5.1. Latitude 1: Structure Du Manuel	93
5.1.1. Les Tâches Du Manuel 'Latitude 1'	95
5.1.1.1. Tâche n° 1	95
5.1.1.2. Tâche n° 2.....	96
5.1.1.3. Tâche n° 3.....	97
5.1.1.4. Tâche n° 4.....	99
5.1.1.5. Tâche n° 5.....	100
5.1.1.6. Tâche n° 6.....	101
5.1.1.7. Tâche n° 7.....	101
5.1.1.8. Tâche n° 8.....	102
5.1.1.9. Tâche n° 9.....	103
5.2. Rond-Point : Structure Du Manuel 'Rond-Point'	103
5.2.1. Analyse Des Pages.....	104
5.2.1.1. La Page 'Ancrage'	104
5.2.1.2. La Page 'En Contexte'	104
5.2.1.3. La Page 'Formes et Ressources'	105
5.2.1.4. La Page 'Tâche Ciblée'	106
5.2.1.5. La Page 'Regards Croisés'	107
CONCLUSION.....	111
BIBLIOGRAPHIE.....	115

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1. Comparaison de l'Enseignement de la Grammaire dans la MT et l'AC	25
Tableau 2. Comparaison de l'Approche Communicative et de l'Approche Actionnelle....	26
Tableau 3. L'Approche Communicative et la Perspective Actionnelle	28
Tableau 4. Définition Non Unanime de la Tâche dans le CECR et chez Ellis	34
Tableau 5. Différences Entre une Tâche et un Exercice	36
Tableau 6. Analyse des Réponses Données à Six Options de la Première Question	43
Tableau 7. Analyse des Réponses Données à Six Options de la Deuxième Question	45
Tableau 8. Analyse des Réponses Données à Deux Options de la Troisième Question.. ...	47
Tableau 9. Le Cycle de la Tâche	54
Tableau 10. Types de Tâches.....	57
Tableau 11. Exemple de Tâches à l'Écrit et à l'Oral	89
Tableau 12. Un Modèle d'Échanges entre les Apprenants	98
Tableau 13. Tableau de Tâches Finales	109

LISTE DES FIGURES

Figure 1. Les axes de la langue	15
Figure 2. Le réseau d'échange entre l'apprenant et l'enseignant	20
Figure 3. Grammaire explicite et implicite	24
Figure 4. Exemple de tâche.....	37
Figure 5. Exemple d'exercice	37
Figure 6. Première question de l'enquête posée aux apprenants	43
Figure 7. Deuxième question posée sur la motivation des apprenants	45
Figure 8. Troisième question sur le travail en groupe ou en individuel	47
Figure 9. Les dispositifs de différenciation.....	64
Figure 10. Différents noms d'exercices	65
Figure 11. Différents noms d'exercices	90
Figure 12. Exemple de fiche d'auto-évaluation.....	92
Figure 13. Tâche finale sur les rencontres	97
Figure 14. Tâche finale sur la bienvenue	99
Figure 15. Tâche finale sur 'offrir un cadeau'	101
Figure 16. Tâche finale sur 'indiquer le chemin'	101
Figure 17. Tâche finale sur 'raconter une histoire'	102
Figure 18. Tâche finale sur 'le voyage'	103

LISTE DES IMAGES

Image 1. Exemple d’une partie du projet ‘présenter son meilleur ami’	61
Image 2. Modèle d’une histoire dialoguée.....	62
Image 3. Couverture du dépliant touristique.....	68
Image 4. Le verso du dépliant touristique.....	69
Image 5. Exemple d’une affiche de film dramatique.....	75
Image 6. Exemple d’une affiche de film de science-fiction	76
Image 7. Couverture d’une carte de vœux	87
Image 8. L’intérieur de la carte de vœux	88
Image 9. Contrat d’apprentissage de Latitude 1	94
Image 10. Tâche finale sur la cuisine.....	95
Image 11. Tâche finale à l’école Mont-Royal	96
Image 12. Tâche finale sur une sortie ciné	100
Image 13. La page d’ancrage	104
Image 14. La page ‘en contexte’	105
Image 15. Page de ‘formes et ressources’	106
Image 16. Page de la tâche ciblée	107
Image 17. Page de ‘regards croisés’	108

LISTE DES GRAPHIQUES

Graphique 1. Le pourcentage des réponses de la première question	44
Graphique 2. Le pourcentage des réponses de la deuxième question	46
Graphique 3. Le pourcentage des réponses de la troisième question	48

ABRÉVIATIONS

AC	Approche Communicative
CECRL	Cadre Européen Commun de Référence
CO	Compréhension Orale
CE	Compréhension Écrite
DELFP	Diplôme d'Études en Langue Étrangère
FLE	Français Langue Étrangère
LE	Langue Étrangère
L2	Langue Étrangère
L1	Langue Maternelle
MD	Méthode Directe
MAO	Méthode Audio-Orale
MT	Méthode Traditionnelle
PA	Perspective Actionnelle
PE	Production Écrite
PO	Production Orale
SGAV	La Méthode Structuro-Globale Audio-Visuelle

CHAPITRE I

INTRODUCTION

De nos jours, le besoin d'apprendre une langue étrangère augmente de plus en plus non seulement pour se débrouiller en vacances mais aussi pour des raisons professionnelles. Certains préfèrent apprendre une langue étrangère (LE) pour communiquer dans la vie quotidienne ; d'autres exigent à l'apprendre pour faire du commerce ou pour leur vie scolaire. Bien sûr qu'il y a aussi des gens qui l'apprennent pour obtenir un emploi. Quel que soit le cas, l'apprentissage d'une LE est un processus long et embêtant.

Alors, pourquoi les enfants apprennent-ils une LE? Est-ce qu'ils sont vraiment capables de choisir une LE? Ou ce sont les parents qui les obligent? Ce sont surtout les parents qui décident à leur place. Quelle que soit la langue, apprendre de nouvelles langues demande du temps et des efforts, parce qu'au début les apprenants comparent la langue maternelle et la langue étrangère. Dans certains cas, cette situation peut aider les élèves quand ils repèrent les similarités et les différences entre ces deux langues. Mais, attention, parce que penser toujours à la langue maternelle a des désavantages aussi par rapport à apprendre une langue dans son milieu naturel. Si l'élève s'habitue à utiliser sa langue maternelle, il ne fera plus d'effort et il attendra la traduction du mot. Par contre, quand il partira à l'étranger, il aura des difficultés au niveau de la compréhension et la production orale.

Donc, quel est le rôle de l'enseignant? Est-ce qu'il doit donner toutes les règles ou les définitions à l'élève sans le faire participer ou il doit seulement le guider en lui montrant le bon chemin? Tout d'abord, l'enseignant doit bien définir sa méthode en classe et diriger les apprenants selon les besoins de cette méthode. Donc, c'est la question que nous allons étudier dans cette thèse. Jusqu'à la naissance de l'approche communicative (1980), les enseignants avaient pour but d'étudier plutôt la grammaire et l'expression écrite. Mais, plus les voyages entre les pays augmentent plus l'envie de parler à l'oral s'est accélérée,

parce que les apprenants étaient découragés quand ils n'arrivaient pas à entrer en communication dans un pays étranger. C'est la raison pour laquelle les enseignants ont eu besoin de nouvelles méthodes qui donnent la priorité à l'expression orale.

À partir de l'année 1980, les apprenants se trouvent dans un milieu plus social et actif, c'est pour cela qu'ils ont besoin de communiquer et d'échanger leurs idées en langue étrangère. C'est l'enseignant qui s'occupe de réaliser cette idée. Il faut d'abord choisir une méthode qui met en évidence l'expression orale et ensuite diriger les élèves. Mais comment l'enseignant doit-il choisir sa méthode?

En 2000, nous avons eu la notion de tâche grâce à la naissance de la perspective actionnelle. Les gens des pays qui sont membres de l'Union Européenne, ont commencé à faire des voyages ou à étudier à l'étranger. Donc ils ont eu besoin d'agir avec les autres et de pouvoir vivre dans ces pays. Tous ces besoins ont donné naissance à la perspective actionnelle qui a pour but d'enseigner avec des tâches pour que les apprenants se débrouillent facilement dans les pays étrangers.

Cette thèse a pour but d'expliquer les méthodes avec les avantages et les désavantages et en plus le rôle des apprenants et des enseignants. On va essayer d'expliquer surtout **“la notion de tâches données aux apprenants dans les méthodes interactives”** comme l'approche communicative et la perspective (co)actionnelle.

1.1. Problématique

L'enseignement bilingue conserve actuellement son importance dans le monde. Plus l'âge augmente, plus l'apprentissage d'une langue étrangère devient difficile. Donc, il faut commencer à apprendre dès le plus jeune âge. Un enfant qui commence à apprendre la langue à l'âge de 3 ans, aura une meilleure prononciation par rapport à l'enfant qui y commence à 10 ans. L'enseignant a un grand rôle ici pour enseigner cette langue. Donc, il faut bien savoir comment enseigner une LE. À ce point, on revient toujours à la même question ; “Quelle est l'importance de définir la bonne méthode d'enseignement?”

Si on examine l'histoire des méthodes, il est évident qu'il y a eu un grand changement jusqu'à nos jours. Chaque méthode a été créée pour répondre à un besoin de l'époque. Comme elles étaient efficaces à leur propre temps, on a vu des désavantages dans toutes les méthodes. Certaines donnaient la priorité à l'orale mais d'autres à l'écrit.

Au XIX^{ème} siècle, **la méthode traditionnelle (MT)** était utilisée pour étudier la littérature et la traduction. D'ailleurs, cette méthode s'appelle aussi 'méthode grammaire-traduction'. Les élèves apprenaient les règles de grammaire et ils apprenaient à répondre aux questions faciles. Dans cette méthode, le professeur est vraiment dominant par rapport aux élèves. Le professeur a un impact très important dans l'enseignement, mais ici, il s'agit d'une communication unilatérale. C'est-à-dire, le professeur a une position centrale. Il donne les consignes générales, il présente les règles de grammaire et il donne aux élèves une fiche de vocabulaire. Cette méthode est centrée plutôt sur le travail du professeur. Les élèves n'ont pas de vraies tâches à accomplir. Ils font juste la traduction et la grammaire. En plus, ils bénéficient tout le temps de la langue maternelle.

La méthode directe (MD) s'oppose à la méthode traditionnelle et elle a pour but d'enseigner une LE sans avoir recours à la langue maternelle. L'expression écrite reste au second plan. Les élèves produisent d'abord à l'oral ensuite ils écrivent ce qu'ils savaient employer à l'oral. Le professeur ne donne pas de fiche de lexique comme dans la MT, il enseigne plutôt le lexique dont les élèves ont besoin dans la situation. Le professeur crée des moments de la vie quotidienne. Les tâches des élèves sont basées sur les jeux de questions-réponses. Mais comme les élèves ne sont pas réellement dans la vie quotidienne, ils ont du mal à communiquer avec un étranger.

La méthode audio-orale (MAO) est née sur les besoins de l'armée pendant la Seconde guerre mondiale. L'armée américaine a voulu apprendre d'autres langues pour communiquer pendant la guerre. L'objectif n'est que de parler. Il n'y a ni exercices de grammaire ni traduction. Mais cette méthode a duré deux ans.

La méthode structuro-globale audio-visuelle (SGAV) a été créée pour diffuser le français dans le monde, parce que l'anglais s'était répandu. La priorité est donnée à l'oral. Le professeur dirige les élèves et il leur donne la parole. Ils apprennent à exprimer leurs sentiments. On voit une interaction entre les élèves et le professeur. Mais dans cette méthode, on ne parle pas beaucoup de la notion de tâche qui est le sujet de notre thèse.

L'approche communicative (AC) s'est développée contre la méthode SGAV. Ce n'est pas exactement une méthode qui a des règles strictes, c'est pour cela qu'on l'appelle une approche. Plusieurs modifications ont eu lieu avec cette méthode, les rôles ont changé ainsi : Le professeur est devenu l'enseignant et l'élève est devenu l'apprenant. Avec cette méthode, on parle de l'autonomie de l'apprenant. L'apprenant a un rôle actif et il se trouve

au milieu de l'enseignement. L'enseignant n'est qu'un guide. Il dirige la classe. Il y a toujours une interaction entre les apprenants et l'enseignant. Le rôle de l'enseignant a eu un grand changement. Il motive les apprenants avec ses activités ludiques pour qu'ils prennent la parole. Il n'y a pas de recours à la langue maternelle. L'enseignant les guide pour créer l'autonomie chez eux. L'utilisation des documents authentiques est importante dans l'AC.

La perspective actionnelle (PA), dans cette méthode, il s'agit de comment agir dans la vie quotidienne. L'apprenant est chargé d'agir dans la classe en réalisant des tâches. Cette méthode incite les apprenants à agir. Avant, il s'agissait de la communication et l'interaction mais maintenant la mobilité des apprenants y a été rajoutée. On comprend l'importance des tâches avec cette méthode. Les tâches sont données pour développer les compétences de l'élève et pour lui donner envie de travailler davantage. L'apprenant n'apprend pas seulement comment communiquer avec les étrangers mais aussi comment vivre avec eux. Cette méthode donne la priorité à l'interaction entre les apprenants. Mais quelle est l'importance des tâches dans l'enseignement? L'objectif général de notre thèse est de montrer l'évolution des méthodes et de mettre en évidence comment et pourquoi la PA est née. Nous allons étudier toutes sortes de tâches, ses différentes définitions, ses avantages et ses effets sur la motivation.

1.2. Importance

Plus la nécessité de l'enseignement des langues étrangères augmente, plus les nouvelles méthodologies ont apparu. On est bien d'accord que chaque méthode avait un but différent. Mais d'une part les enseignants se posent cette question "comment définir une bonne méthode au profit des élèves?"

Les anciennes méthodes ne satisfaisaient pas suffisamment les apprenants, parce qu'elles avaient des points faibles dans certaines compétences. Certaines mettaient l'apprenant au second plan, comme la méthode traditionnelle. Le plus important était d'enseigner le lexique ou la grammaire.

D'une autre côté, la méthode interactive qui vise à leur donner la parole avec les différentes tâches, aide les élèves à s'exprimer librement dans la vie quotidienne. Avec cette méthode, l'enseignant essaie de créer un environnement authentique pour les

apprenants. Il leur demande de réaliser certaines tâches pour qu'ils se sentent autonomes et qu'ils croient d'avoir la capacité à se débrouiller tout seul.

Cette recherche prend pour objectif l'étude de ces tâches dans la méthode interactive et celle de ses apports. Comme le nom de la méthode nous évoque, il s'agit d'une interaction entre l'apprenant – l'apprenant et aussi l'enseignant – l'apprenant. L'enseignant incite les élèves à participer en classe comme s'ils sont dans la vie quotidienne. De cette façon, l'apprenant apprend à agir et à vivre avec des étrangers. Il commence à être actif dès le début de son enseignement et il continue à l'être tout au long de sa vie.

1.3. Objectif

Après avoir fait des recherches linguistiques, nous allons traiter "La notion de tâches dans la méthode interactive" dans cette thèse de maîtrise.

L'objectif est d'expliquer les méthodes d'enseignement d'une langue étrangère, de voir ses différences, de mettre en évidence le rôle de l'enseignant et de l'apprenant, de trouver les tâches dans les manuels de français et de mettre en relief l'importance des tâches. Pour réaliser cet objectif, nous allons essayer de trouver des réponses aux questions suivantes :

- 1- Quelles sont les méthodes d'enseignement d'une langue étrangère?
- 2- Quelles sont les méthodes interactives?
- 3- Quelles sont les différences entre la méthode interactive et les autres méthodes?
- 4- Qu'est-ce que le Cadre européen commun de référence? Quels sont ses apports?
- 5- Quelles sont les avantages de la méthode interactive?
- 6- Qu'est-ce que c'est que la tâche? Quelle est son importance?
- 7- Quels sont les différents types de tâches utilisées en classe ?
- 8- Quel est le rôle de l'enseignant et de l'apprenant lors de la réalisation des tâches?
- 9- Quels sont les caractéristiques des tâches?
- 10- Comme faut-il différencier au sein d'une même tâche?
- 11- Est-ce que l'enseignement avec tâches est plus motivant chez les apprenants que l'enseignement classique?
- 12- Quelles sont les tâches des manuels 'Latitude' et 'Rond-Point'?

1.4. Hypothèses

Dans cette thèse de maîtrise, l'échantillonnage pris dans l'univers représente l'univers.

1.5. Limitations

Cette thèse est limitée ainsi;

- 1- Les méthodes d'enseignement d'une LE mais plutôt la méthode interactive,
- 2- Le rôle de l'enseignant et de l'apprenant dans l'enseignement avec des tâches,
- 3- La notion de tâches dans la méthode interactive,
- 4- Les manuels de FLE ; Amis et Compagnie 2, Latitude 1 et Rond-Point,
- 5- Les exemples de tâches utilisés dans les classes du niveau A2,
- 6- Les élèves du niveau A2 du collège Tevfik Fikret (niveau 7 au collège).

1.6. Recherches Concernées

Après avoir fait des recherches sur Internet et sur les thèses, notre thèse intitulée “La notion de tâches dans la méthode interactive” n’a pas été étudiée directement en tant que thèse de maîtrise ou de doctorat. Par contre, Martina Cédlová a écrit un mémoire qui s’intitule “Tâches et activités : au service de l’enseignement-apprentissage en FLE”, il est possible aussi de trouver des articles français et anglais sur les méthodes et les tâches dont nous avons profité dans notre thèse. Par exemple : “La méthode SGAV (Ivan, 2006)”, “La méthode audio-orale (Dobre, 2006)”, “Methodologie traditionnelle et approche communicative (Gauthier, Houssein, Keitel, Thomas, Walker)”, “L’approche actionnelle : la réalité pratique et ses limites d’application à l’école primaire (Barrié, 2013)”, “La perspective actionnelle par tâches et la culture d’apprentissage chinoise (Zhihong, 2011)”, “Une autonomie mettant l’accent sur l’autonomie de l’apprenant (Zhuya, 2011)”, “Le rôle de la tâche dans l’augmentation de la motivation des apprenants du FLE (Shaïri, 2009)”, “Le rôle de la tâche dans une formation des langues de spécialité à distance (Qotb, 2009)”, “Des méthodes SGAV à l’approche communicative en didactique du FLE (Cosaceanu, 2014)”, “L’approche actionnelle en pratique (Comiti, Hunerblaes, 2013)”, “Regards sur la perspective actionnelle (Da Costa, 2010)”, “La perspective actionnelle du cadre européen commun de référence et ses répercussions dans l’enseignement des langues (Denyer, 2009)”, “La méthodologie traditionnelle et l’approche communicative (Gauthier, Houssein, Keitel, Thomas, Walker)”, “Enseigner le FLE selon une approche actionnelle : Quelques propositions méthodologiques (Girardet, 2011)”, “Les approches actionnelles et par compétences en didactique du FLE : intérêts et limites (Lescure, 2010)”, “Variations autour de la tâche dans l’enseignement / apprentissage des langues aujourd’hui (Nissen, 2011)”, “Les tâches en classe de langue étrangère (Piotrowski, 2010)”, “De l’approche par les tâches à la perspective co-actionnelle (Puren, 2004)”, “Task-based learning in Asian context (Robertson, Jung, 2006)”, “Une approche basée sur la tâche (Van Thienen, 2009)”. Les autres ressources que nous avons utilisées pour cette thèse sont citées dans la bibliographie selon les critères de rédaction de thèse.



CHAPITRE II

MÉTHODE

2.1. Méthode de la Recherche

La recherche qualitative est le modèle de recherche de cette thèse. Nous allons analyser les sources choisies selon les tâches pour pouvoir mettre en évidence le rôle et l'importance de ces tâches dans l'enseignement d'une LE. Ensuite, nous procéderons à une étude analytique à partir des résultats des tests réalisés auprès des étudiants.

2.2. Univers

Les élèves du français langue étrangère du Collège Tevfik Fikret d'Ankara sont l'échantillonnage aléatoire de cette thèse. Nous allons bénéficier aussi des manuels pour la base de recherche "Amis et Compagnie 2", "Latitude 1" et "Rond-Point".

2.3. Méthode de Rassemblement des Données

- ✓ Les manuels de FLE (Amis et Compagnie 2, Latitude 1 et Rond-Point)
- ✓ Les articles en français sur les méthodes d'enseignement d'une LE
- ✓ Les bibliothèques
- ✓ Les sources de données sur web
- ✓ Les articles sur l'étude des tâches
- ✓ Participation à la formation dans le domaine de l'enseignement de FLE
- ✓ Les revues

2.4. Analyse des Données

La recherche contient des données théoriques qui seront analysées en français à l'ordinateur. Par contre, comme la notion de tâche est un nouveau sujet qui n'a pas été traité dans les livres, nous avons eu du mal à trouver des sources sur ce sujet. C'est pour cela que nous avons plutôt analysé des articles.

Dans la première étape, nous allons analyser les livres et les articles des différents auteurs en définissant les parties à citer dans ce mémoire. Après avoir fini les citations, nous allons nous profiter des tâches à accomplir en classe selon les niveaux du Cadre Européen Commun de Référence (CECRL). D'après les niveaux définis, plusieurs exemples de tâches que nous avons utilisées dans ma classe et que nous avons empruntées dans les manuels vont être effectués en classe et rédigés dans le mémoire avec leurs buts, leurs réalisations, leurs résultats et les difficultés rencontrées par les apprenants. Donc, nous pourrons voir l'importance des tâches qui provoque l'évaluation des apprenants dans une classe de FLE et nous pourrons mieux mettre en place, espérons-nous, les avantages des tâches. Toutes ces tâches données vont être des exemples pour les enseignants qui sont à la recherche.

Dans la deuxième étape, nous allons essayer de constater les facteurs de la motivation de la part des apprenants. Pour faire cela, nous allons faire une enquête dans les classes du niveau 7 (niveau A2) du collège Tevfik Fikret d'Ankara sur la motivation des apprenants qui sont enseignés avec les tâches et nous allons calculer le pourcentage des réponses en faisant des graphiques et des tableaux. D'après les réponses obtenues, nous allons faire des commentaires sur l'efficacité des tâches sur la motivation et les différents facteurs qui influencent la motivation.

Pour finir, nous allons analyser en détails les pages et les tâches des méthodes de français 'Rond-Point', 'Amis et Compagnie 2' et 'Latitude 1' qui ont pour objectif d'enseigner avec les tâches.

Nous espérons que toutes les tâches que nous allons étudier seront utiles pour les enseignants qui désirent changer le système classique.

CHAPITRE III

3.1. Les Méthodes d'Enseignement

Dans ce chapitre nous allons présenter toutes les méthodes d'enseignement des langues étrangères.

3.1.1. La Méthode Traditionnelle (MT)

On peut dire que c'est la méthode la plus ancienne qui existe dans l'enseignement des langues étrangères, car elle est utilisée surtout pour l'enseignement du latin et du grec. Bien qu'elle soit ancienne, elle est toujours utilisée dans certaines écoles et universités où la langue française est enseignée comme la langue étrangère.

“Les livres sur l'enseignement de la langue turque aux étrangers ont été écrits jusqu'en 1970 avec la méthode traditionnelle” déclare Hengirmen (1993, p. 17). Cette méthode est souvent utilisée en Turquie parce que nous avons un système qui pousse les élèves à apprendre par cœur les mots et les règles de grammaire.

Cette méthode est connue aussi comme la méthode grammaire-traduction. Comme son nom nous l'indique, on prend en considération plutôt la langue écrite, la littérature et la grammaire. Le but est de faire lire les textes littéraires, de les faire traduire en langue maternelle, d'enseigner la grammaire et le vocabulaire. L'enseignant montre les règles de grammaire et à partir des règles répétitives les apprenants font des phrases simples. L'apprentissage de la langue étrangère se fait avec l'imitation. Les apprenants n'ont pas une liberté totale, ils dépendent des phrases. Ils traduisent le texte en langue maternelle et ils apprennent par cœur le sens des mots.

La méthode traditionnelle donne la priorité à la traduction des textes et à l'apprentissage du lexique. Donc, l'enseignement d'une LE ne serait pas vraiment utile pour ceux qui veulent

communiquer en LE. Grâce au texte littéraire qui est le matériel le plus important de cette méthode, l'apprenant apprend le vocabulaire avec lequel il est presque impossible d'entrer en communication avec les natifs.

Comme le souligne Martinez (1996, p. 52), "on est bien dans une pédagogie du modèle, où la lecture, version, thème se font sous la direction attentive de l'enseignant".

D'après Mehmet Hengirmen (1993, p. 18), la phonologie n'est pas très importante dans cette méthode, c'est pour cela que la prononciation de ceux qui ont été enseignés avec cette méthode ne peut pas être en bonne situation.

En tant que des points négatifs de cette méthode, on peut citer aussi que l'enseignant n'a pas besoin de manuel pour ses cours. Il peut trouver des textes quelconques selon son sujet littéraire et son point grammatical. Quand il les choisit, il ne tient pas compte de la difficulté.

C'est lui qui domine la classe avec son savoir et son autorité. Il pose des questions et corrige les fautes des élèves. Il ne tient pas en compte le niveau de ses élèves. Si les élèves ne comprennent pas ce qui est dit, le professeur explique tout en langue maternelle, donc il n'y aurait pas de problème de la part des élèves. Le professeur leur demande juste de bien traduire les textes et d'apprendre les règles de grammaire.

Un autre point faible de cette méthode est l'utilisation des documents fabriqués où l'on voit des « phrases bêtes », par exemple, 'je bois avec ma bouche'. Cette phrase n'a aucun sens, il n'y a aucun apport ni au niveau de la grammaire ni au niveau du lexique. Donc, ce type de phrases ne permet pas l'amélioration de la langue. Le professeur cherche ses documents et trouve les documents littéraires qui existent dans les livres ou sur Internet. Comme ce sont des documents littéraires et authentiques créés sans considérer les besoins des élèves, le professeur ne peut pas être sûr de la satisfaction de ses élèves. Ces documents ne sont pas liés à la vie quotidienne. Donc, les apprenants ne sont pas confrontés aux problèmes de la vie quotidienne. Il n'est pas étonnant que les apprenants aient du mal à mettre en application tout ce qu'ils ont appris.

Pourtant, cette méthode a des avantages aussi. Le résumé suivant les montre:

En faisant beaucoup de mémorisation, les apprenants développent des capacités de rédaction. Donc, les apprenants sont meilleurs avec la production écrite. Un autre avantage est que les apprenants sont immergés dans la langue à l'aide de la littérature, où ils sont introduits plus en plus à la culture (Gauthier, Houssein, Keitel, Thomas, Walker, p. 4).

Cette méthode était célèbre jusqu'au XIX^{ème} siècle, parce qu'elle était unique. Mais c'est grâce à cette méthode que les autres méthodes ont pu exister. Chaque méthode a donné naissance aux autres méthodes qui ont vu les points négatifs de la méthode précédente.

En conclusion, on peut dire que la méthode traditionnelle n'est pas vraiment efficace lors de l'enseignement d'une LE, car l'apprenant produit des phrases artificielles pour répondre aux questions. Parfois, il construit des phrases complexes qu'il ne comprend même pas. Son but est de répondre aux questions et de faire des exercices de grammaire. Pour lui, c'est difficile de réutiliser les phrases dans la vie quotidienne.

3.1.2. La Méthode Directe (MD)

Cette méthode a été utilisée à partir de la fin du XIX^{ème} siècle jusqu'au début du XX^{ème} siècle. Elle est née contre la méthode traditionnelle. Donc, elle refuse la traduction et l'utilisation de la langue maternelle en classe. La MT ne satisfaisait plus ceux qui désiraient s'ouvrir à l'étranger. Il y a eu un besoin d'une nouvelle méthode qui donnait la priorité à l'oral. L'apprentissage se faisait directement comme son nom.

En classe, l'enseignant peut utiliser des gestes, des mimiques et des images pour s'exprimer, mais il ne peut pas utiliser directement la langue maternelle comme utilisait la méthode traditionnelle. Le but est de faire penser les élèves dans la langue cible.

Comme l'écrit Cilianu dans son œuvre intitulée "Analyse des différentes méthodologies et méthodes d'enseignement/apprentissage des langues étrangères":

La grammaire est présentée d'une manière implicite ; on fait découvrir les régularités de la langue et introduire la règle à partir d'exemples bien choisis. C'est une méthode particulièrement active et les techniques de classe basées sur un jeu de questions – réponses, donc sur les interactions et les échanges entre enseignant et apprenants sont un élément dont nous devons bénéficier pour notre situation d'enseignement / apprentissage du français (Cilianu, 2008, p. 9).

L'enseignant explique les nouveaux mots à partir des mots connus, il va du plus simple au plus compliqué. En plus, la prononciation a une place importante comme les apprenants travaillent surtout l'expression orale. Les apprenants apprennent à écrire ce qu'ils sont capables de dire.

On peut citer les caractéristiques de cette méthode comme suit:

- ✓ L'enseignant commence toujours son cours en utilisant des dialogues,
- ✓ L'apprentissage du lexique est fait à partir des images ou de la pantomime,
- ✓ La grammaire est enseignée par induction,
- ✓ L'enseignant doit s'exprimer bien dans la langue étrangère,
- ✓ Le travail de lecture n'est pas fait pour améliorer la grammaire mais pour le plaisir (Gömleksiz, 2000, p. 256).

Comme dans cette méthode on privilégie l'oral et au début l'écrit est écarté, d'après Martinez "la présence de ces éléments amène à mettre en œuvre d'autres méthodes:

- ✓ Méthode interrogative (jeu question-réponse)
- ✓ Méthode intuitive (il s'agit de deviner pour comprendre)
- ✓ Méthode imitative (l'apprenant apprend en imitant l'enseignant ; le travail de production des phonèmes est un bon exemple)
- ✓ Méthode répétitive (la rétention d'information se fait par répétition, par imprégnation jusqu'à "l'assimilation") (Martinez, 1996, p. 55).

Pour être bref, la réussite de cette méthode dépend de la compétence de l'enseignant. Si l'enseignant n'est pas capable de parler couramment, les élèves auront du mal à s'exprimer. Donc, il n'est pas toujours facile de trouver un enseignant natif.

3.1.3. La Méthode Audio-Orale (MAO)

Cette méthode a été développée au cours de la deuxième guerre mondiale aux États-Unis pour répondre au besoin d'apprendre une langue étrangère.

Bloomfield, Nelson Brooks et Lado ont eu une influence sur le développement de cette méthode. L'armée américaine a eu besoin de parler d'autres langues que l'anglais, ainsi on a commencé à appliquer la méthode audio-orale. Comme elle a eu du succès, cela a provoqué un intérêt dans le milieu scolaire. La production orale est plus importante que la production écrite, c'est pour cela que l'enseignant doit suivre ces étapes:

- ✓ La compréhension orale,
- ✓ La production orale,
- ✓ La compréhension écrite,
- ✓ La production écrite (Engirmen, 1993, p. 24).

À propos de la durée des cours, PUREN a écrit comme suit:

La durée de ces cours était généralement de neuf mois, à raison de quinze heures par semaine de travail collectif par groupes de dix. Six classes de deux heures, sous la direction d'un

assistant, étaient consacrées exclusivement à la pratique orale de la langue étrangère, et trois classes d'une heure, assurées par le professeur linguiste, étaient réservées à l'enseignement théorique de la phonétique, du vocabulaire (formation des mots par ex.) et de la grammaire (Puren, 1988, p. 195).

L'apprentissage de la langue se fait avec la répétition et la récitation des dialogues. Cela est suivi d'exercices dont le but est de refaire des phrases avec une répétition, une substitution ou une reformulation. Le lexique est limité aussi dans cet enseignement. Donc, les soldats apprenaient juste les mots dont ils avaient besoin et ils n'avaient pas la possibilité de parler spontanément.

Dans cette méthode, on voit l'influence de la psychologie béhavioriste et le structuralisme linguistique. D'après les béhavioristes, l'enfant apprend la langue grâce à ses habitudes. Il parle des objets qu'il voit et l'apprentissage se fait à force de changer des comportements. D'après les structuralistes, chaque langue a une structure. L'enfant apprend facilement les langues similaires à sa langue maternelle, mais il a des difficultés avec les autres langues différentes.

Nous retrouvons la même idée chez Puren (1988, p. 198) "la méthode audio-orale s'appuiera surtout sur les travaux des disciples de Bloomfield. L'analyse distributionnelle considère la langue dans ses deux axes: axe paradigmatique (vertical) et axe syntagmatique (horizontal)". Nous allons essayer d'exprimer mieux ces deux axes avec l'exemple ci-dessous.

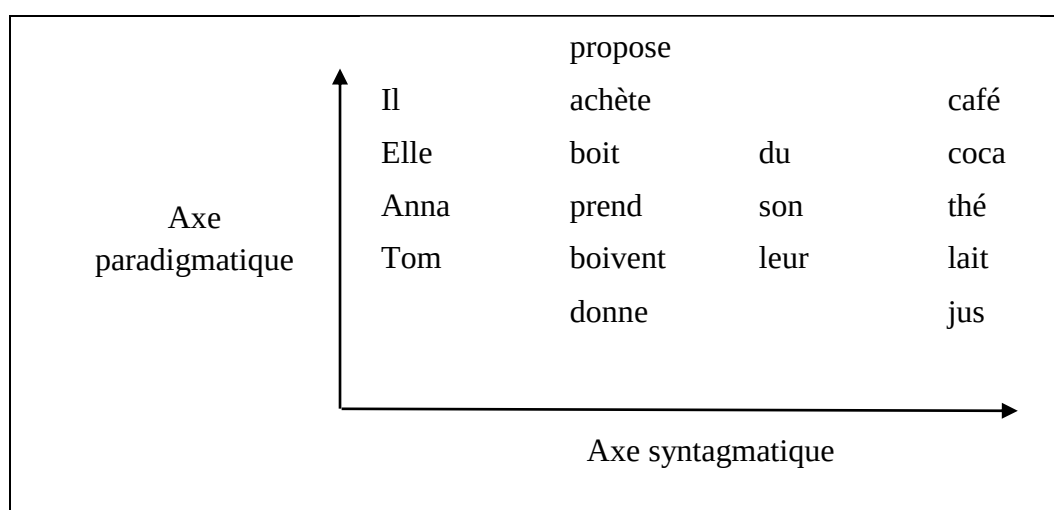


Figure 1. Les axes de la langue

Sur l'axe paradigmatique, on choisit les sujets, les verbes et les compléments présents. On forme la phrase avec la substitution et la syntaxe sur cet axe. En passant d'une structure à l'autre, on forme la phrase dont le changement s'effectue sur l'axe syntagmatique.

Nous pouvons donner des exemples sur ces deux axes.



Dans la partie A, nous avons choisi deux différents noms communs sur l'axe paradigmatique et nous avons construit des phrases. Ces mots appartiennent à la même catégorie (sujet). Nous ne pouvons mettre à leur place ni un adjectif ni un complément. Par contre, comme nous le voyons dans la partie B, nous pouvons changer le complément par un autre complément. La même chose est réalisée pour l'adjectif et le verbe. L'apprenant choisi d'abord un sujet, un verbe et un complément, puis il fait sa phrase selon le contexte.

Pour finir, malgré la réussite de cette méthode à son époque, comme elle n'était pas suffisante pour transférer ceux qui étaient appris en dehors de la classe et ne motivait pas les apprenants, cette méthode a été abandonnée.

3.1.4. La Méthode Structuro-Globale Audio-Visuelle (SGAV)

Cette méthodologie s'est constituée en France à la fin des années 50 autour de l'intégration de l'image et du son dans le processus d'enseignement/ apprentissage d'une langue étrangère. Elle s'imposa grâce au contexte politique qui dominait l'Europe après la deuxième guerre mondiale: l'anglais devenait de plus en plus la langue des communications internationales, le français se sentait alors menacé et s'efforçait à restaurer son prestige (Ivan, 2006, p. 16).

Le but était de diffuser et faciliter la langue française dans le monde entier.

Comme l'écrivent Cuq et Gruca (2003, p. 240) "c'est ainsi qu'un linguiste, Georges Gougenheim, est chargé de diriger une équipe afin de mener une étude de statistique lexicale et grammaticale et de mettre au point, à partir d'une analyse de la langue parlée, un français élémentaire".

La méthode SGAV donnait la priorité à la langue parlée sans faire des traductions en langue maternelle. L'enseignant enseigne la grammaire en tant qu'implicite. Il donne des phrases sans aucune explication et à partir de ces phrases il aide ses apprenants à comprendre la règle. Puis, il renforce ces règles avec des exercices structuraux. Mais pour

pouvoir utiliser ces exercices, il faut des dialogues fabriqués, parce qu'il est difficile de trouver des dialogues authentiques ayant le même sujet de grammaire. D'après cette méthode, la langue ne peut être acquise en la pratiquant.

Les moments de la classe d'une leçon SGAV avaient 5 étapes : présentation du dialogue, explication, répétition, exploitation et transposition.

- ✓ Présentation du dialogue : L'enseignant commence son cours avec un dialogue fabriqué en concordance avec son objectif grammatical et lexical pour montrer une situation de communication.
- ✓ Explication : À partir du dialogue fabriqué, l'enseignant reprend les éléments nouveaux. Il explique les règles de grammaire et il travaille le lexique.
- ✓ Répétition : Il fait répéter aux apprenants le dialogue et les structures. Ainsi, il travaille aussi la phonétique.
- ✓ Exploitation : Il demande aux élèves de réutiliser les éléments récemment appris et mémorisés.
- ✓ Transposition : L'apprenant emploie le lexique et les structures dans des situations similaires (Ivan, 2006, p. 18).

Quant aux désavantages de cette méthode, on peut citer l'automatisation des structures. L'utilisation des nouveaux mots et des règles de grammaire est restreinte aux situations vues en classe. Cela empêche les apprenants de devenir autonome. L'apprenant entre en communication avec les natifs mais il est difficile pour lui de comprendre les natifs qui parlent entre eux.

Avec cette méthode, les apprenants voient un lexique assez limité en faisant la répétition. C'est pour cela que la méthode SGAV a subi des critiques pendant cette étape. Il y avait beaucoup de méthodologues qui prétendaient qu'un lexique limité réduisait l'enseignement efficace d'une langue et cette méthode ne donne pas la possibilité de comprendre les natifs parlant entre eux. Elle ne convient pas à tous les niveaux, parce que le but est d'apprendre le lexique.

Bien que la méthode SGAV donne la priorité à l'oral, la compétence de communication ne se développe pas suffisamment. Les méthodes qui lui ont succédé vont développer davantage cette compétence.

3.1.5. L'Approche Communicative (AC)

Cette méthode a été développée en France contre la méthodologie audio-orale et la méthodologie audio-visuelle. Comme ce n'est pas une méthodologie solide, on l'a appelée approche.

Genç et Akdoğan expliquent cette appellation dans leur œuvre comme suit:

À partir des années 70 pour la première fois on a utilisé le mot 'approche' au lieu de la 'méthodologie'. Car elle était formée d'une mosaïque des tendances et des auteurs. Comme réaction contre la méthodologie audio-orale et la méthodologie structuro-globale audio-visuelle, l'approche communicative par des situations de communication est apparue pour étaler les quatre habilités de l'apprenant avec des matériaux divers comme livres, cassette audio et vidéo, CD-ROM etc. pour bien s'adapter aux besoins langagiers de chaque public (Genç, Akdoğan, 2010, p. 67).

Le but est d'impliquer l'apprenant dans une ambiance où il trouvera la possibilité de développer ses quatre habilités. Comme l'accent est mis sur l'apprenant, l'enseignant doit trouver des documents et des moyens pour l'aider à se développer, car l'enseignement n'est plus un processus influencé seulement par l'enseignant. Avec cette méthode, on peut parler des documents fabriqués qui donne l'impression d'être dans une situation réelle. Comme les documents littéraires ne correspondaient pas aux thèmes de l'enseignement, les enseignants ont dû créer des documents pour répondre aux besoins spécifiques des apprenants. On peut dire que ces documents fabriqués ont été plus efficaces par rapport aux documents authentiques et littéraires qui avaient un niveau difficile et qui ne visait pas à étudier un thème dans le cadre de la classe.

Pour résumer l'objectif de l'AC:

Il n'y a pas de rupture dans les objectifs, comme cela avait été le cas entre les méthodologies directe et traditionnelle. On continue à enseigner "la langue" et non "à propos de la langue", mais on fait mieux la différence entre le système (qui postule une compétence linguistique) et l'emploi (qui postule une compétence de communication) (Galisson, 1980, p. 14).

On peut préciser les quatre composantes essentielles comme suit:

- ✓ *Une composante linguistique*, c'est à dire la connaissance des règles et des structures grammaticales, phonologiques, du vocabulaire, etc. cette composante constitue une condition nécessaire, mais non suffisante pour pouvoir communiquer en langue étrangère;

- ✓ *Une composante sociolinguistique* qui renvoie la connaissance des règles socioculturelles d'emploi de la langue et qui impose de savoir utiliser les formes linguistiques appropriées en fonction de la situation et de l'intention de communication;
- ✓ *Une composante discursive* qui assure la cohésion et la cohérence des différents types de discours en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle ils s'insèrent;
- ✓ Et enfin *une compétence stratégique* constituée par la capacité d'utiliser des stratégies verbales et non verbales pour compenser les défaillances ou les 'ratés' de la communication. Ces phénomènes de compensation peuvent s'exercer soit sur la compétence linguistique, soit sur la compétence sociolinguistique (Cuq, Gruca, 2003, p. 245-246).

La naissance de l'AC est définie par Seara dans son article comme suit:

Elle apparaît au moment où l'on remet en cause en Bretagne l'approche situationnelle et où aux USA la grammaire générative-transformationnelle de Chomsky est en pleine apogée. Elle est appelée approche et non méthodologie par souci de prudence, puisqu'on ne la considérerait pas comme une méthodologie constituée solide (Seara, 2001, p. 12).

Avec cette méthode le terme 'autonomie' est apparu. L'apprenant est accepté comme 'acteur autonome'.

"L'oral occupe une place de choix et l'expression se déploie généralement dans des activités de simulation et de jeu de rôle. Il est vrai que l'approche communicative a connu et connaît une certaine évolution qui repose néanmoins sur des principes de base fondamentaux: enseigner une compétence de communication en travaillant ses différentes composantes, enseigner la langue dans sa dimension sociale, appréhender le discours dans une perspective globale et privilégier le sens sont autant de points forts qui perdurent (Cuq, Gruca, 2003, p. 247-248).

Quant à l'enseignant, il est considéré comme un guide, un conseiller. Il encourage l'apprenant à prendre la parole. Il encourage, guide, corrige ce que l'apprenant vient de produire.

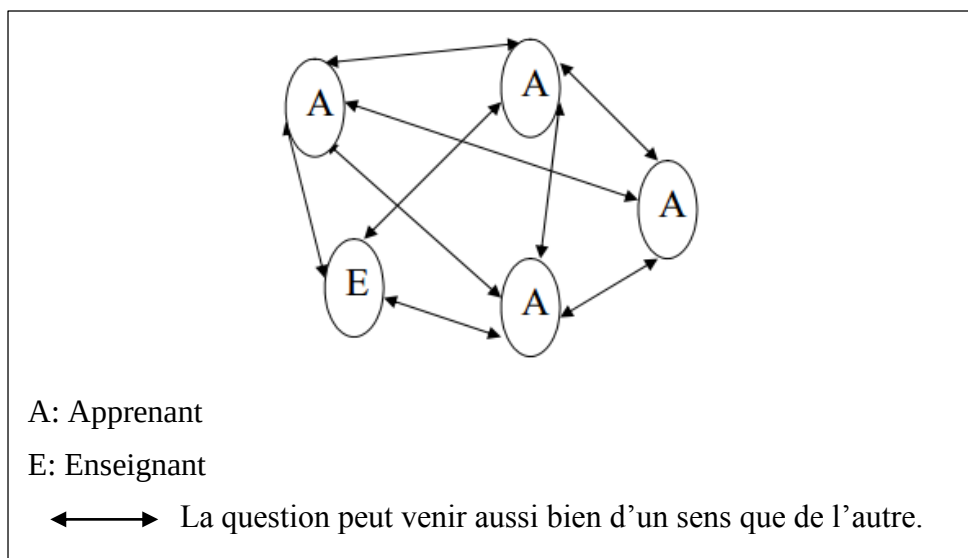


Figure 2. Le réseau d'échange entre l'apprenant et l'enseignant (Kahlat, 2011, p. 48)

D'après la figure ci-dessus, l'enseignant lance le sujet de son cours en classe. La question et les réponses peuvent venir d'un sens que de l'autre. L'apprenant peut faire un échange avec l'enseignant et peut aussi en faire avec ses camarades. Pour éviter de couper la parole des apprenants, les grosses erreurs sont corrigées à la fin de l'activité par l'enseignant et les apprenants qui donneront leur avis.

La théorie de l'apprentissage de cette méthode est le constructivisme. C'est-à-dire, comme l'exprime Cosaceanu (2014, p. 2) "le constructivisme s'appuie sur l'idée que la réalité du monde se construit dans la tête de l'individu, à partir de son activité perceptive, sous forme de représentations mentales ou modèles du monde". L'apprentissage se fait avec la construction des connaissances et les activités de classe aident à construire des connaissances.

Pour finir, on peut faire un petit résumé avec les paroles de Lescure (2010, p. 212): "L'apprentissage n'est plus considéré comme passif, mais comme un processus actif qui se déroule à l'intérieur de l'individu qu'il peut influencer. Le résultat dépend du type d'information présenté à l'apprenant et de la manière dont il va traiter cette information".

3.1.6. La Perspective Actionnelle (PA)

Comme son nom nous évoque, cette méthode se base sur l'action. Avec cette méthode, la notion de 'tâche' est née. On peut dire que c'est une méthode dont le but est d'enseigner avec les tâches pédagogiques. Les activités d'apprentissage sont des actions sociales réalisées par l'intermédiaire des tâches. Les tâches correspondent plutôt aux choses que les apprenants peuvent pratiquer dans leur vie courante.

Dans le portfolio du CECRL du Conseil de l'Europe (2001), la définition de la perspective actionnelle est faite comme suit:

La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager 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 donné, 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 des compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé (CECR, 2000, p. 15).

Puren a expliqué la PA avec ces paroles:

La perspective (co-)actionnelle correspond à la prise en compte d'un nouvel objectif social lié aux progrès de l'intégration européenne, celui de préparer les apprenants à vivre et travailler, dans leur propre pays ou dans un pays étranger, avec des natifs de différentes langues-cultures étrangères (comme c'est déjà le cas par exemple d'entreprises en Allemagne ou des Allemands, des Espagnols, des Français travaillent ensemble en anglais). Il ne s'agit plus de communiquer avec l'autre (de s'informer et d'informer) mais d'agir avec l'autre en langue étrangère (Puren, 2004, p. 26).

L'apprenant est préparé à s'intégrer dans les pays étrangers. Ils peuvent y faire leurs études. Il est considéré comme un acteur social quel que soit son âge.

Nous sommes tout à fait d'accord avec Amandine Belleville lorsqu'elle a cité:

Lorsque l'élève entre en action pour communiquer, il sollicitera ces trois composantes : la composante linguistique précédemment citée, la composante sociolinguistique (qui considère la langue comme un phénomène social avec ses marqueurs de relations sociales, ses dialectes et accents) et la composante pragmatique (choix du registre de langue, choix de stratégies discursives pour atteindre un but précis) (Belleville, p. 2).

Mathilde Barrié souligne l'importance de l'action dans sa mémoire en disant:

L'agir se place dans le temps, l'espace et le rapport à autrui. Le but est de mettre l'accent sur l'apprendre à agir et l'agir pour apprendre, l'ennemi principal étant la passivité des élèves. Pour cela, l'approche actionnelle redéfinit le statut de l'apprenant (qui devient acteur social) ainsi que des tâches qu'il a à accomplir (Barrié, 2013, p. 8).

L'apprenant qui est enseigné avec la PA aura la chance de vivre à l'étranger et plus de liberté sans rencontrer des difficultés langagières. Étant donné qu'il s'agit aussi des objectifs sociaux, il apprend à être en collaboration avec les autres.

3.2. Place de la Grammaire dans les Méthodes

La grammaire a été étudiée de façon différente dans les méthodes du FLE (français langue étrangère). En Turquie, la grammaire a toujours une place importante dans les écoles et les universités, donc l'oral est malheureusement au second plan. C'est à cause du système d'OSYM (centre d'évaluation, de sélection et d'implantation) que les élèves sont habitués surtout à faire des tests et des examens écrits. En tant que professeur de français, on essaie de le changer mais il faut quand même analyser la place de la grammaire dans toutes les méthodes d'enseignement.

Dans la méthode traditionnelle, la grammaire est enseignée de manière traditionnelle et explicite. L'enseignant traite le sujet de grammaire au tableau et il pose des questions aux apprenants. Il détient le savoir et il le transmet directement. Les apprenants apprennent par cœur tous les sujets et ils répondent aux questions.

Dans la méthode directe, l'importance est donnée à la compétence orale. La grammaire est implicite. L'apprenant apprend le sujet dont il a besoin pour parler. Le but n'est pas d'enseigner directement la grammaire. La traduction et l'apprentissage par cœur des règles grammaticales sont déconseillés. L'apprenant découvre les règles lui-même.

Dans la méthode audio-orale, la grammaire est enseignée à partir des exemples. L'apprenant découvre les règles dans ces exercices et il reproduit les mêmes types de phrase. Le but est d'utiliser la L2 le plus tôt possible. L'enseignement de la grammaire se fait à partir des structures syntaxiques avec des répétitions.

Dans la méthode audio-visuelle, la grammaire est étudiée de manière implicite et inductive. L'apprenant découvre les règles de grammaire sans aucune description. On travaille plutôt la structure.

La citation suivante montre bien que l'apprenant apprend un nombre restreint de mots et de règles grammaticales nécessaires afin de mettre en communication. Le but de l'apprenant est de pouvoir communiquer pour se débrouiller.

L'enseignement grammatical est implicite et inductif et s'inspire du structuralisme européen tout en s'intéressant plus à la parole qu'à la langue. La progression de la grammaire et du vocabulaire relève du français fondamental ... on abandonne dans ces méthodes toute idée 1^{er} degré et le principe de la fréquence commande l'ensemble des dialogues qui sont tous fabriqués à des fins linguistiques et de fixer les structures du dialogue dans des situations différentes : ils ont une visée situationnelle (Cuq, Gruca, 2003, p. 242).

Dans l'approche communicative, le but est de répondre aux besoins des apprenants. La priorité est donnée à l'oral. L'apprenant n'est pas obligé de connaître toutes les règles de grammaire. Il lui suffit d'utiliser la langue. L'enseignant enseigne les règles dont l'apprenant a besoin selon les situations et il les réutilise dans des situations différentes. Donc, la grammaire est centrée sur la communication et la construction du sens.

Dans la perspective actionnelle, l'enseignement de la grammaire fonctionne de la même manière que l'approche communicative. L'oral est en priorité. L'apprenant décortique les règles et il fait des exemples. Cette méthode a pour but de faire parler les apprenants dans la vie quotidienne. Avec l'AC, l'apprenant fait des jeux de rôles comme s'il se trouve dans la vie réelle mais avec la PA, il est complètement dans une action réelle.

Dans ces deux dernières méthodes, il s'agit donc d'une grammaire sémantique qui donne l'importance au sens à la place de la forme grammaticale. J. Courtilon a fait un tableau qui vise à expliquer les différences entre l'enseignement de la grammaire dans la MT et celui de l'AC.

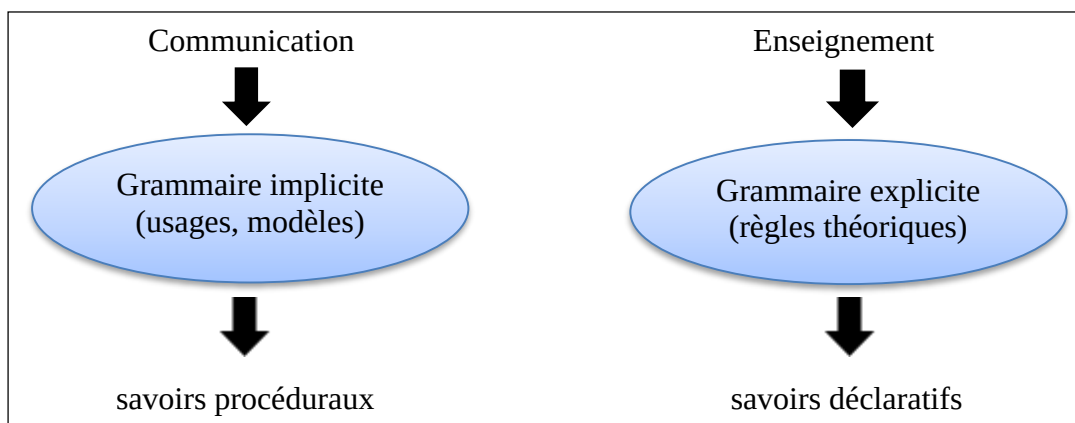


Figure 3. Grammaire explicite et implicite (Defays, 2003, p. 201)

Quand on parle de la grammaire explicite, cela veut dire qu'on parle des anciennes méthodes. L'enseignant montre les règles théoriques et les apprenants les apprennent systématiquement et volontairement. Par contre, la grammaire implicite vise à enseigner la grammaire spontanément. Il n'y a pas de définition exacte pour les règles de grammaire. Pour aider les apprenants à se développer et à s'améliorer dans l'apprentissage de la langue, il faut que l'enseignant montre les règles de grammaire au fur et à mesure d'après les besoins des apprenants et les structures des phrases étudiées.

Nous voulons bien résumer cette comparaison avec ces paroles:

La grammaire explicite:

Ensemble des règles formelles que l'on a apprises de manière consciente et volontaire (ou forcée?) à l'école, dans un manuel, au moyen d'explications théoriques, d'exercices systématiques et d'efforts de mémorisation. C'est de manière délibérée et contrôlée qu'on y recourt ensuite pour communiquer, ce qui réclame beaucoup d'attention et de temps.

La grammaire implicite:

Ensemble des règles intériorisées que l'on s'est forgées incidemment, spontanément et souvent inconsciemment lors de communications réelles en enregistrant, en comparant, en imitant, en expérimentant des énoncés et en induisant intuitivement certains usages ou modèles récurrents. C'est la grammaire que l'on développe naturellement lors de l'apprentissage de la langue maternelle quasi achevé avant d'entrer à l'école (Defays, 2003, p. 200).

Tableau 1. Comparaison de l'Enseignement de la Grammaire dans la MT et l'AC

Enseignement traditionnel de la grammaire		Enseignement grammatical dans la classe de l'AC	
Expliquer des règles	Professeur	Découvrir des règles	Étudiants
↓	↓	↓	↓
Faire des exercices	Étudiants	Inter-corriger des productions	Étudiants
		↓	↓
		Synthétiser les règles	Professeur

(Courtyllon, 1999, p. 44)

Dans l'enseignement traditionnel, le professeur explique les règles de grammaire et il demande aux apprenants de faire des exemples, l'enseignement est à sens unique ; c'est du professeur à l'élève. C'est le professeur qui domine et contrôle la classe avec son savoir et son autorité. Par contre, dans l'AC, l'enseignant laisse l'apprenant découvrir les règles, puis il lui donne le moyen de trouver ses fautes lui-même et de corriger les productions des autres. Le but de cette étape est de faire réfléchir l'apprenant sur les règles grammaticales. Pendant cette étape, l'enseignant y interrompt au minimum et il attend jusqu'à ce que les apprenants trouvent les bonnes réponses. Si l'apprenant a du mal à les trouver, l'enseignant demande aux autres d'y intervenir en trouvant la faute. Enfin, l'apprenant effectue une synthèse des règles en décortiquant les phrases. L'enseignement est centré sur les besoins de l'apprenant.

Nous empruntons à Courtyllon (1999, p. 45) les paroles suivantes, "en effet, on constate que, dans une classe de l'AC, les élèves jouent un rôle central parce qu'ils y exécutent la quasi-totalité des activités, c'est-à-dire de découvrir des règles de grammaire et d'inter-corriger des productions".

3.3. Différences Entre l'Approche Communicative et la Perspective Actionnelle

L'approche communicative est apparue pour répondre aux lacunes de la méthode audio-visuelle. Dans cette méthode, la langue est conçue comme un moyen de communication. À part les exercices de grammaire, l'apprenant est capable aussi de communiquer dans la langue cible. L'enseignant prépare son cours selon les besoins des élèves. Grâce aux documents authentiques vus en classe, l'apprenant se sent plus à l'aise dans la vie quotidienne. L'enseignant travaille sur des situations de communication simulées en classe.

La PA met l'apprenant dans une situation d'apprentissage authentique en tant qu'acteur social. Il ne s'agit plus de simuler les activités en classe, mais aussi de pouvoir agir avec les étrangers. L'enseignant développe les compétences de l'apprenant à partir des tâches. L'enseignant n'est plus responsable de transmettre des connaissances linguistiques, il aide désormais l'apprenant à développer des compétences actionnelles, il lui donne la possibilité de réaliser des tâches finales pour voir ce qu'il a acquis.

Mathilde Barrié a fait un tableau récapitulatif montrant ces différences dans sa mémoire 'L'approche actionnelle: la réalité pratique et ses limites d'application à l'école primaire'.

Tableau 2. Comparaison de l'Approche Communicative et de l'Approche Actionnelle

	Approche communicative	Approche actionnelle
Définition : parler une langue en...	Echangeant, communiquant	Agissant ensemble
Activités en classe	Jeux de rôles, simulations	Dépendent de la tâche finale, apprentissage authentique
Pilotées par	Des documents (audio vidéo papier)	La tâche
Centration sur	L'apprenant	La classe
Décisions	Individuelles	Collectives
But	Apprentissage de capacités langagières	Idem + Aboutissement de la tâche

(Barrié, 2013, p. 12)

Si on compare ces deux méthodes avec les paroles, nous pouvons dire que dans l'AC, l'apprenant entre en communication en faisant des échanges en classe, mais dans la PA l'apprenant prend la parole en agissant, c'est-à-dire en réalisant des actions avec les autres. Dans l'AC, l'enseignant utilise des jeux de rôles et des simulations en tant qu'activités en classe. Il donne aux apprenants des situations différentes pour qu'ils fassent des simulations. Par contre, l'enseignant de la PA leur donne des tâches finales pour chaque cours qui a un but spécial selon le sujet traité. Les tâches peuvent être utilisées soit en classe soit dans la vie quotidienne. Dans l'AC, l'enseignant utilise des documents audio et écrits mais dans la PA, l'enseignant travaille avec les tâches qui ont le rôle de faire participer les apprenants en agissant. La centration de ces deux méthodes est aussi différente. L'AC est centrée sur l'apprenant mais la PA est axée sur la classe. L'apprenant prend sa décision en individuel dans l'AC mais dans la PA il s'agit d'une décision collective prise par tous les apprenants. Quant au but de ces méthodes, elles ont un but commun comme l'apprentissage de capacités langagières mais la PA vise aussi à faire réaliser des tâches.

Barrié en fait le commentaire suivant:

Dans ce tableau récapitulatif, on peut remarquer que le point commun essentiel aux deux approches reste l'acquisition par les élèves des outils langagiers nécessaires à la pratique de la langue, qui restent la base d'un apprentissage en langue. En revanche, les activités et la manière par lesquelles on arrive à ces acquisitions, divergent (2013, p. 12).

Ce que nous venons de dire, est résumé aussi par Puren pour montrer les points différents entre ces deux méthodes.

En plus de ce que nous avons résumé ci-dessus, nous pouvons rajouter que dans l'AC, les activités de la classe s'appuient sur l'expression de chaque apprenant mais dans la PA, les activités favorisent plutôt la discussion collective, c'est-à-dire les apprenants agissent en groupes.

Nous pouvons emprunter un autre tableau plus détaillé sur le fonctionnement de ces deux méthodes importantes dans l'enseignement.

Dans le tableau ci-dessous, nous voyons un nouveau concept 'métacognition'. Cette notion met en place la connaissance de l'apprenant sur ses capacités. Comme nous le voyons, ce qui est proposé aux apprenants est différent dans les deux méthodes. L'AC vise à travailler avec des situations réelles et simulées en classe, mais la PA met l'apprenant dans une

situation authentique. Il est parfois dans le cinéma, le restaurant, la boulangerie, etc. L'AC met le point sur l'apprenant mais la PA est centrée plutôt sur le groupe. Ce qui est important dans l'AC, c'est de pouvoir transmettre le message, par contre dans la PA l'apprenant réalise des actions et des tâches finales.

Tableau 3. L'Approche Communicative et la Perspective Actionnelle

L'approche communicative	La perspective actionnelle
privilégie	
la centration sur l'apprenant et la dimension interindividuelle (le groupe de 2), même si elle organise des mises en commun pour créer de nouvelles situations de communication,	la centration sur le groupe et la dimension collective (le grand groupe), même si elle organise des travaux en sous-groupes pour améliorer l'action collective,
parce qu'elles répondent	
à l'objectif de formation d'un communicateur en tête-à-tête	à la finalité d'éducation d'un acteur social.
À cet effet, elle propose aux apprenants	
des situations réelles-simulées	des actions réelles-authentiques
en encourageant la prise d'autonomie	
de l'apprenant	du groupe
immédiatement après une préparation linguistique très dirigée	dès le début de la conception du projet
dans des activités qui favorisent	
l'expression libre individuelle	les discussions collectives
et qui sont évaluées	
sur un critère orienté	sur des critères orientés
	processus : réflexion sur la réalisation de l'action future, en cours et achevée (métacognition)
communication : efficacité dans la transmission de l'information	et action : réussite du projet

(2010, p. 43)

CHAPITRE IV

LES TÂCHES

4.1. Le Cadre Européen Commun de Référence Pour les Langues

Avant, tous les pays avaient des stratégies différentes pour enseigner les langues étrangères. Il n'y avait pas une base commune entre les pays. Donc, malgré très peu de connaissances, certains individus avaient un niveau supérieur que les autres. Il fallait alors créer une partie commune qui englobe les compétences spécifiques par niveau. Ce besoin a donné naissance à cet établissement 'Le Cadre Européen commun de référence pour les langues (CECR)'.

Grâce à cet établissement créé par le Conseil de l'Europe, nous avons eu des niveaux différents mais communs selon les compétences et les pays; A1, A2, B1, B2, C1 et C2. L'apprenant turc qui a un niveau A2 est capable de faire la même chose qu'un étranger qui possède lui aussi le même niveau. Cela empêche d'avoir facilement tous les niveaux et incite les apprenants à travailler plus pour élever leur niveau. L'apprenant qui veut faire ses études à l'étranger doit avoir le niveau demandé par l'université. Il y a aussi un autre avantage pour l'enseignant, il peut suivre facilement le progrès des apprenants.

D'après le texte du Cadre européen commun de référence pour les langues, on peut citer:

En fournissant une base commune à des descriptions explicites d'objectifs, de contenus et de méthodes, le Cadre de référence améliorera la transparence des cours, des programmes et des qualifications, favorisant ainsi la coopération internationale dans le domaine des langues vivantes. Donner des critères objectifs pour décrire la compétence langagière facilitera la reconnaissance mutuelle des qualifications obtenues dans des contextes d'apprentissage divers et, en conséquence, ira dans le sens de la mobilité en Europe (CECR, 2000, p. 9).

En tant que professeur, au début de l'année, on planifie mes cours selon les besoins du Cadre et on enseigne nos apprenants pour qu'ils puissent atteindre le niveau prévu à la fin

de l'année. Comme l'apprenant apprend ce qui est demandé dans les compétences du Cadre, il peut se débrouiller facilement à l'étranger. Plus le niveau augmente, plus l'apprenant développe ses capacités.

Nous allons parler brièvement des compétences que l'on doit acquérir selon les niveaux du Cadre.

Niveau A1 : L'apprenant comprend les mots familiers et les expressions utilisées souvent dans la vie courante. À l'oral, il peut se présenter brièvement mais il peut demander souvent à l'interlocuteur de répéter et à l'écrit il peut rédiger une carte postale très simple.

Niveau A2 : L'apprenant comprend facilement les mots familiers sur sa famille, ses goûts. À l'oral, il peut présenter sa famille et ses goûts de façon simple. À l'écrit, il peut écrire des messages courts et simples.

Niveau B1 : L'apprenant commence à comprendre les émissions de télévision sur des sujets qui l'intéressent. À l'oral, il peut participer facilement aux sujets de la vie courante, il peut parler sur des situations plus complexes. À l'écrit, il peut écrire des lettres personnelles.

Niveau B2 : L'apprenant commence à comprendre les conférences plus complexes. À l'oral, il peut entrer en communication facilement sans faire des préparations. À l'écrit, il peut écrire des textes clairs avec plus de détails.

Niveau C1 : L'apprenant commence à devenir utilisateur indépendant. À l'oral, il peut se débrouiller facilement dans la vie quotidienne et il comprend les textes littéraires. À l'écrit, il peut écrire des essais et des textes complexes.

Niveau C1 : C'est le niveau le plus élevé du Cadre. L'apprenant n'a aucune difficulté de compréhension. Il communique facilement avec les natifs. Il participe aux débats et conversations sans préparation. Il écrit des articles complexes.

Avec ces niveaux obtenus, nous avons trouvé l'occasion de surmonter les difficultés de communication causées par la différence dans les systèmes éducatifs.

4.2. Tâche ou Tache

‘Tâche’ et ‘tache’ sont les deux mots dont nous avons du mal à différencier le sens et l’orthographe. Pour mieux comprendre la signification, voici deux définitions tirées du dictionnaire ‘Le Robert’.

Le Robert nous offre différentes définitions pour ces deux mots. Voici la définition de ‘tâche’ dans le Robert de poche (2007, p. 698), "travail qu'on doit exécuter". Cette définition se trouve dans le centre de notre thèse. Cela signifie le travail de l'apprenant qui doit être accompli pendant le cours.

Quant au mot ‘tache’, le Robert (2007, p. 698) nous offre cette définition; "petite étendue de couleur, d'aspect différent (d'un fond). Surface salie, la substance qui salit qqch".

Donc, le mot ‘tâche’ appartient à l’éducation et cela démontre ce que l’apprenant doit faire, mais le mot ‘tache’ signifie la saleté.

4.3. Tâches dans les Méthodes Interactives

Depuis les années 80, nous voyons le besoin de communiquer à l’oral avec les méthodes interactives comme la perspective actionnelle et l’approche communicative. La PA vise à enseigner avec des tâches mais le but de l’AC est d’enseigner avec des jeux de rôle. Comme il s’agit d’une action dans la PA, l’apprenant est chargé de réaliser des actes. Les apprenants sont désormais des acteurs sociaux ayant des tâches à accomplir. Mais qu’est-ce que c’est la tâche? Comme le souligne Qoth (2009, p.2) dans son article, “la tâche occupe une place importante à tel point qu’elle constitue le noyau dur de cette approche d’apprentissage”.

Le CECR propose une définition comme suivant:

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. 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 (CECR, 2000, p. 16).

L'apprentissage d'une langue n'est plus d'enseigner à résoudre des problèmes ou de compléter le texte à trous, mais il donne la possibilité aux apprenants d'utiliser leur propre

moyen et leur capacité mentale. L'apprenant se trouve dans un environnement réel et interactif. Il prend conscience de la communication et de l'interaction.

Comme le souligne Jacky GIRARDET:

La tâche peut être individuelle (écrire une carte postale à un ami français) ou collective (faire une partie de dominos). Elle peut déboucher sur un produit concret (rédiger un blog en français) ou sur un simple échange verbal (discuter d'un projet de loi du gouvernement; faire une projection de diapositives sur un pays qu'on a visité) (Girardet, 2011, p. 5).

En étant individuel lors d'une tâche, l'apprenant reste dans son propre milieu. Selon la tâche demandée, il force ses connaissances. Il réfléchit plus et cherche à trouver des réponses originales pour les questions qui lui sont demandées. Avec un travail individuel, il ne se contentera plus de donner des réponses simples. Il essaiera toujours de mieux faire.

En étant en groupe lors d'une tâche, l'apprenant partage ses idées, observe l'atmosphère de son groupe. Il enregistre dans sa mémoire ce que les autres produisent. L'apprenant est en concurrence avec les autres membres de son groupe pour faire preuve de son existence et de son savoir.

D'après le CECRL:

L'approche d'une même tâche ou activité peut être très sensiblement différente selon les individus. En conséquence, la difficulté d'une tâche donnée pour un individu, et les stratégies qu'il adopte pour la réaliser, sont le résultat de la combinaison d'un certain nombre de facteurs qui font partie de ses compétences (générales ou communicatives) et des caractéristiques personnelles, ainsi que des conditions et des contraintes dans lesquelles la tâche est accomplie (CECR, 2000, p. 121).

Comme chaque individu a des caractéristiques différentes, la réussite et la complexité de la tâche change selon les apprenants. Certains sont plus capables d'accomplir des tâches complexes que les autres. C'est pour cela que l'enseignant doit penser à tous les niveaux de son public. Ainsi il doit préparer de différentes tâches et mettre en place lors de l'activité le système de différenciation. Par exemple, pour la conjugaison les apprenants qui ont notamment des difficultés en classe travailleront sur les auxiliaires être et avoir. Ce sera le premier but à atteindre pour ces apprenants. Pour ceux qui ont un meilleur niveau, l'activité sera la même mais au contraire avec des verbes plus difficiles. Ce type de travail différencie le niveau et le besoin tout en restant dans le contexte sans s'éloigner de l'objectif.

Nunan a cité cinq caractéristiques qui marquent l'enseignement par tâches:

- ✓ L'importance est donnée sur l'apprentissage de la communication en utilisant des activités d'échanges interactives en langue étrangère ;
- ✓ L'introduction du cours est faite avec des documents authentiques dans la situation d'apprentissage ;
- ✓ Les apprenants se concentrent sur la langue et aussi sur le processus de l'apprentissage ;
- ✓ L'apprenant fait des expériences personnelles et cela contribue à l'apprentissage en classe,
- ✓ Une démarche qui aide l'apprenant à utiliser la langue cible en dehors de la salle de classe (tiré par Zhihong dans le texte de Nunan, 1991).

À propos de la nature des tâches, le CECR nous donne cette explication:

La nature des tâches peut être extrêmement variée et exiger plus ou moins d'activités langagières ; elles peuvent être créatives (la peinture, l'écriture créative), fondées sur des habiletés (le bricolage), de résolution de problèmes (puzzles, mots croisés), d'échanges courants mais aussi telles que l'interprétation d'un rôle dans une pièce, la participation à une discussion, la présentation d'un exposé, un projet, la lecture d'un message et les réponses à y apporter (courrier électronique par exemple), etc. Une tâche peut être tout à fait simple ou, au contraire, extrêmement complexe (par exemple l'étude d'un certain nombre de plans et d'instructions pour monter un appareil compliqué et inconnu) (CECR, 2000, p. 121).

En classe, l'enseignant donne de différentes tâches aux élèves pour qu'ils soient plus actifs. À force de réaliser ces tâches, l'apprenant se sent plus autonome. Tout ce qu'on fait dans la vie quotidienne sont en effet une sorte de tâche; par exemple aider quelqu'un à trouver son chemin, acheter un vêtement, commander quelque chose dans un restaurant, faire une recette de cuisine, etc. L'enseignant est chargé de donner des tâches selon la compétence et l'intérêt de l'apprenant. Si l'enseignant choisit un seul type de tâche pour tous les apprenants, ça ne sert à rien et cela démotive les élèves.

Piotrowski fait les typologies de tâches dans son article de la façon suivante:

- ✓ Tâches contrôlées par l'enseignant (p.ex : lecture à haute voix, jeu de questions-réponses, exercice, traduction, dictée, explication d'un contenu, copier, reconnaître, identifier, réviser),
- ✓ Tâches semi-contrôlées (p.ex : dialogue, échange d'informations, jeu de questions-réponses, raconter une histoire, brainstorming),
- ✓ Tâches libres (p.ex : jeu de rôle, simulation, discussion, résolution de problème, jeux, rédaction, faire du théâtre) (Piotrowski, 2010, p. 111).

Dans le tableau suivant, on voit la comparaison des tâches citées dans le CECR et dans le modèle d'Ellis.

Tableau 4. Définition Non Unanime de la Tâche dans le CECR et chez Ellis (2003)

Tâche dans le CECR	Tâche dans le " <i>task-based learning</i> " d'Ellis (2003)
Objectif : apprendre à réaliser (ensemble) des tâches en LE	Objectif : faire communiquer pour apprendre à communiquer en LE
Production, prise de décision ou résolution de problème	Repérer des différences sur une image ; activités de compréhension orale ou écrite...
Il s'agit de ce qu'Ellis appelle les " <i>target-tasks</i> " (tâches-cibles)	" <i>Language learning tasks</i> ", même si les tâches-cibles ne sont pas exclues
La tâche "authentique" (tâche-cible) est distinguée de la "tâche pédagogique" [activité langagière ou méthodologique], qui a un intérêt seulement dans la situation d'apprentissage de la langue.	Centrée sur le sens et non sur la forme (pour se distinguer des méthodologies précédentes)

(Nissen, 2011, p. 13)

Comme on voit, dans les deux colonnes il n'y a pas assez de place donnée pour enseigner la grammaire, parce que la grammaire se place dans le deuxième plan. Le but est de faire communiquer l'apprenant à l'aide des tâches dans la langue cible. La priorité est donnée au sens pas à la forme. L'apprenant est encouragé à parler avec des images, des activités orales, etc. Il apprend les sujets de grammaire au fur et à mesure et dont il a besoin pour faire le sujet demandé. Cela ne veut pas dire que la grammaire est abandonnée, elle a toujours une place importante dans toutes les méthodes, mais la priorité change selon les besoins.

4.4. Différences Entre une 'Tâche' et un 'Exercice'

Dans le cadre de la méthode interactive, l'enseignant définit les tâches pour le développement de ses apprenants. Dans les anciennes méthodes, on n'utilisait que des exercices mais maintenant à la suite des exercices, l'apprenant est chargé de réaliser une tâche finale à la fin de chaque unité. La question qu'on se pose ici est 'quelle est la différence entre une tâche et un exercice?'

Les exercices sont basés en général sur une seule compétence linguistique alors que les tâches couvrent des compétences multiples. L'enseignant ne contrôle pas forcément ses apprenants lors de la réalisation d'une tâche. L'exercice est fabriqué par l'enseignant mais la tâche est en général authentique et elle a un but communicatif. On peut dire que l'exercice n'est pas réaliste, l'apprenant peut faire un jeu de rôle pour s'imaginer dans la situation traitée. Mais la tâche met l'apprenant dans une situation réelle. Quant à l'évaluation, l'enseignant donne tout de suite la correction lors d'un exercice mais l'apprenant remarque ses fautes lui-même lors d'une tâche, c'est-à-dire la correction n'est pas urgente.

D'après Denyer:

Pour qu'une activité langagière d'enseignement / apprentissage d'une langue devienne une tâche et s'inscrive dans une perspective actionnelle, il faut :

- qu'elle s'imbrique dans une action
qui soit située, dans un contexte ;
qui présente un enjeu par rapport au monde et / ou par rapport aux interlocuteurs ;
- et qu'elle exige la mobilisation de ressources linguistiques diverses et pertinentes
de façon intégrée, en toute autonomie (Denyer, 2009, p. 150).

D'après Maria-Alice Médioni, la différence entre tâche et activité est citée comme suit:

La distinction entre tâche et exercice n'est pas qu'une affaire de terminologie. Si la tâche est une activité complexe, contextualisée qui débouche sur plusieurs propositions, l'exercice au contraire est une activité simple et décontextualisée dont le résultat est prévisible et la réponse unique (Médioni, 2009, p. 9).

Denyer a donné aussi des exemples de tâches et un tableau récapitulatif montrant la différence entre la tâche et l'exercice.

Unité 7

- A. Vous allez recevoir un groupe de professeurs français qui visitent votre ville et leur offrir un repas de bienvenue. En groupe, décidez de l'heure, de la durée et du type de repas que vous leur proposerez.
- B. En petits groupes, élaborer un menu (notez les ingrédients).
- C. Présentez votre menu à la classe et, tous ensemble, prenez une décision. (Denyer, 2009, p. 150).

Essayons alors de systématiser avec le tableau suivant.

Tableau 5. Différences Entre une Tâche et un Exercice

	Tâche	Exercice
Contextualisation	Oui	Non
Problème à résoudre	Oui: actionnel ou extralinguistique (+ série de problèmes linguistiques)	Oui: linguistique (idéalement seul)
Finalisation	Oui: actionnelle ou extralinguistique	Oui: linguistique
Complexité	Oui	Non
Produit	Peu prévisible et long (plusieurs critères d'évaluation)	(pré)visible et limité (juste / faux)
Didactisation	Non	Oui

(Denyer, 2009, p. 151)

Comme nous voyons, la contextualisation de la tâche est possible mais ce n'est pas la même chose pour les exercices. C'est-à-dire, nous pouvons mettre en relation les actions et les tâches avec leurs circonstances. Les problèmes que l'apprenant résout en classe sont actionnels et parfois extralinguistiques. Disons, l'enseignant peut donner des exemples de tâches en dehors du champ de la langue. Par contre, les exercices sont toujours linguistiques. L'enseignant peut différencier les tâches selon les niveaux de ses apprenants mais il doit trouver des exercices à part pour les niveaux plus élevés. En outre, les tâches sont toujours plus complexes que les exercices et elles durent plus longtemps. L'enseignant peut prévoir un temps limité pour les exercices mais c'est un peu difficile pour les tâches comme c'est la classe qui travaille pour les résoudre. Pour finir, nous pouvons dire que les exercices sont didactiques mais pour les tâches l'enseignant ne cherche pas toujours à trouver des tâches didactiques.

Parmi beaucoup d'exercices, nous avons choisi celui de Paulo Da Costa sur la différence entre tâche et exercice;

Élément A (Tâche)

Tâche 3 : Choisir ses habits de mariage et un bouquet de fleurs

- a) En petit groupe, les filles vont dans un magasin de robes de mariées. Les garçons vont dans un magasin de vêtements pour hommes.

La future mariée va choisir sa robe avec ses amis. Elle essaie des robes.

Le futur marié va choisir son costume avec ses amis. Il essaie des costumes.

Les futurs mariés discutent des modèles et des prix, disent leurs préférences. Leurs amis leur donnent des conseils. Décrivez les vêtements choisis.

(Extrait d'une activité du Fichier « Découverte » de l'ensemble pédagogique)

Figure 4. Exemple de tâche (Da Costa, 2010, p. 3)

Élément B (Exercice)

- a) Écrivez des phrases avec le verbe *habiter* comme dans l'exemple. Variez les prépositions.

Anna/la bibliothèque → Anna habite près de la bibliothèque.

Je/la place Garibaldi →

Il/la cité universitaire →

Tu/Paris →

Vous/loin →

Carlo/le centre ville →

Tu/la rue Pasteur →

Le professeur/la place de la Comédie →

Léo/la gare →

Figure 5. Exemple d'exercice (Da Costa, 2010, p. 3)

Comme on voit, dans l'élément A il s'agit d'une action qu'on peut réaliser dans la vie quotidienne. L'apprenant sort de sa classe et il se plonge dans la vie avec cette tâche.

Dans l'élément B, l'apprenant se trouve dans une classe et il réalise des activités langagières. Il est plus difficile d'adapter l'exercice dans la vie. Mais la tâche est déjà une action adaptée dans la vie.

Comme on faisait dans les anciennes méthodes, l'apprenant devait faire des exercices de grammaire et de traduction en classe, mais pour lui, il était impossible d'utiliser ces exercices dans la vie courante. Avec les méthodes interactives, l'apprenant a trouvé l'occasion de réutiliser tout ce qu'il a appris dans la vie quotidienne. Comme l'apprenant voit qu'il pratique dans sa vie tout ce qu'il a appris en classe, il devient volontaire et participant en classe.

Denyer a souligné en disant:

L'exercice peut donc être considéré comme une activité qui vise l'acquisition, l'installation, l'automatisation d'une ressource, condition indispensable à leur mobilisation ultérieure : par exemple, - même si elle est comique ou ludique -, une activité visant la maîtrise de la morphologie du démonstratif, du relatif complexe, de l'emploi des temps du passé, etc. est un exercice et non une tâche (Denyer, 2009, p. 151).

Comme Girardet souligne dans son article:

Une tâche peut être simple (commander un repas au restaurant) ou complexe (elle peut se décomposer en tâches simples). Elle peut être verbale ou non verbale. Supposons que je veuille déplacer une armoire. J'effectue une tâche non verbale. La tâche peut être individuelle (écrire une carte postale à un ami français) ou collective (faire une partie de dominos). Elle peut déboucher sur un produit concret (rédiger un blog en français) ou sur un simple échange verbal (discuter d'un projet de loi du gouvernement; faire une projection de diapositives sur un pays qu'on a visité) (2011, p. 5).

Pour finir, Comiti et Hunerblaes (2013, p. 17) remarquent à propos de tâche et d'exercice : "la tâche n'exclut pas l'exercice, au contraire, elle l'appelle, alors que l'exercice n'appelle pas la tâche si ce dernier n'est pas intégré dans une pédagogie non actionnellement finalisée".

4.5. Le Rôle des Tâches dans l'Enseignement des Langues

Avec la méthode interactive, nous avons eu un nouveau concept 'apprentissage par tâches'. Vu que les exercices n'étaient pas suffisants pour l'apprentissage d'une L2, il fallait trouver une meilleure occasion qui servait non seulement à communiquer mais aussi à agir avec les étrangers.

D'après Rosen, les tâches doivent avoir les caractéristiques 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) (Rosen, 2009, p. 488).

Comme il y a une grande diversité dans une classe de langue, en ce qui concerne les goûts et les attitudes des élèves, l'enseignant a une grande responsabilité pour motiver tous ses élèves. Comme nous venons de citer, son but n'est plus seulement de faire communiquer les élèves avec les étrangers mais de les inciter également à voyager et à vivre pour travailler à l'étranger. Donc tous ces besoins ont donné naissance à la notion de tâche. Bien sûr qu'il y a différents types de tâches. L'enseignant est chargé de choisir l'une de ces tâches d'après son public en prenant en compte les besoins des apprenants.

Comme Hamid Reza Sahaïri cite à ce propos dans son article intitulé 'Le rôle de la tâche dans l'augmentation de la motivation des apprenants du FLE':

Les tâches nous offrent l'occasion de mettre en place des stratégies d'interaction basées sur certaines dimensions comme : les dimensions cognitive et affective, qui permettent d'aller à l'encontre de certains obstacles intellectuels des élèves comme la peur, la timidité, l'anxiété, ... et peuvent susciter la motivation et l'intérêt des apprenants. Une tâche peut consister à motiver les élèves ou tout simplement à les amuser; comme ranger les affaires d'un bureau à l'aide des amis ou vider le coffre d'une voiture pour distribuer les nourritures entre les personnes âgées. Ces tâches ressemblent à des activités qui augmentent le plaisir d'apprendre, mais qui ont peu d'utilité du point de vue de la pratique langagière (Shaïri, 2009, p. 5).

Il est clair que les tâches ne doivent pas être toujours langagières. Nous avons des tâches langagières, langagières + actionnelles et seulement actionnelles. Étant donné que les apprenants vont travailler ou vivre à l'étranger, l'enseignant doit trouver aussi des tâches langagières et aussi actionnelles dont les apprenants se souviendront quand ils partent aux

pays étrangers : acheter du pain dans une boulangerie, indiquer le chemin, répondre aux questions d'un agent de police, etc.

Comme le montre Martina Cédlová dans son œuvre:

Les apprenants ont plus de liberté pendant la réalisation d'une tâche que pendant la réalisation d'un exercice. Et qu'ils peuvent exécuter les mêmes tâches de façon différente. Il y a plusieurs facteurs qui peuvent influencer l'accomplissement de celles-ci, comme les compétences des apprenants, les caractéristiques individuelles, mais aussi les conditions dans lesquelles la tâche est accomplie. Pour cette raison, on ne peut pas prévoir le degré de difficulté des tâches. Il est donc envisagé de pouvoir modifier la tâche en fonction des besoins et des capacités de l'apprenant (2013, p. 25).

Par exemple, la réalisation d'une recette de cuisine est une tâche très facile pour certains mais elle est difficile pour certains d'autres. Si on demande de faire une tarte selon une recette, les apprenants ne commenceront pas avec les mêmes ingrédients. Certains vont casser d'abord les œufs, les autres commenceront avec la farine.

Il est important que la tâche soit proche de la vie réelle contrairement à l'exercice qui ne le permet pas. Cela augmente aussi la motivation des apprenants. Quand ils accomplissent une tâche, ils mobilisent toutes leurs compétences pour obtenir un résultat. Les apprenants doivent être au courant du but de la tâche réalisée pour que la tâche ait du sens pour eux.

Les tâches sont utilisées pour créer un environnement interactif et fertile dans la classe où tous les apprenants participent volontairement grâce aux effets de ces tâches qui les rendent plus dynamiques.

Les tâches ne doivent pas nécessiter directement l'intervention de la part de l'enseignant. Comme les tâches sont utilisées surtout pour l'autonomie des apprenants, il faut que l'apprenant se débrouille en majorité tout seul. Une correction sera faite par l'enseignant à la fin de l'activité. La tâche finale doit être expliquée aux apprenants pour qu'ils soient au courant du processus.

Quant au rôle de l'apprenant, il n'est plus seulement recevant d'un savoir, mais dorénavant il le construit lui-même. L'enseignant dirige l'apprenant vers le but et il le laisse à trouver le savoir pour que l'apprenant se sente plus autonome.

4.6. Le Rôle de la Tâche sur la Motivation des Apprenants

Comme on le sait, la motivation est le facteur clé de la réussite. L'apprenant réussi aura envie de réaliser plus de tâches. Les exercices ordinaires ne motivent pas les apprenants, au contraire ils les démotivent en les poussant à être passifs en classe.

L'enseignant doit faire tout son possible pour motiver ses élèves.

Mais comment motiver ses apprenants?

- ✓ Selon le niveau des apprenants, il doit plutôt choisir les documents authentiques visant à apprendre la communication.
- ✓ L'enseignant doit croire en eux, il doit valoriser son public face aux différentes tâches exploitées en classe.
- ✓ Il doit les soutenir et les pousser à chaque fois pour qu'ils aient envie d'accomplir des tâches.
- ✓ Lors de la réalisation des tâches, il doit faire sentir sa présence en classe, il ne doit pas toujours être assis à sa place mais circuler dans les rangs entre les apprenants.
- ✓ Il doit être disponible pour tous les apprenants qui ont des questions et qui ont besoin de son aide.
- ✓ Il doit traiter tous les élèves de manière égale. Si l'apprenant remarque une différence entre lui et les autres, il peut être vexé.
- ✓ Il doit inciter tout le monde à prendre la parole, il ne doit pas toujours prendre soin des meilleurs élèves.
- ✓ À la suite de chaque activité, il doit montrer sa satisfaction et son encouragement pour toute la classe même pour les apprenants qui n'ont pas pu compléter la tâche.

Hamid Reza Shaïri explique à ce propos comme suivant:

Un apprentissage approfondi ne peut pas se produire sans une réelle motivation de la part des apprenants. Il est plus probable que l'exécution d'une tâche soit couronnée de succès si l'apprenant s'y implique. Un niveau élevé de motivation personnelle à réaliser une tâche, créé par l'intérêt qu'elle suscite ou parce qu'elle est perçue comme pertinente par rapport aux besoins réels par exemple, ou encore par l'accomplissement d'une tâche qui lui est rattachée (interdépendance des tâches), conduira l'apprenant à une plus grande implication. La motivation externe peut jouer également un rôle, par exemple dans le cas où il est important que la tâche soit couronnée de succès pour ne pas perdre la face (2009, p.48).

Mais qu'est-ce que l'apprenant doit faire pour augmenter sa motivation et sa réussite?

- ✓ L'apprenant doit croire en lui et en ses moyens pour apprendre.
- ✓ Il doit être à l'écoute de l'enseignant.
- ✓ Il doit être actif, doit prendre la parole et participer à l'activité.
- ✓ Il doit être motivé et doit avoir l'envie d'apprendre de nouvelles choses.
- ✓ Il doit s'autocorriger pour arriver à la bonne conclusion.
- ✓ Il doit être en rapport avec l'enseignant et les autres apprenants en classe.
- ✓ Il doit passer du rôle récepteur au rôle réalisateur.

Nous pouvons mieux montrer la motivation des élèves avec un exercice donné par Hamid Reza Shairi dans œuvre intitulée 'Le rôle de la tâche dans l'augmentation de la motivation des apprenants du FLE':

Dans un exemple concret de tâche (la préparation d'un repas), l'objectif de la session est de faire œuvrer les apprenants ensemble à la préparation d'un repas, à laquelle chacun peut apporter sa contribution. Par ce biais, une quantité de langage sur le thème de la nourriture va être activée. Comme le montre cet exemple, les participants vont devoir discuter des menus, acheter les ingrédients et attribuer les fonctions. Les participants auront été préparés à la tâche à accomplir, de sorte qu'ils prennent conscience du vocabulaire nécessaire pour y parvenir (Shaïri, 2009, p. 49- 50).

Pour voir les raisons de la motivation chez les apprenants, nous avons réalisé une enquête aux apprenants du niveau A2 dans le collège Tevfik Fikret d'Ankara. Ils ont entre 12 – 13 ans. Nous avons voulu constater tout d'abord pourquoi ils apprenaient le français. Est-ce qu'ils étaient motivés à apprendre cette langue? Ou bien s'ils étaient démotivés?

Les apprenants ont répondu à trois questions différentes. Les deux premières questions avaient six options et la dernière question en avait deux. Il fallait cocher la réponse qui leur semblait la plus proche. Bien sûr, il y eu des enfants qui ont hésité à choisir la réponse correcte. À partir des réponses choisies, nous allons voir la motivation des apprenants pour le français.

Voyons d'abord les six options de la première question.

Pourquoi apprends-tu le français?

J'apprends le français

A. Pour mes parents.

B. Parce que c'est une matière à l'école.

C. Parce je veux faire mes études à l'étranger et je veux l'apprendre à un niveau suffisant pour me débrouiller dans les pays francophones.

D. Parce que je veux être à l'aise dans les pays francophones lors de mes voyages/séjours.

E. Pour l'utiliser dans mon futur travail.

F. Parce que j'aime apprendre de nouvelles langues.

Figure 6. Première question de l'enquête posée aux apprenants

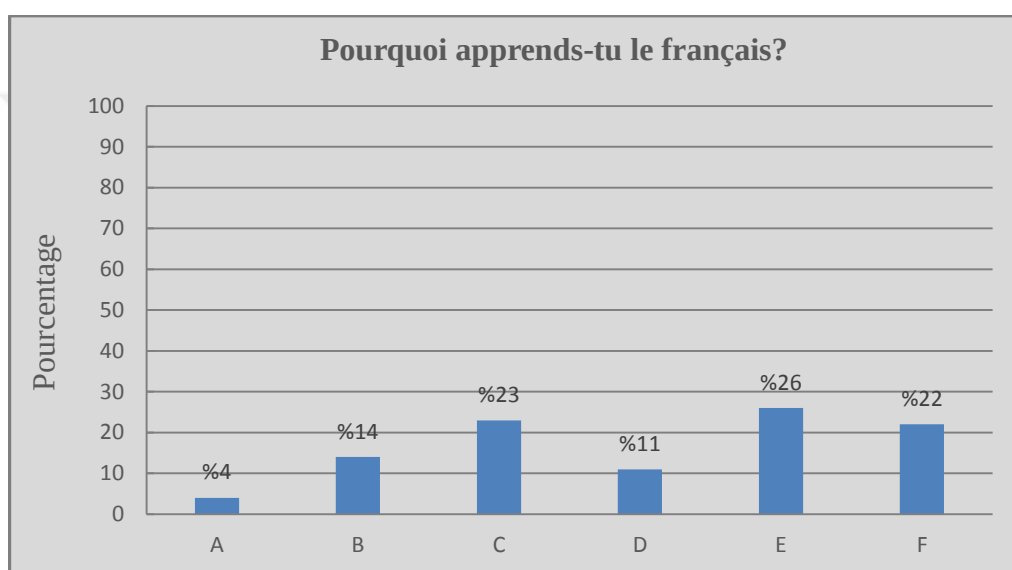
Les élèves qui ont choisi les options A et B se sentent obligés d'apprendre le français. C'est pour cela qu'ils sont moins motivés que les autres. Ce sont leurs parents qui les obligent à apprendre la langue ou c'est une obligation de l'école pour passer au niveau supérieur.

Alors, nous pouvons voir les pourcentages des réponses données par les élèves du niveau 7 et le nombre des options cochées.

Tableau 6. Analyse des Réponses Données à Six Options de la Première Question

Nombre d'apprenants ayant répondu à la première question: " Pourquoi apprends-tu le français?"	114	%
A. Pour mes parents.	5	4 %
B. Parce que c'est une matière à l'école.	16	14 %
C. Parce je veux faire mes études à l'étranger et je veux l'apprendre à un niveau suffisant pour me débrouiller dans les pays francophones.	26	23 %
D. Parce que je veux être à l'aise dans les pays francophones lors de mes voyages/séjours.	12	11 %
E. Pour l'utiliser dans mon futur travail.	30	26 %
F. Parce que j'aime apprendre de nouvelles langues.	25	22 %

D'après le tableau ci-dessus, dans les 114 élèves qui ont participé à l'enquête, on voit le nombre d'élèves qui ont coché différentes options du test. La plupart des élèves (32) ont coché l'option E, ensuite l'option C (26). Ceux qui ont choisi l'option E veulent apprendre la langue française pour leur futur travail. Par contre, il y a quand même 21 apprenants qui ont coché les options A et B disant qu'ils ne veulent pas apprendre cette langue et qu'ils l'apprennent à cause du système scolaire de leur école et aussi l'obligation de leurs parents. D'après les premiers résultats obtenus, on peut dire que la plupart sont volontaires pour le français et ils s'amuse en apprenant le français même s'ils ont des difficultés.



Graphique 1. Le pourcentage des réponses de la première question

Dans la première question, 18 % des apprenants sont forcés à apprendre la langue française et cela baisse leur motivation envers cette langue. Pour cela, ils ont du mal à l'utiliser et sont en retrait par rapport aux autres apprenants de la classe. 16 élèves trouvent que le français est une matière comme les autres, ils n'y donnent pas d'importance, pour eux il y a d'autres matières plus importantes que le français. 82 % des apprenants (93) se sentent plus motivés par rapport aux autres et la plupart de ces apprenants (30) veulent apprendre cette langue pour leur futur travail. Un assez grand nombre d'apprenants (26) ont des projets d'aller dans un pays francophone pour continuer leurs études et ils sont motivés pour le français.

Dans la deuxième question, nous avons proposé aux apprenants de définir comme option la raison de leur motivation pendant le cours de français à l'école. L'apprenant devait choisir

une option parmi les six. Il y avait des options plus attirantes que les autres comme avoir de bonnes notes. Nous les avons mises exprès pour constater les apprenants qui sont vraiment motivés. Voyons les options de cette question.

Qu'est-ce qui te motive pendant le cours de français en classe?

- A. Je me sens plus motivé quand le professeur me demande de participer à réaliser une tâche (action).
- B. Je me sens plus motivé quand j'ai une bonne note à l'examen.
- C. Je me sens plus motivé quand je suis actif en classe lors de la réalisation d'une tâche.
- D. Je me sens plus motivé quand je vois que je parle français et que je comprends cette langue.
- E. Je me sens plus motivé quand le professeur me félicite pour mes réponses.
- F. Je me sens plus motivé quand je regarde un film français en classe.

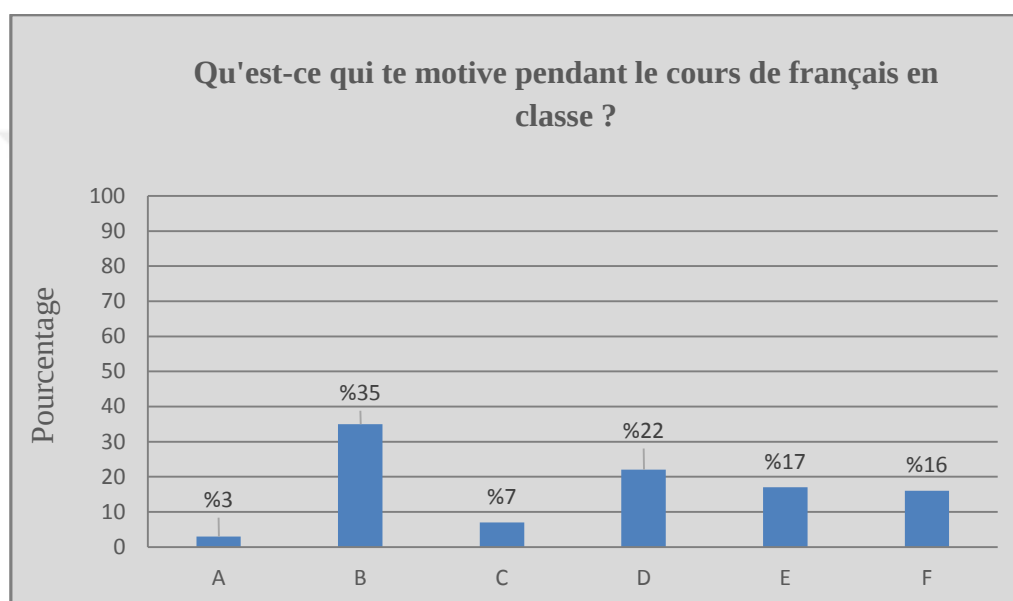
Figure 7. Deuxième question posée sur la motivation des apprenants

Tableau 7. Analyse des Réponses Données à Six Options de la Deuxième Question

Nombre d'apprenants ayant répondu à la deuxième question: " Qu'est-ce qui te motive pendant le cours de français en classe?"	114	%
A. Je me sens plus motivé quand le professeur me demande de participer à réaliser une tâche (action).	4	3 %
B. Je me sens plus motivé quand j'ai une bonne note à l'examen.	40	35 %
C. Je me sens plus motivé quand je suis actif en classe lors de la réalisation d'une tâche.	8	7 %
D. Je me sens plus motivé quand je vois que je parle français et que je comprends cette langue.	25	22 %
E. Je me sens plus motivé quand le professeur me félicite pour mes réponses.	19	17 %
F. Je me sens plus motivé quand je regarde un film français en classe.	18	16 %

Parmi les 114 élèves, malheureusement un nombre important d'élèves (40) sont motivés lorsqu'ils ont une bonne note à l'examen. Comme la notion de tâche n'est pas insistée en classe et ils se sentent obligés, dès le plus jeune âge, de travailler pour les notes, donc c'est normal qu'ils ont choisi cette réponse. Malgré tout ça, nous pouvons voir que nous avons quand même plusieurs élèves qui sont motivés pour de nombreuses raisons comme les options D, E et F.

Nous allons voir maintenant les pourcentages de ces réponses avec un graphique.



Graphique 2. Le pourcentage des réponses de la deuxième question

Les apprenants ayant choisi l'option A et C (10 %) sont volontaires pour la réalisation des tâches en classe. Pour l'option A, c'est le professeur qui leur demande d'accomplir une tâche mais pour l'option C, c'est l'apprenant qui est volontaire à son gré. Nous attendions un pourcentage plus élevé, mais comme les apprenants souhaitent toujours avoir une bonne note, ils ont eu tendance à choisir l'option B.

Au contraire, les apprenants qui se sentent obligés pour apprendre le français ne veulent pas réaliser des tâches pendant le cours. Nous avons déjà dit que 18 % des apprenants ne sont pas volontaires pour cette langue et 60 % des apprenants de ce groupe ont choisi les options B et F. Leur but primordial est d'avoir une grande motivation simplement pour obtenir une bonne note à l'examen et de regarder des films pendant le cours de français.

17 % des apprenants demandent d'être félicités par leur professeur. C'est un pourcentage au total important. Comme les professeurs ne sont pas habitués à faire réaliser des tâches pendant leurs cours, c'est toujours l'enseignement classique qui est dominant en classe, il faut donc changer ce système le plus tôt possible pour motiver davantage les apprenants et les habituer à accomplir des tâches pour les rendre plus autonomes.

Dans la troisième question, j'ai voulu constater si les apprenants désiraient travailler en groupe ou en individuel. La plupart des apprenants ont coché la réponse 'travail en collaboration'. Voyons la question posée aux apprenants.

De quelle façon préfères-tu travailler en classe pour augmenter ta motivation?

A. Je me sens plus motivé quand j'accomplis des tâches en collaboration avec les autres.

B. Je me sens plus motivé quand j'effectue des tâches en autonomie. (tout seul)

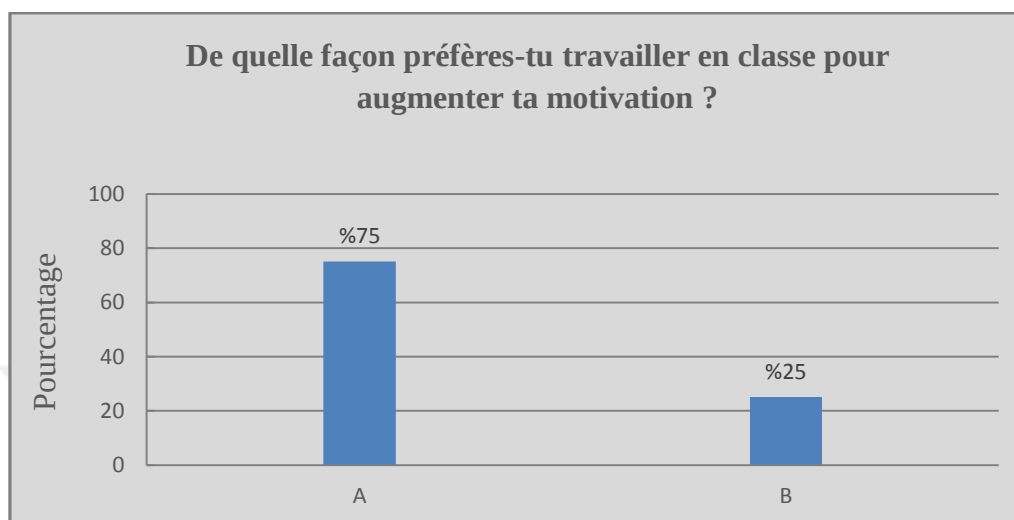
Figure 8. Troisième question sur le travail en groupe ou en individuel

Tableau 8. Analyse des Réponses Données à Deux Options de la Troisième Question

Nombre d'apprenants ayant répondu à la troisième question: "De quelle façon préfères-tu travailler en classe pour augmenter ta motivation?"	114	%
A. Je me sens plus motivé quand j'accomplis des tâches en collaboration avec les autres.	85	75 %
B. Je me sens plus motivé quand j'effectue des tâches en autonomie.	29	25 %

Les résultats sont clairs, 85 apprenants préfèrent travailler en groupe qu'en individuel. Parmi ces 85 élèves, nous avons des apprenants ayant un profil différent. Certains apprenants sont motivés pour le 'brainstorming' ainsi que la partage de travail mais d'autres n'ont pas cette motivation bien qu'ils aient choisi le travail en groupe. Ces apprenants n'ont pas l'intention de fournir un travail approfondi, c'est pour cela qu'ils veulent travailler avec les autres.

Parmi 29 apprenants ayant coché l'option "travail individuel", nous avons surtout des apprenants qui ont un niveau suffisant pour travailler en autonomie et qui ne veulent pas être en collaboration avec les apprenants faibles.



Graphique 3. Le pourcentage des réponses de la troisième question

Dans les résultats obtenus, nous avons 18 % des apprenants démotivés. Dans ce groupe de pourcentage (18%), nous avons 67 % des apprenants qui ont coché l'option A pour faciliter leur travail et pour éviter de travailler tout seul. D'après nos expériences, lors d'un travail en groupes, ces apprenants préfèrent être effacés et laisser la plupart du travail aux autres, parce qu'ils ne possèdent pas l'esprit d'équipe et confiance en eux-mêmes.

D'après les graphiques et les réponses cochées, on voit que les apprenants veulent travailler en équipe et ils ne sont pas toujours motivés pour les tâches. On peut dire aussi que c'est à cause du système. Comme les enseignants ne sont pas habitués à utiliser des tâches en classe, l'apprenant le trouve bizarre et loin de lui. Il faut d'abord que les enseignants commencent le plus tôt possible à faire réaliser des tâches, parce que si l'apprenant fait des actions en classe, il apprendra mieux et il retiendra tout ce qu'il a pratiqué dans la classe. Ainsi, il sera capable et plus à l'aise lors des prochaines tâches réalisées en classe. Il faut donner à l'apprenant l'occasion de pratiquer socialement ce qu'il a appris en classe pour qu'il remarque l'avantage de l'enseignement avec des tâches et qu'il continue à en réaliser.

Pour finir, nous pouvons citer aussi les sujets démotivants dont l'enseignant ne doit pas se servir en classe. Korkut a brièvement résumé pour assurer un apprentissage efficace en classe en évitant de faire les points ci-dessous:

Qu'est-ce qui démotive les élèves? : voir toujours des textes écrits, un schéma invariable de leçon (texte de base, questions du professeur, transcription du vocabulaire, exercices de grammaire, amorce de discussion, nouveau texte de base...), le manque d'authenticité, la confirmation de l'insuccès, la moquerie des autres ou du professeur... (2004, p. 27).

4.7. La Difficulté de la Tâche

Comme l'écrit Patil (2014, p. 1) dans son article, une tâche est une activité ou un objectif effectué en utilisant un langage : la recherche des solutions à un puzzle, lire une carte en donnant des directions, un appel téléphonique, la rédaction d'une lettre ou l'assemblage d'un jouet.

Alpar et Ağildere (2009, p.567) relèvent cette difficulté en disant "une tâche peut être tout à fait simple ou, au contraire, extrêmement complexe (par exemple l'étude d'un certain nombre de plans et d'instructions pour monter un appareil compliqué et inconnu)".

Vu que tous les apprenants ont des caractéristiques différentes, il n'est pas possible d'intégrer une tâche dans tous les niveaux. L'enseignant doit s'occuper d'adapter les tâches selon les besoins, les lacunes et les intérêts de son public. Il n'y a pas une règle exacte disant que tous les types de tâches fonctionnent bien dans tous les niveaux. L'enseignant doit prendre en compte le niveau de sa classe.

Mathieu ANDRIEUX a expliqué en détails la difficulté des tâches dans sa thèse intitulée 'Autocontrôle et adaptation de la difficulté dans l'apprentissage d'une habileté motrice':

La *difficulté nominale* de la tâche inclut uniquement les caractéristiques de la tâche, sans que, ni le niveau de compétence de la personne, ni les conditions dans lesquelles elle est réalisée ne soient pris en compte. Prenons l'exemple d'un golfeur situé à 60 mètres du green devant frapper sa balle tout en franchissant un obstacle d'eau. En considérant l'éventail de coups possibles en golf, cette tâche est considérée comme ayant une difficulté nominale intermédiaire.

La *difficulté opérationnelle* de la tâche prend en compte le niveau de compétences de la personne qui réalise mais également des conditions dans lesquelles elle se déroule. Si l'on reprend la situation de notre exemple cité précédemment, la tâche n'aura pas la même difficulté opérationnelle pour un professionnel que pour un joueur occasionnel. Supposons maintenant

que ce coup doive être effectué avec un fort vent de face, cela obligera donc le joueur à frapper plus fort afin d'éviter que sa balle ne tombe dans le lac. Un coup relativement ordinaire va alors devenir, opérationnellement parlant, beaucoup plus difficile du fait des conditions météorologiques, qui vont donc davantage gêner le novice que l'expert (Andrieux, 2011, p. 16-17).

Nous pouvons donner un autre exemple : on met un cuisinier et un apprenti dans la même cuisine et on leur demande de cuisiner d'après une recette. Le cuisinier se sentira plus à l'aise que l'apprenti qui ne possède pas assez d'expérience que lui. Il peut terminer sa recette plus tôt que l'apprenti qui lui mettra plus de temps à la faire. Donc, pour le même type de travail, le rythme sera varié et cela pourra entraîner de différentes difficultés selon les apprenants. C'est pourquoi l'enseignant doit bien connaître son public et il doit choisir des exercices dont son public est capable de les faire. Il met en œuvre leurs connaissances, leur mémoire et leur intérêt.

4.8. Le Rôle de l'Enseignant et de l'Apprenant dans l'Enseignement de la Langue Basé sur les Tâches

Tout d'abord, l'enseignant doit trouver des tâches par rapport aux besoins des apprenants. Ces tâches doivent mobiliser les connaissances et l'intérêt des apprenants. Il doit même attirer l'attention de l'apprenant le plus faible de la classe. Il faut qu'il puisse donner des explications logiques pour convaincre ses apprenants à accomplir des tâches et qu'il explique bien le but et l'apport de l'activité. Comme on vient de le citer dans le chapitre 1, l'enseignant est un guide, un formateur et aussi un facilitateur. Il présente la tâche à réaliser, il suit et encourage ses apprenants en faisant l'orientation nécessaire et en étant à l'écoute de sa classe. Il doit être sûr de la participation totale de la classe. Dans le cas contraire, il présente la même activité sous un autre angle pour les apprenants qui ont un niveau plus faible et qui hésitent à participer. À la suite de chaque activité, l'enseignant doit donner aux apprenants le sentiment de réussir et de progresser en langue.

Murat et Sibel Hismanoğlu ont expliqué comme suivant le rôle de l'enseignant et de l'apprenant dans leur article intitulé 'Task-based language teaching : What every EFL teacher should do':

Premièrement, l'enseignant est un sélecteur de tâches ; deuxièmement, il prépare les apprenants pour les tâches et troisièmement, il aide à éclairer les apprenants. Pour le premier rôle de l'enseignant, il peut être souligné que le professeur de langue a un rôle actif dans le choix,

l'adaptation et la conception des tâches, puis la construction de ces tâches en fonction des besoins de l'apprenant, les attentes, les intérêts et les niveaux de compétence linguistique (Hismanoğlu, 2011, p. 5).

D'après ces paroles, nous comprenons que l'enseignant se voit désormais comme l'un des apprenants qui ne détient pas le savoir exacte et qui partage ses idées avec les autres.

Quant à l'apprenant, il a un rôle actif dans la classe. Il participe aux activités qui l'intéressent et il prend la parole en réalisant des tâches soit en groupes soit individuellement. On peut dire qu'il apprend en interagissant.

Lors de la réalisation des tâches, l'apprenant a l'occasion d'observer mieux l'utilisation de la langue étrangère. À ce sujet, Murat et Sibel Hismanoğlu (2011, p. 5) ont dit que l'apprenant est un participant à un groupe, un observateur et un innovateur. Le travail de groupe et le travail en binôme (travail à deux) peuvent impliquer une certaine adaptation pour les apprenants qui sont plus habitués à des activités effectuées par toute la classe et au travail individuel.

Grâce aux tâches, l'apprenant se développe mieux par rapport à l'enseignement classique et il devient plus autonome. À force d'accomplir des tâches, l'apprenant prend conscience de ce qu'il fait dans le cadre d'un objectif précis et de ce qu'il acquiert. Il a la possibilité de voir comment il se développe au fur et à mesure de l'apprentissage de la langue étrangère et il apprend à travailler dans l'esprit collectif. À ce propos, Korkut relève le rôle de l'apprenant avec le commentaire suivant:

... Un apprentissage efficace passe par des efforts personnels et ne se réalise pas du jour au lendemain. L'apprenant n'a donc plus la chance d'être timide ou susceptible. Nous sommes devant une nouvelle organisation qui contribue également au développement de la personnalité, à la socialisation (2004, p.40).

Les apprenants s'entraident en classe et ils acceptent aussi la correction de l'enseignant dans le cas nécessaire. Ils échangent des idées pour mettre en commun des décisions.

4.9. Les Caractéristiques des Tâches

La question qu'on se pose ici, c'est "à quoi l'enseignant doit faire attention lors de la préparation des tâches?"

- ✓ Il doit d'abord trouver les sujets à traiter en classe et puis chercher les tâches relatives à ces sujets.

- ✓ Les tâches doivent activer les élèves en classe, c'est-à-dire quand l'apprenant voit une tâche, il faut qu'il se sente motivé et capable de l'exploiter.
- ✓ Les tâches doivent être choisies selon le niveau des apprenants. L'enseignant ne choisit pas n'importe quelle tâche pour sa classe.
- ✓ Les tâches doivent permettre aux apprenants de les adopter dans la vie réelle afin d'améliorer leur compétence de langue.
- ✓ Les tâches doivent inciter les apprenants à négocier avec les autres,

À ce sujet Murat et Sibel Hismanoğlu ont cité dans leur article comme suivant:

- ✓ Les tâches doivent être adaptées aux niveaux de compétence linguistique des apprenants.
- ✓ Les tâches doivent contribuer à l'utilisation de la L2 dans le cadre de l'expérience.
- ✓ Dans l'enseignement avec des tâches, les enseignants doivent être conscients de l'utilisation de cette tâche.
- ✓ Les enseignants et les apprenants doivent être familiarisés avec le but et la logique de la tâche. (Par exemple, ils doivent comprendre que les tâches leur montre la voie de leur développement de compétences communicatives (Hismanoğlu, 2011, p. 6).

D'après Eynar Leupold, les caractéristiques que les tâches doivent avoir sont ainsi:

- ✓ Une tâche poursuit un objectif précis,
- ✓ La dimension 'contenu' est plus importante que la dimension 'forme',
- ✓ Une tâche peut focaliser le développement d'une compétence ou de plusieurs compétences,
- ✓ Une tâche incite à une activité communicative authentique,
- ✓ La solution d'une tâche exige un processus cognitif (Leupold, 2010, p. 192).

4.10. Les Avantages de l'Enseignement avec les Tâches

Les tâches que nous avons obtenues grâce à la perspective actionnelle nous ont offerts beaucoup d'avantages. Tout d'abord nous pouvons dire que les tâches poussent les apprenants à produire. Je vais essayer de systématiser ces avantages à la suite:

- ✓ Tout d'abord, cet enseignement a changé le rôle classique de l'enseignant qui n'est plus dans le centre du processus d'apprentissage et le détenteur des savoirs de la classe. L'enseignant donne la priorité à l'apprenant qui est responsable de son propre apprentissage en prenant la parole et en faisant l'interaction entre apprenants.

- ✓ Grâce à cet enseignement, l'enseignant doit prendre en compte tous les niveaux différents qui existent en classe pour préparer des tâches adéquates à son public. Donc, il n'est plus question de faire accomplir la même tâche à tous les apprenants. Cela lui permet de faire participer toute la classe dans la même activité.
- ✓ La priorité est donnée plus à la langue orale qu'à la langue écrite. L'apprenant développe ses compétences et il s'exprime mieux dans la vie quotidienne en pratiquant ce qu'il a acquis.
- ✓ L'apprenant obtient une façon différente de la compréhension de la langue étrangère. Il réfléchit profondément pour atteindre à son but, il n'attend pas tout de la part du professeur.
- ✓ Les tâches sont utiles aussi pour répondre aux besoins immédiats des apprenants qui ont hâte de communiquer dans la vie quotidienne.
- ✓ Avec cet enseignement, l'apprenant trouve la possibilité d'utiliser toutes ses connaissances et il cherche à en acquérir les nouvelles.
- ✓ Les tâches permettent aux apprenants de faire des échanges d'idées et elles développent l'entraide en classe.
- ✓ L'enseignement avec les tâches permet de faire vaincre la timidité des apprenants. Ce type d'enseignement brise la glace et les apprenants peuvent ainsi surmonter leur manque d'absence, car la timidité est un problème présent chez la plupart des apprenants. L'enseignant prend donc la responsabilité d'aider l'apprenant à s'en sortir de la timidité en l'encourageant et le motivant.

Maria-Alice MÉDIONI cite aussi les avantages des tâches dans son article comme suit ;

- ✓ La tâche met en relation des interlocuteurs ayant des choses à se dire et des actions à produire ensemble : elles impliquent à la fois la coopération et la confrontation.
- ✓ La tâche oblige à mobiliser des savoirs différents, à s'organiser, parce qu'elle est ouverte, elle permet différents cheminements, plusieurs réponses ou productions possibles : son résultat n'est pas entièrement prévisible.
- ✓ Une tâche est une activité qui présente un enjeu : l'obstacle à franchir, remettant en cause ce que l'on sait déjà, oblige au dépassement, confère du sens et un enjeu à l'activité et suscite l'engagement (Médioni, 2013, p. 9).

4.11. Le Cycle de la Tâche

On peut catégoriser les tâches sous un cycle comme : la pré-tâche, la tâche et la post-tâche. Pour montrer mieux, Thienen a fait un tableau récapitulatif montrant le cycle de la tâche.

Tableau 9. Le Cycle de la Tâche

Pré-tâche	Orientation sur la tâche	lien avec la vie réelle et mobilisation des pré- connaissances
	négociation	négociation de la tâche et des modalités d'exécution: qualité requise du produit fini, gestion du temps et de l'espace, ...
	ressources	matériaux requis, aide disponible...
tâche	planification	démarche et plan d'attaque
	exécution de la tâche	exécution de la tâche
post-tâche	présentation de la tâche	présentation orale ou écrite
	réflexion et feed-back	évaluation, autoévaluation... Enumération des acquis et évaluation de la démarche (Si c'était à refaire, je m'y prendrais de la même façon/différemment...)
	structuration des acquis	cadres de référence, schémas... replaçant les acquis dans le contexte du système

(Thienen, 2009, p. 93)

L'étape de 'pré-tâche' est une phase de préparation où l'enseignant et l'apprenant font des orientations sur les tâches. Cette étape est utile pour concentrer la classe sur le sujet et la tâche. Karine Van Thienen (2009, p. 93) a affirmé sur ce sujet comme suit: "Durant la pré-tâche, l'apprenant est amené à mobiliser les schémas mentaux et les scénarios lui permettant de planifier la tâche". D'après Robertson et Jung (2006, p. 21), "le but de la phase de pré-tâche est de préparer les étudiants à effectuer la tâche de manière qui va promouvoir l'acquisition". Cette étape est importante pour augmenter la motivation des élèves sur le sujet. L'enseignant met en évidence l'importance d'une pré-préparation.

L'apprenant passe à l'exécution de la tâche dans la deuxième étape. Il planifie clairement ce qu'il va faire pour accomplir cette tâche et il décide les matériels à utiliser. Il peut

travailler en binôme ou en groupe. Si c'est en groupe, les apprenants peuvent faire le partage des tâches. Chaque apprenant organise ce qu'il dira pour présenter la tâche ciblée.

À la dernière étape, Karine Van Thienen a souligné en disant:

Après la réalisation de la tâche, l'apprenant la présente à son public. Cette phase de présentation sera suivie d'une évaluation par le groupe et d'une auto-évaluation lors de la post-tâche. Il y aura donc des moments de réflexion permettant de faire le point sur les acquis et les processus ayant mené à ces acquis (Thienen, 2009, p. 93).

À force de faire l'auto-évaluation, l'apprenant devient plus autonome dans son apprentissage. Il remarque ses fautes et aussi les fautes des autres et il les corrige.

4.11.1 Le Rôle de l'Enseignant dans la Phase de Pré-tâche

- ✓ Il explique l'intérêt et le but de la tâche.
- ✓ Il peut montrer un exemple sur le déroulement.
- ✓ Il fournit les matériels.
- ✓ Il motive son public.
- ✓ Il mobilise les connaissances des apprenants.
- ✓ Il montre en détails ce que les apprenants vont acquérir.

4.11.2. Le Rôle de l'Enseignant pendant l'Exécution de la Tâche

- ✓ Premièrement il est guide pendant l'exécution de la tâche, il accompagne ses apprenants.
- ✓ Il les motive toujours pour arriver à la fin.
- ✓ Il leur fournit de l'aide en cas de besoin.
- ✓ Il est aussi accompagnateur et facilitateur.

4.11.3. Le Rôle de l'Enseignant dans la Phase de Post-tâche

- ✓ Il est évaluateur, comme c'est la dernière étape qu'on peut dire l'étape de l'évaluation, il doit faire une évaluation concrète.
- ✓ Il doit montrer ce que les apprenants ont appris.
- ✓ Il écoute tous les apprenants et il doit constater les points difficiles et faciles pour eux.

4.12. Les Différents Types de Tâches d'Apprentissage

Il est possible de trouver des tâches dans toutes les compétences et il est important que l'enseignant travaille avec toutes sortes de tâches mais plutôt avec des tâches communicatives. Alpar et Ağildere (2009, p. 568-569) en font le commentaire suivant en disant "en partant de l'idée que les tâches doivent être une préparation à la vie sociale et professionnelle, l'expression et la compréhension orales doivent être la partie intégrante de cette activité".

Puren a bien montré avec un tableau les tâches et les tâches communicatives. Il a pris l'exemple d'une notice de montage d'un appareil proposée en L1 et L2. L'orientation de la tâche citée ci-dessous explique le but primordial de la tâche.

D'après le tableau ci-dessous, comme l'a expliqué Puren:

Une seule de ces six tâches, la n°3, est « communicative » dans le sens restreint qu'a pris généralement l'« interaction » dans l'approche communicative, celui d'un échange d'informations entre deux interlocuteurs. Mais il n'existe actuellement aucune raison didactique – ni théorique, ni pratique – pour qu'un professeur s'interdise *a priori* de proposer les autres tâches. Le problème n'est pas (n'aurait jamais dû être) de savoir quel est en soi le meilleur type de tâche, mais de choisir le type qui va être le plus adapté aux apprenants et à l'environnement d'enseignement/apprentissage (quels objectifs, quels supports, quels lieux, quelle durée, quel matériel, etc.), et le plus cohérent avec l'ensemble du dispositif élaboré par l'enseignant en fonction de cet environnement (2004, p.15).

Dans la première consigne du tableau, l'orientation de la tâche est écrite comme 'langue', ça veut dire qu'il s'agit de la grammaire et le critère principal est la correction de la forme.

La deuxième consigne vise à faire trouver à l'apprenant la meilleure traduction du texte. Il le fait tout seul et il s'agit de la gestion de son apprentissage.

La troisième consigne est la plus importante. Comme nous le voyons, il est question de la communication. L'apprenant met en preuve son existence en prenant la parole pour résoudre un problème.

Dans la quatrième consigne, l'apprenant prend la parole et il essaie de convaincre les autres pour prouver que ce qu'il a dit est le meilleur.

Dans les cinquièmes, sixièmes et septièmes consignes, nous voyons la notion de tâche qui pousse l'apprenant à communiquer avec les autres en réalisant des actions ; expliquer la notice et tester l'appareil auprès des autres.

Tableau 10. Types de Tâches

Consigne	Orientation principale de la tâche	Critère principal de réussite
1. Réécrivez cette notice rédigée en L2 en passant de la 2ème personne du singulier (tutoiement) à la 3ème personne du singulier (vouvoiement).	langue	correction
2. Choisissez entre les différentes traductions suivantes en L2 de cette notice rédigée en L1, et expliquez les raisons de votre choix.	processus	gestion de son apprentissage par l'apprenant lui-même
3. Un utilisateur natif ne comprend pas certains points de cette notice rédigée en L2. Discutez avec lui en L2 pour l'aider à résoudre ses problèmes.	communication	efficacité dans la transmission de l'information
4. Vous vous proposez de convaincre votre correspondant que votre nouvelle traduction en L2 de la notice est meilleure que celle dont il dispose.	résultat	obtention de l'effet recherché
5. Traduisez en L2 l'ensemble de cette notice rédigée en L1 en tenant compte du style des notices pour des appareils de ce type dans le pays ciblé (voir exemples joints de notices authentiques en L2).	produit	adéquation culturelle du rapport forme/sens
6. La société française inventrice de cet appareil vous demande de lui proposer la notice correspondante de montage en L2 : a) Rédigez-la à partir du schéma suivant de montage. b) Testez-la auprès de quelques utilisateurs étrangers. c) Proposez enfin à votre commanditaire une traduction en L2 avec des variantes argumentées lui permettant de prendre ses propres décisions sur le texte final.	action	réussite du projet
7. a) Classez les schémas de montage suivants dans l'ordre logique. b) Mettez dans l'ordre correspondant les phrases suivantes de la notice. c) Ajoutez les connecteurs chronologiques adéquats, choisis dans la liste ci-dessous.	procédure	réalisation correcte de chaque tâche partielle permettant d'aboutir mécaniquement au résultat ou au produit final

(Puren, 2004, p. 15-16)

4.12.1 Les Types de Tâches d'après Suzan Van de Rijt

Suzan Van de Rijt a indiqué les différentes sortes de tâches d'apprentissage dans son oeuvre. "Selon Willis, on peut distinguer six tâches d'apprentissage différentes à savoir : écouter, de l'arrangement et du triage, la comparaison, la résolution des problèmes, partager des expériences personnelles et les tâches créatives (tiré par Van de Rijt dans le texte de Willis, 2007, p. 20)".

Nous essayons d'expliquer ces types de tâches.

a) Écouter

On peut dire que c'est la tâche la plus facile à réaliser, mais pourtant la production orale occupe une place importante. "Cette tâche implique:

- Du brainstorming, où les élèves se basent sur leurs connaissances ou sur leurs expériences personnelles,
- La recherche des faits, où les élèves découvrent de nouvelles choses en travaillant ensemble" (Van de Rijt, 2007, p. 20).

b) De l'arrangement et du triage :

"Cette tâche implique :

- La succession des éléments ou des actions dans un ordre chronologique ;
- La catégorisation des éléments dans des groupes,
- La classification des éléments selon des valeurs personnelles, des critères spécifiques" (Van de Rijt, 2007, p. 20).

c) La comparaison

Dans cette tâche, l'apprenant fait des comparaisons des informations qu'il a déjà acquises.

Van de Rijt (2007, p. 20) a écrit pour cette tâche: "Cette tâche implique :

- Assortir des points comparables et les relier l'un à l'autre,
- Chercher des ressemblances et des différences".

Avec la tâche de comparaison, l'apprenant apprend à trouver la logique entre les informations et il développe sa capacité de faire des liens entre les renseignements déterminés, il identifie les points importants et fait une liaison entre eux pour former un ensemble cohérent.

d) La résolution des problèmes

Les apprenants ont la possibilité d'argumenter. Ils apprennent à s'écouter et à discuter. Ils essaient de se convaincre l'un et l'autre pendant le temps défini.

e) Partager des expériences personnelles

Dans cette tâche, l'apprenant est libre à s'exprimer. À ce sujet, Van de Rijt a écrit comme suit:

Ce type de tâche devrait contribuer à la motivation des élèves, qui devraient être stimulés à s'exprimer librement et à partager leurs expériences personnelles dans la langue cible. Il s'agit d'une tâche ouverte. Son objectif est moins clair et pour cette raison, elle est plus difficile à réaliser dans la classe. Pourtant, pour la même raison, elle ressemble plus à une vraie conversation (Van de Rijt, 2007, p. 21).

f) Les tâches créatives

On peut compter les projets dans ce type de tâches. L'apprenant peut travailler en groupes. L'essentiel est d'apprendre à s'orienter en équipes.

4.12.2. Les Tâches Basées sur les Projets

La tâche ne doit pas être une seule activité réalisée pendant un cours. Cela dépend de la créativité de l'enseignant.

Les projets sont utilisés par les enseignants pour répondre aux besoins concrets, comme la production orale et la production écrite. Comme le souligne Jacky (2011, p. 13) dans son article, "le projet est réalisé par étapes. D'abord il convient de mettre les étudiants en appétit et de leur donner envie de réaliser le projet".

En tant qu'enseignant, nous avons aussi un projet qui s'étale sur une année scolaire. Il y a quatre étapes réalisées au fur et à mesure pendant l'année. Il n'est pas possible de demander de faire toutes les étapes d'un seul coup. D'abord, nous traitons les sujets en classe et puis nous demandons la partie pertinente du projet. L'enseignant donne la consigne et il explique les règles. Pour le niveau A1, nous ne demandons pas de projets complexes mais plutôt des projets qui donnent à l'apprenant envie d'apprendre en s'amusant.

Nous avons pour la première étape la partie de 'se présenter'. L'apprenant se présente avec ses goûts, sa famille et ses loisirs. Il se présente d'abord à l'oral avec tous ses acquis et puis à l'écrit avec une fiche. Quand l'apprenant reste bloqué, c'est-à-dire s'il ne trouve aucun argument, l'enseignant lui pose des questions et cela donne naissance à l'interaction.

Pour la deuxième étape, l'enseignant demande à l'apprenant de présenter son collègue. Mais bien sûr, il finit d'abord le sujet en classe. L'apprenant a déjà toutes ses connaissances pour le présenter. Il présente les salles de classe, les bureaux, les laboratoires, les personnes du collège, etc. Pour ce faire, l'apprenant se déplace à l'école en groupes et il prend de petites notes. Par exemple, il pose des questions au directeur, aux personnels. Il remplit sa fiche et à partir de la fiche, il fait un exposé à l'oral.

Pour la troisième étape, l'apprenant présente une personne de sa famille et il la prend en vidéo. C'est la partie la plus amusante pour l'apprenant. Dans la vidéo, il présente à l'oral son frère / sa sœur / sa mère / son père / son cousin, etc.

Pour la quatrième étape, l'apprenant présente en détails son meilleur ami et il parle de leur amitié. Comme Girardet (2011, p. 13) a cité, "chacune de ces étapes correspondra donc à une tâche concrète qui permettra de mettre en œuvre des éléments linguistiques déjà connus et d'en susciter d'autres."

Pour résumer, on peut finir avec ces paroles:

Le projet est donc une incitation à rechercher des informations en dehors de la classe. Il débouche sur une réalisation concrète, gratifiante et qui suscite une émulation. Elle pourra éventuellement être montrée aux autres classes ce qui renforcera la motivation pour d'autres projets (Girardet, 2011, p. 13).

Nous voulons donner un exemple de tâche réalisée par l'un de mes élèves du niveau 6.

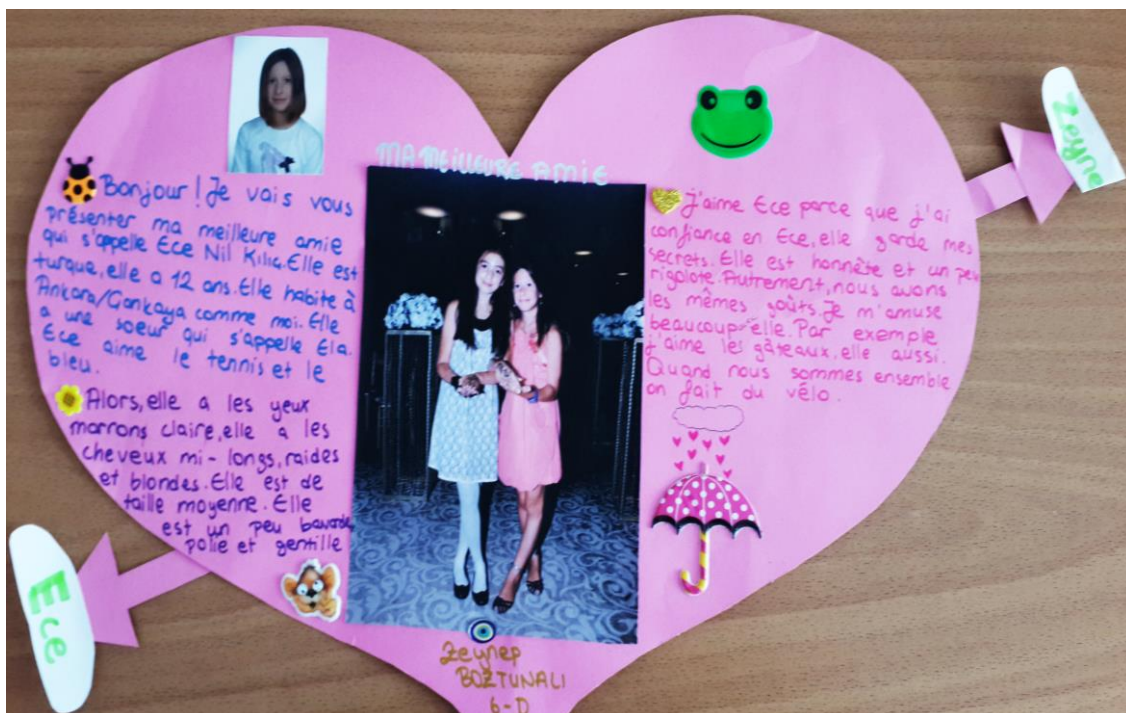


Image 1. Exemple d'une partie du projet 'présenter son meilleur ami' (Niveau A1+)

Les apprenants ont d'abord présenté à l'oral, et puis à l'écrit selon la feuille de consigne. Ils se sont amusés aussi à l'écrit, parce que nous ne leur avons pas demandé un texte simple. Comme on le voit, ils ont utilisé du carton, des feutres, des matériels à décorer, etc. Cela les a aidés à développer le sens esthétique. Ils ont amélioré la compétence écrite et orale en même temps.

4.12.3. Les Tâches de Simulations à partir d'une Histoire Dialoguée

Certains livres de méthode contiennent une histoire dialoguée qui commence dès la première unité jusqu'à la fin. Cette histoire aide l'enseignant à faire un début amusant pour son cours. Elle n'est pas utilisée toujours pour introduire un sujet de grammaire. Ces histoires ont pour but de montrer les actes de parole selon les différentes situations, les comportements/les gestes des étrangers. Elles peuvent être fabriquées selon le niveau du public. L'apprenant comprend mieux grâce à ces dialogues les situations de la vie réelle.

Dans le livre 'Amis et Compagnie 2', on voit une histoire dialoguée au début de chaque unité. Par exemple, dans la première unité comme l'objectif pragmatique est d'apprendre à

se présenter, dans le dialogue, on voit des élèves qui font la connaissance et qui se présentent.



Image 2. Modèle d'une histoire dialoguée

Les apprenants s'amuse en faisant le jeu de rôle. À la fin de chaque unité, le livre a une deuxième histoire dialoguée basée sur la culture. L'histoire du livre 'Les Misérables' de Victor Hugo est dialoguée de façon plus simple pour le niveau. Cette histoire permet d'étudier en classe une partie de la culture : la révolution française, le drapeau français, le peuple français, etc.

4.13. Comment Changer les Exercices Traditionnels afin de Créer une Tâche d'Apprentissage?

Dans les manuels scolaires, les apprenants sont emmenés à faire l'exercice imposé. Si le sujet ne les intéresse pas, ils n'auront pas envie de le faire. Comme la méthode traditionnelle n'a pas un impact positif sur l'apprentissage, l'enseignant doit manipuler les

exercices pour créer une tâche d'apprentissage et pour les rendre plus efficaces. Comme le dit Van de Rijt (2007, p. 44), "la grande différence avec les exercices se trouve dans le fait que ces tâches visent à réaliser un objectif communicatif et pas un objectif linguistique. Souvent les exercices imposent aux élèves d'utiliser une certaine forme de la langue".

Comme les exercices sont centrés en général sur une seule compétence de langue, il faut que l'enseignant y mette d'abord plus d'une compétence, particulièrement la compétence orale. Ensuite, l'enseignant doit laisser le choix à l'apprenant. L'apprenant ne doit pas se sentir restreint. Il choisira ainsi sa manière de réaliser la tâche. S'il y a un exercice écrit, l'enseignant peut y rajouter une partie orale, sinon l'exercice reste dans sa capacité traditionnelle. L'enseignant doit bien expliquer le but de l'activité pour que l'apprenant se rende compte de son importance, par contre si c'est un exercice quelconque sans un but spécifique, l'apprenant peut être découragé et démotivé.

Suzan Van de Rijt rajoute dans son article sur ce sujet comme suivant:

L'analyse des manuels a montré que les exercices ne consacrent guère de temps à l'évaluation. En changeant un exercice dans une tâche d'apprentissage, l'évaluation est un des éléments que le professeur devrait ajouter. . De nouveau, les manières d'évaluer sont nombreuses. Dans cette phase, l'élève devrait évaluer la réalisation de sa tâche et montrer ce qu'il a appris. Cette évaluation devrait mettre l'accent sur l'utilité des tâches d'apprentissage. De cette façon, les élèves seraient plus conscients de la fonctionnalité d'une telle tâche dans la vie quotidienne (2007, p. 47).

4.14. Comment Différencier au sein d'une Même Tâche?

Qu'est-ce que c'est la pédagogie différenciée? C'est de penser à tous les niveaux des apprenants et de faire les démarches selon l'hétérogénéité de la classe.

"L'idée de pédagogie différenciée est présente chez Célestin Freinet lorsqu'il met en place les plans de travail individuel, les fichiers autocorrectifs, les bandes enseignantes et les brevets (système d'évaluation par compétences)" disait Robbes (2009, p. 2).

Comme il y a toujours une hétérogénéité entre les humains ainsi que les apprenants, la différenciation d'une tâche est importante dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Bien sûr que l'individualisation de chaque travail est difficile pour l'enseignant, mais elle est aussi très importante pour les apprenants. L'enseignant doit mettre en place des devoirs individuels qui correspondent au niveau des apprenants. Si on veut que chaque apprenant

réussisse et participe, il faut organiser la classe de manière à enseigner chaque apprenant dans les conditions qui lui conviennent, parce qu'il n'est pas possible d'appliquer une tâche pour tous les élèves d'une classe. L'enseignant peut faire de petites modifications sur le texte / les questions. Par exemple pour les élèves qui ont du mal à comprendre le français, il peut poser des questions à choix multiples ou il peut donner des définitions en dessous du texte. Si l'enseignant peut faire une différenciation, même l'apprenant réservé peut trouver un individu avec qui il peut faire des échanges.

L'enseignant change les contenus ou les productions d'après les profils de chaque apprenant. Changer les contenus est de changer ce que l'apprenant doit apprendre. Changer les productions est de changer le moyen avec lequel l'apprenant montre ce qu'il a appris.

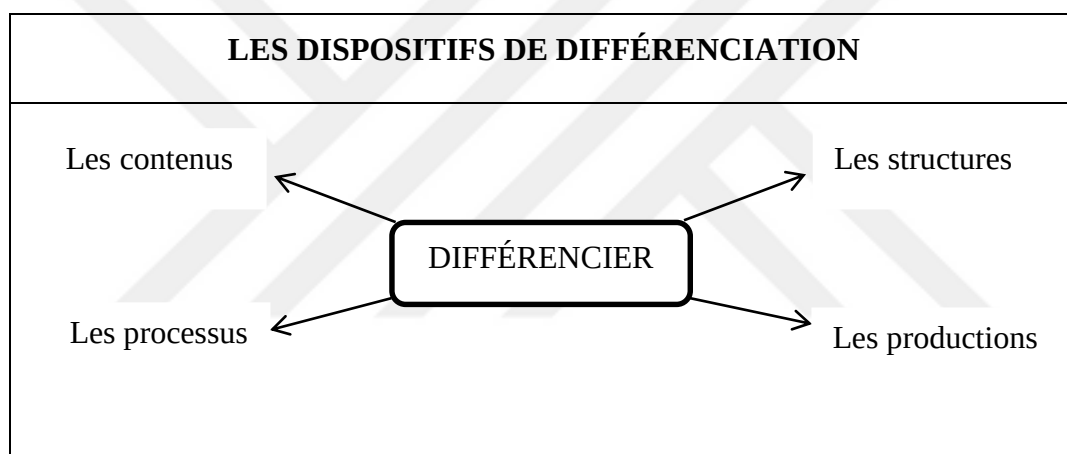


Figure 9. Les dispositifs de différenciation (Vie pédagogique, 2005, p. 24)

Tardif (2005, p. 24) a exprimé dans la revue 'Vie pédagogique' comme suivant: "L'enseignante ou l'enseignant essaie constamment de comprendre ce dont chaque élève a besoin pour apprendre mieux et de façon plus efficace et tente de proposer diverses méthodes pour y parvenir".

Selon cette explication, on peut poser une telle question : Différencier pour qui? C'est seulement pour les élèves en difficulté? Non, bien sûr. Il y a toujours une différenciation pour tous les niveaux. On peut montrer mieux avec un tableau donné sur le site de pédagogie différenciée (http://differentiation.org/pdf/differencier_pour_qui.pdf, 2012).

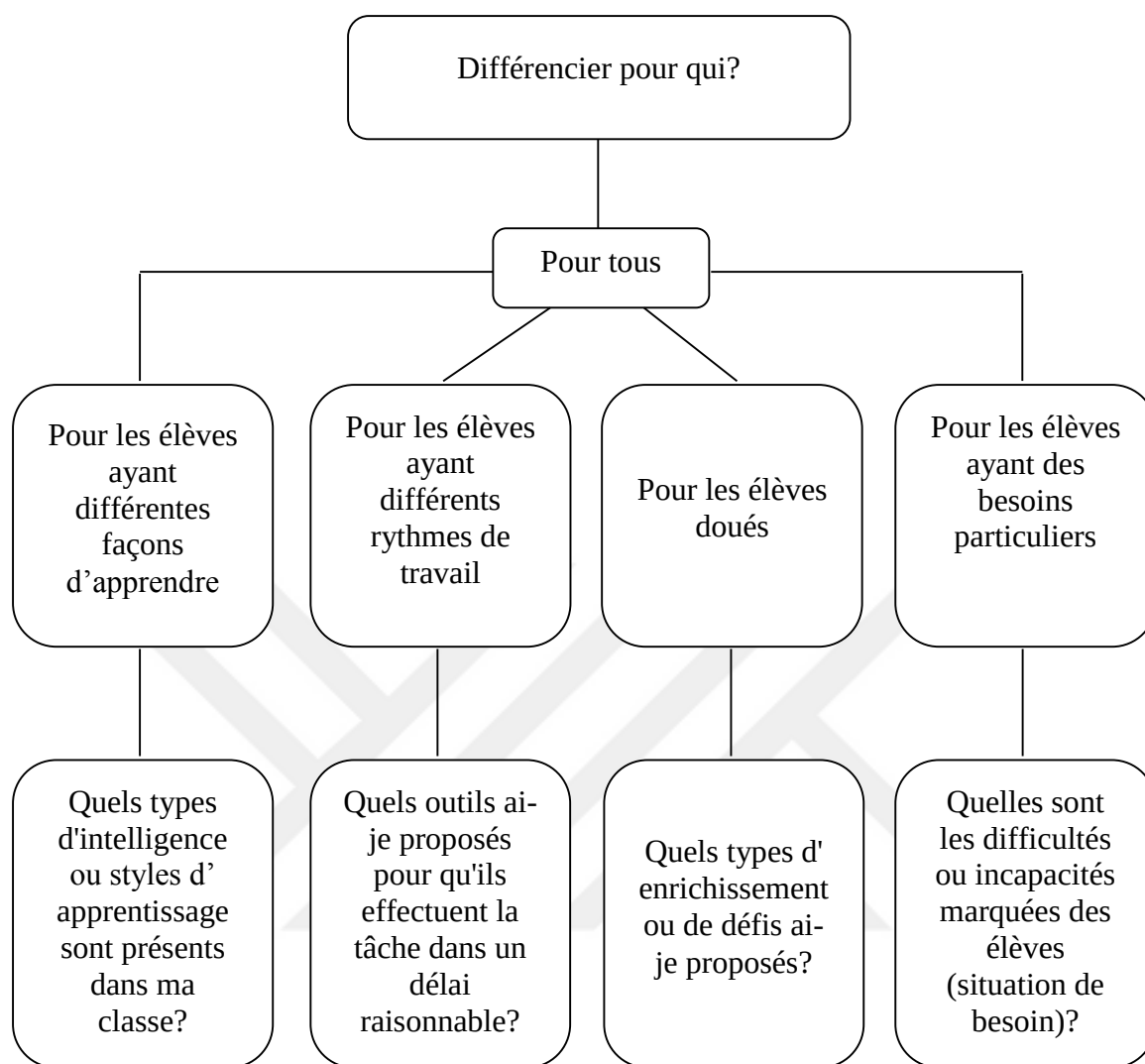


Figure 10. Différencier Pour Qui ?

(http://differentiation.org/pdf/differencier_pour_qui.pdf)

D'après le tableau ci-dessus, il y a des types de différenciation ; au niveau du rythme d'apprentissage, du niveau d'apprentissage, de la capacité, etc.

L'enseignant doit analyser tous les apprenants et puis il doit choisir les méthodes les plus convenables.

4.15. Quelques Exemples de Tâches

Je voudrais montrer des exemples de tâches pour donner des idées aux autres enseignants. Ces travaux ont été réalisés par les élèves du niveau 7 dans le collège de Tevfik Fikret d'Ankara.

4.15.1. Tâche n° 1: Fabriquer un Dépliant Touristique

Niveau: A1

Contexte: Département de français, Collège Tevfik Fikret d'Ankara

Nombre d'élèves: 25

Objectifs Langagiers:

- ✓ Compréhension d'un document spécifique
- ✓ Apprentissage du lexique et des expressions utilisées dans la description d'un site touristique
- ✓ Emploi du présent
- ✓ Réalisation d'une brochure avec des informations différentes sur la ville choisie
- ✓ Oralisation de l'écrit.

Objectifs Culturels/interculturels:

- ✓ Connaître les différentes régions de la France
- ✓ Découvrir la culture, les spécialités culinaires, les lieux touristiques, les hôtels et les restaurants célèbres

Objectifs communicatifs:

- ✓ Présenter sa région en autonomie
- ✓ Répondre aux questions

Réalisation de la tâche:

En classe, on a travaillé d'abord sur la structure et le contenu de plusieurs dépliants touristiques. Ensuite l'enseignant a laissé les apprenants faire des groupes de deux pour qu'ils fassent leur propre dépliant sur une ville française choisie en classe avec l'enseignant. La deuxième étape était l'étape de la réalisation de la tâche. Les apprenants se sont mis d'accord pour les informations à utiliser dans le dépliant. Ils ont trouvé des informations sur les lieux touristiques, les restaurants célèbres, les musées, les hôtels à séjourner, etc. C'est dans cette étape que les apprenants ont utilisé leurs connaissances. Ils ont fait des recherches sur Internet et ils ont trouvé des photos de la ville qu'ils ont explorées.

Pour faire la brochure, les apprenants ont fait trois colonnes sur un carton de couleur et sur le recto, ils ont collé des photos trouvées, sur le verso ils ont noté les informations. Donc, les apprenants ont accompli leur tâche et dans l'étape 'la poste-tâche', l'enseignant a demandé aux apprenants de présenter à l'oral la ville touristique.

Rôle de l'enseignant:

Il n'est qu'un guide et un conseiller. Il suit le travail de chaque groupe.

Langue de communication:

Les élèves devaient utiliser la langue française. Toutes les informations étaient en français.

Conclusion:

Le résultat de cette tâche était satisfaisant. Les apprenants ont fait 12 dépliants. Ils ont présenté au tableau leur propre dépliant et ils l'ont fait passer en classe pour que leurs camarades l'analysent.

Concernant l'évaluation, l'enseignant a donné une note à chacun des membres de chaque groupe, note sur 20 pour la note de la production orale.

Vous allez voir un exemple de dépliant créé par les élèves du niveau 7 du collège Tevfik Fikret d'Ankara.

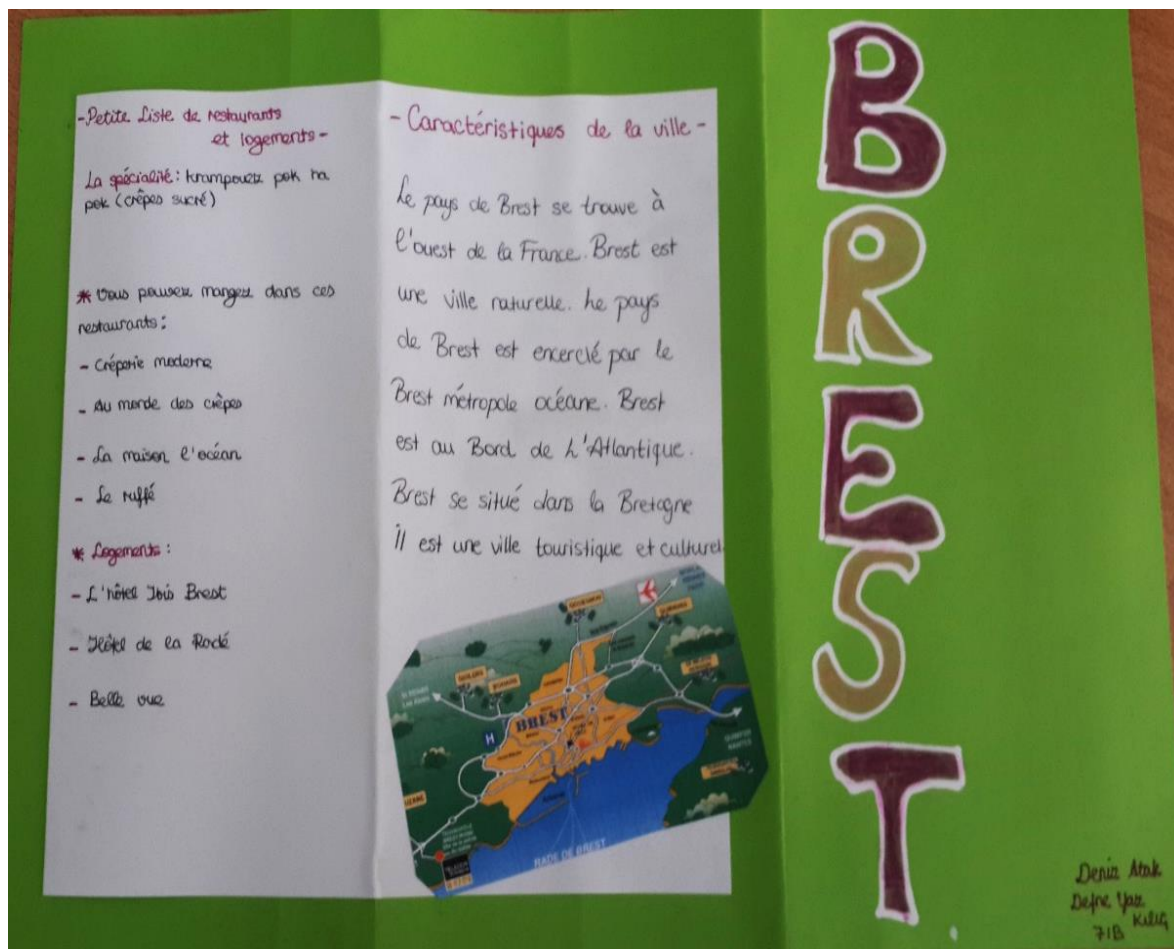


Image 3. Couverture du dépliant touristique

Sur la première page du dépliant, les apprenants ont trouvé des informations sur les caractéristiques de la ville, les spécialités et les lieux à visiter. Ils les ont écrits sur le carton et ensuite le jour de la production orale ils ont présenté en détail leur ville choisie.

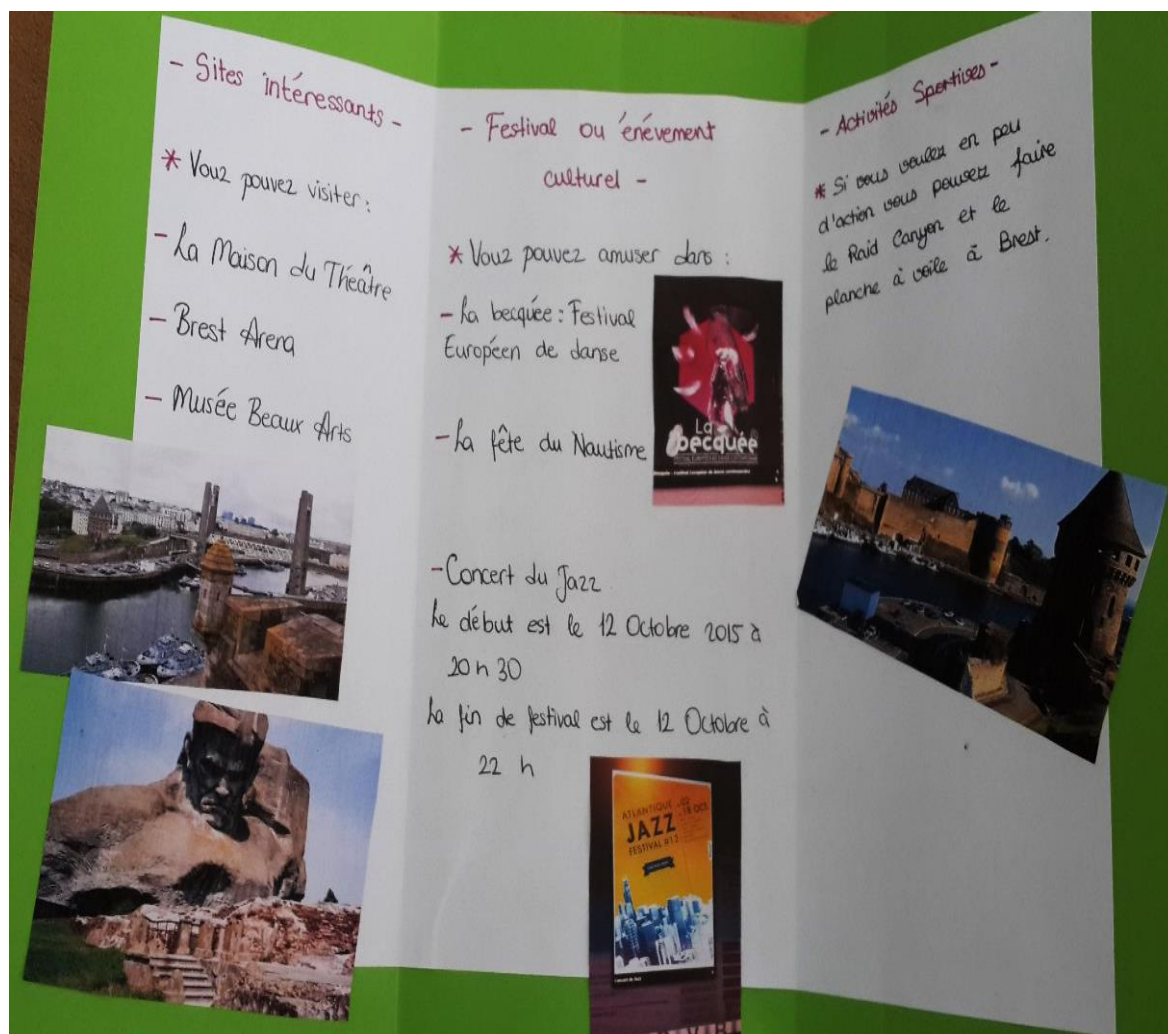


Image 4. Le verso du dépliant touristique

Difficultés Rencontrées par les Apprenants:

La première difficulté était le choix des régions. Certains élèves ont dû choisir les mêmes villes. Ils avaient également des difficultés concernant le choix des informations à mettre dans le dépliant.

Dans ce type de tâche, chaque apprenant trouve l'occasion de participer à l'activité. Cette tâche les aide aussi à mobiliser leurs connaissances et compétences.

4.15.2. Tâche n° 2: Réaliser une Recette de Cuisine

Niveau: A1

Contexte: Département de français, Collège Tevfik Fikret d'Ankara

Nombre d'élèves: 25

Objectifs langagiers:

- ✓ Comprendre une recette de cuisine
- ✓ Connaître les ingrédients et les ustensiles
- ✓ Savoir employer l'impératif
- ✓ Être capable de faire un exposé oral

Objectifs culturels/interculturels:

- ✓ Pouvoir faire des recettes de cuisine française
- ✓ Connaître les spécialités françaises

Objectifs communicatifs:

- ✓ Savoir expliquer une recette et répondre aux questions

Avec cette tâche, nous avons pu évaluer quatre compétences : la compréhension écrite (CE), la production orale (PO), la compréhension orale (CO) et la production écrite (PE).

Réalisation de la tâche:

Pour la semaine de la francophonie qui a lieu tous les ans le 25 Mars au collège Tevfik Fikret, nous avons vu en classe quelques recettes de cuisine plus précisément les desserts, les ingrédients et les ustensiles. Ensuite, nous avons fait cinq groupes de cinq élèves pour présenter une recette de cuisine française au reste de la classe. Dans un premier temps à la maison, ils devaient chercher sur Internet des recettes, des ustensiles nécessaires qu'ils devaient utiliser. Dans un second temps, les élèves ont préparé chez eux la recette choisie. Le jour de la francophonie, ils ont présenté et expliqué comment ils ont fait les desserts, ils les ont fait goûter aux autres apprenants et ils ont répondu aux questions de la classe.

Rôle de l'enseignant:

Il prend le rôle 'guide' et 'accompagnateur' en étant toujours auprès des élèves.

Langue de communication:

Les élèves devaient utiliser la langue française. Toutes les informations étaient en français.

Conclusion:

Cette activité a bien fonctionné en classe. C'était très motivant vis-à-vis des élèves. Grâce à cette activité, ils ont fait connaissance avec la gastronomie française et ils ont été capables de présenter des recettes de cuisine et de répondre aux questions posées par leurs camarades.

Ce type d'activité renforce l'interaction et la curiosité des apprenants. Elle sert à activer la classe et à mieux utiliser la langue française dans la vie quotidienne.

Difficultés rencontrées par les apprenants:

Ils avaient du mal à choisir les recettes. Ils ont mis une semaine pour se décider, il était difficile de trouver certains ingrédients français comme la poudre d'amande, les tablettes de chocolat, des pâtes feuilletées rondes, etc.

4.15.3. Tâche n° 3: Faire un Animal en Origami

Niveau: A1/A2

Contexte: Département de français, Collège Tevfik Fikret d'Ankara

Nombre d'élèves: 25

Objectifs langagiers:

- ✓ Comprendre les consignes et les conseils de l'enseignant,
- ✓ Savoir-faire une présentation orale d'un animal en origami,
- ✓ Savoir employer l'impératif,
- ✓ Être capable de parler devant un public,

Objectifs culturels/interculturels:

- ✓ Pouvoir faire des figures / des animaux en origami,
- ✓ Connaître l'histoire de l'origami,

Objectifs communicatifs:

- ✓ Savoir expliquer un animal en papier et répondre aux questions

Avec cette tâche, nous avons pu évaluer quatre compétences : la compréhension écrite (CE), la production orale (PO), la compréhension orale (CO) et la production écrite (PE).

Réalisation de la tâche:

Dans la première étape, nous avons commencé avec l'histoire de l'origami qui est un art populaire venant de la Chine après l'invention du papier. Nous avons montré en détails comment faire quelques animaux faciles avec un diaporama. Dès la première présentation, nous avons donné des papiers carrés aux élèves. Ils nous ont suivis à toutes les étapes et nous avons fait ensemble des figures de chien, de girafe et de koala. Dans un second temps, nous avons donné un devoir pour la semaine suivante. Il fallait construire des groupes en classe et présenter une figure d'animal en origami aux autres. Au jour de la présentation, ils ont présenté leurs figures avec un diaporama et ils ont répondu aux questions.

Rôle de l'enseignant:

On voit l'enseignant comme un guide. L'enseignant montre et explique pour la première fois ce que l'apprenant devrait faire. Ensuite, il le laisse faire et parler en classe.

Langue de communication:

Les élèves devaient utiliser la langue française. Toutes les informations étaient en français.

Conclusion:

Cette activité a encouragé et motivé les élèves à participer et à prendre la parole. Le sujet était intéressant pour la classe et il leur donnait envie de communiquer en français.

Difficultés rencontrées par les apprenants:

Ils ont mis un peu plus de temps pour créer des groupes et pour choisir leur animal. Il y avait des élèves qui voulaient faire des figures plus complexes que les autres et cela a causé un désaccord entre les groupes. Mais après le choix, ils se sont sentis capables de faire un exposé devant la classe et ils sont facilement entrés en contact.

Ce type d'activité met en évidence l'interaction et la solidarité des apprenants.

4.15.4. Tâche n° 4: Faire une Affiche de Film

Niveau: A2

Contexte: Département de français, Collège Tevfik Fikret d'Ankara

Nombre d'élèves: 25

Objectifs langagiers:

- ✓ Comprendre un synopsis,
- ✓ Connaître les mots techniques comme un réalisateur, un producteur, un scénariste, etc.
- ✓ Savoir employer le présent,
- ✓ Être capable de faire un exposé oral,

Objectifs culturels/interculturels:

- ✓ Pouvoir présenter tous les genres de film,
- ✓ Savoir analyser une affiche de cinéma,

Objectifs communicatifs:

- ✓ Savoir expliquer un synopsis et répondre aux questions

Avec cette tâche, nous avons pu évaluer trois compétences : la production orale (PO), la compréhension orale (CO) et la production écrite (PE).

Réalisation de la tâche:

Nous avons 'les médias' en tant que thème dans le niveau 7. Après avoir travaillé les genres de film et les synopsis avec les mots techniques, nous avons demandé aux apprenants de créer un film qui n'existe pas. Ils ont d'abord décidé le genre de leur film, puis ils ont créé une histoire pour ce film. Pour ce faire, ils avaient la possibilité d'utiliser les acteurs et les actrices qu'ils aiment.

Une fois le résumé a été terminé, les apprenants ont fait une affiche sur A3 en couleur avec les noms des acteurs, la durée, le genre, la date de sortie au cinéma et un slogan. Au tableau, ils ont présenté leurs affiches avec leurs synopsis sans dire la fin de l'histoire. Les autres ont posé des questions et ils ont essayé de deviner la fin de l'histoire. Cette tâche amusante a bien motivé les apprenants.

Rôle de l'enseignant:

Son rôle est d'être le guide et le conseiller pour l'apprenant. Il lui montre le chemin à suivre.

Langue de communication:

Les élèves devaient utiliser la langue française. Toutes les informations étaient en français.

Conclusion:

Cette activité a bien marché en classe. Même les élèves réservés se sont amusés lors de l'activité.

Difficultés rencontrées par les apprenants:

Ils n'arrivaient pas à décider le genre de film, parce qu'il y avait plusieurs genres qu'ils aimaient. Après la décision du genre, ils se sont bien débrouillés à l'oral et à l'écrit.

Ce type d'activité encourage les apprenants à participer. L'interaction entre eux aide à activer la classe. Nous pouvons montrer deux exemples d'affiches créées par les apprenants du niveau 7.

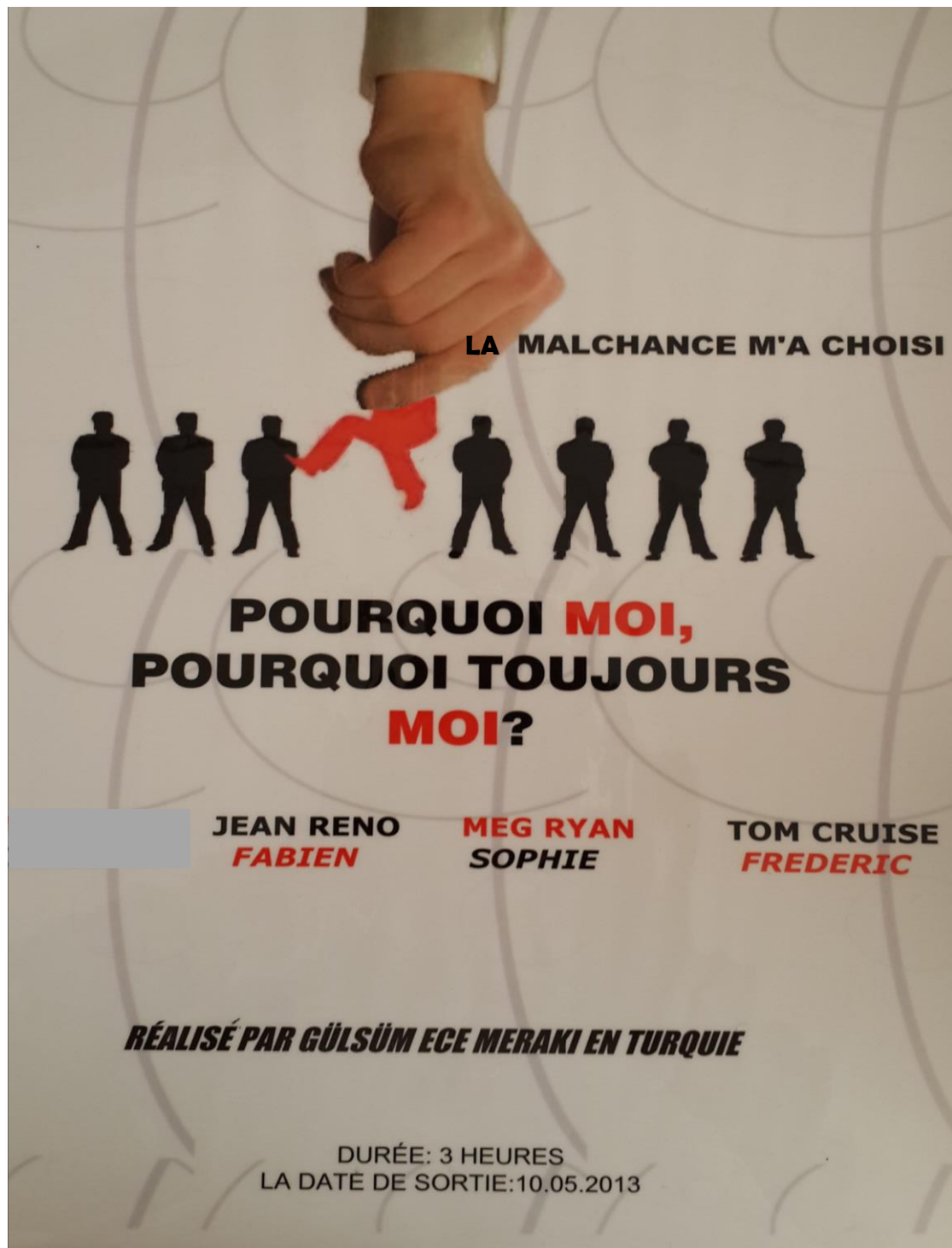


Image 5. Exemple d'une affiche de film dramatique

BRAD PITT

ANGELINA JOLIE

LES ALIENS SONT DE RETOUR



**SOIT TU LUTTES CONTRE LES ALIENS
SOIT TU MEURS**

SORTIR: 2 AVRIL

Durée: 1h45

Image 6. Exemple d'une affiche de film de science-fiction

4.15.5. Tâche n° 5: De Bouche à l'Oreille

Niveau: A1/A2

Contexte: Département de français, Collège Tevfik Fikret d'Ankara

Nombre d'élèves: 25

Objectifs langagiers:

- ✓ Apprendre des expressions,
- ✓ Reformuler correctement l'expression,
- ✓ Respecter les consignes du jeu,

Objectifs culturels/interculturels:

- ✓ Pouvoir expliquer les expressions avec ses propres mots,
- ✓ Connaître le sens des expressions françaises,

Objectifs communicatifs:

- ✓ Savoir parler avec des expressions

Avec cette tâche, nous avons pu évaluer deux compétences : la production orale (PO), la compréhension orale (CO).

Réalisation de la tâche:

L'enseignant fait deux groupes en classe. Assis, ces deux groupes font des files de rang. L'enseignant dit une expression à l'oreille du premier apprenant dans chaque groupe et ils la communiquent de la même manière au deuxième ensuite au troisième et ainsi de suite. Lorsque le dernier apprenant reçoit l'information, il se lève et il donne cette expression à haute voix. Si l'apprenant réussit à dire tout correctement, ce groupe marque deux points. Si l'expression est déformée, ce groupe n'obtient pas de point. Le groupe ayant marqué le point doit faire une phrase en utilisant l'expression donnée et en faisant la définition avec ses propres mots.

Rôle de l'enseignant:

Il accompagne les apprenants pendant les prestations pour les motiver et faire sentir sa présence.

Langue de communication:

Les élèves devaient utiliser la langue française. Toutes les informations étaient en français.

Conclusion:

Cette activité est motivante parce que les apprenants sont volontaires à jouer. Avec ce type de travail, on peut travailler les expressions qui sont difficiles à retenir dans la tête.

Difficultés rencontrées par les apprenants:

Parfois il était difficile d'entendre correctement les expressions comme les apprenants parlaient à voix basse pour que l'autre groupe ne l'entende.

4.15.6. Tâche n° 6 : Jeu du Cercle Qui Tourne

Niveau: A1/A2

Contexte: Département de français, Collège Tevfik Fikret d'Ankara

Nombre d'élèves: 25

Objectifs langagiers:

- ✓ Apprendre à se présenter,
- ✓ Répondre aux questions de présentation et du thème étudié,
- ✓ Apprendre de nouveaux lexiques,
- ✓ Apprendre à faire des phrases complexes,

Objectifs culturels/interculturels:

- ✓ Pouvoir se présenter,
- ✓ Se faire de nouveaux amis,
- ✓ Apprendre de nouveaux termes et de nouvelles notions,
- ✓ Prendre connaissance des différents thèmes,

Objectifs communicatifs:

- ✓ Savoir faire connaissance
- ✓ Savoir donner des informations et faire des descriptions,
- ✓ Savoir poser des questions et répondre,

Avec cette tâche, nous avons pu évaluer deux compétences : la production orale (PO), la compréhension orale (CO).

Réalisation de la tâche:

L'enseignant a fait un cercle avec des chaises dont le dos est retourné vers l'intérieur. Le premier groupe d'élèves s'est placé à l'intérieur et le deuxième à l'extérieur autour des chaises en face des autres. Pour la première activité réalisée en classe, l'enseignant a mis des cartes sur les chaises avec des questions écrites sur la présentation, ainsi les apprenants ont fait connaissance. Ensuite, cette activité a continué par rapport aux thèmes étudiés en classe. L'enseignant a changé les questions au fur et à mesure.

Les apprenants qui étaient à l'intérieur du cercle, ont pris les cartes et posé les questions à ceux qui étaient de l'autre côté du cercle. Après les réponses données par les apprenants, l'intérieur du cercle a tourné dans le sens des aiguilles d'une montre et l'extérieur dans le sens inverse. Cela a empêché de rencontrer toujours le même apprenant lors de l'activité. L'enseignant circulait entre les apprenants et il les guidait dans le cas nécessaire. Il intervenait si nécessaire pour corriger la prononciation.

À la suite de cette activité, l'enseignant a demandé aux apprenants de faire un résumé des réponses données selon le thème. Ensuite il a demandé de le rédiger sur feuille afin qu'ils aient une trace écrite de leur performance.

Rôle de l'enseignant:

L'enseignant dirige les élèves vers le but défini et il les suit pendant l'activité.

Langue de communication:

Les élèves devaient utiliser la langue française. Toutes les informations étaient en français.

Conclusion:

Comme cette activité incite les apprenants à agir en classe, ils étaient motivés. Avec ce type de travail, l'enseignant peut faire participer toute la classe.

Difficultés rencontrées par les apprenants:

Les apprenants n'ont pas rencontré beaucoup de difficultés. Parfois, ils ont eu du mal à comprendre quelques questions difficiles. Mais ils ont surmonté à ces problèmes avec l'aide de l'enseignant.

4.15.7. Tâche n° 7 : Jeu de Lettre

Niveau: A1/A2

Contexte: Département de français, Collège Tefik Fikret d'Ankara

Nombre d'élèves: 25

Objectifs langagiers:

- ✓ Apprendre l'alphabet,
- ✓ Trouver des objets selon les initiales des prénoms,
- ✓ Apprendre à mémoriser,
- ✓ Apprendre à improviser,

Objectifs culturels/interculturels:

- ✓ Pouvoir utiliser des mots français,

Objectifs communicatifs:

- ✓ Pratiquer le français,

Avec cette tâche, nous avons pu évaluer deux compétences : la production orale (PO), la compréhension orale (CO).

Réalisation de la tâche:

L'enseignant a fait un cercle avec des apprenants. Il a joué aussi avec eux. Chaque apprenant a dit l'initiale de son prénom et a trouvé un objet commençant avec la même lettre. À la suite, il l'a complété avec un geste. Par exemple il y avait un apprenant qui a dit 'B comme bracelet' et il a fait un geste avec ses doigts. Le suivant a répété ce que le précédent a dit et il a ajouté le sien avec un geste. Le troisième apprenant a répété ce que les deux précédents ont dit et il y a rajouté le sien. Tous les apprenants ont fait la même chose jusqu'à la fin du cercle. Tous les noms d'objets et les gestes réalisés par les apprenants sont devenus de plus en plus difficiles à retenir.

Rôle de l'enseignant:

En étant le conseiller, il est toujours auprès des apprenants en cas de besoin.

Langue de communication:

Les élèves devaient utiliser la langue française. Toutes les informations étaient en français.

Conclusion:

Les apprenants ont appris les prénoms de leurs amis et ils ont appris de nouveaux mots. Ils se sont amusés lors de cette activité.

Difficultés rencontrées par les apprenants:

Les apprenants ont eu parfois du mal à trouver des objets différents avec l'initial de leurs prénoms. À part ça, ils se sont bien présentés avec des gestes.

4.15.8. Tâche n° 8: Jeu de Balle

Niveau: A1/A2

Contexte: Département de français, Collège Tevfik Fikret d'Ankara

Nombre d'élèves: 25

Objectifs langagiers:

- ✓ Savoir trouver un lexique avec la dernière lettre du mot dit par le précédent,

Objectifs communicatifs:

- ✓ Dire des mots différents avec la lettre proposée,

Avec cette tâche, nous avons pu évaluer deux compétences : la production orale (PO), la compréhension orale (CO).

Réalisation de la tâche:

Les apprenants forment un cercle. L'enseignant a une balle en main et il présente le jeu. Celui qui a la balle en main a le droit de parler, les autres se taisent. Le lancer de la balle sert à donner la parole. C'est un jeu de mots. L'enseignant lance la balle en disant un mot. L'apprenant à qui la balle est lancée doit trouver un nouveau mot avec la dernière lettre du mot dit par le précédent. Ensuite il lance la balle à un autre. Le but est de ne pas répéter les mêmes mots et d'en produire de nouveaux.

Rôle de l'enseignant:

C'est d'être le guide dans la classe pour montrer aux apprenants le bon chemin.

Langue de communication:

Les élèves devaient utiliser la langue française. Toutes les informations étaient en français.

Conclusion:

Les apprenants ont appris de nouveaux mots et ils ont développé leur répertoire.

Difficultés rencontrées par les apprenants:

D'abord les apprenants ont facilement trouvé des mots mais comme il était interdit de dire les mêmes mots, le travail est devenu plus difficile. Ils avaient le droit de dire 'passe' trois fois, après trois fois ils ont été éliminés du jeu et on a défini le gagnant.

4.15.9. Tâche n° 9: Une Histoire Puzzle

Cette tâche a été faite selon le modèle d'Hélène Vanthier montré dans la formation 'Enseigner le français aux enfants / pré-adolescents en classe de langue' à l'université de Franche-Comté.

Niveau: A1/A2

Contexte: Département de français, Collège Tevfik Fikret d'Ankara

Nombre d'élèves: 25

Objectifs langagiers:

- ✓ Découvrir un album de jeunesse,
- ✓ Comprendre une histoire,
- ✓ Reconstituer un récit à partir des illustrations,
- ✓ Savoir employer l'imparfait,

Objectifs culturels/interculturels:

- ✓ Pouvoir présenter une histoire,
- ✓ Connaître la localisation d'histoire,

Objectifs communicatifs:

- ✓ Savoir parler sur une histoire et répondre aux questions

Avec cette tâche, nous avons pu évaluer deux compétences : la production orale (PO), la compréhension orale (CO).

Réalisation de la tâche:

Le professeur annonce en classe qu'il est tombé et que les parties de l'histoire se sont mélangées. Il demande aux apprenants de l'aider. Il répartit les apprenants en deux ateliers.

Tâche de l'atelier 1: L'enseignant fait des sous-groupes avec les apprenants de cet atelier. Les apprenants de cet atelier vont reconstituer le texte à partir du texte puzzle. Ils vont retrouver le bon ordre des phrases. L'enseignant rappelle le début de l'histoire (il était une fois), en effet ils l'ont déjà appris avec le thème 'les contes'.

Tâche de l'atelier 2: L'enseignant y fait aussi des sous-groupes. Chaque sous-groupe a des images puzzles qui sont mêmes avec les autres. Ils vont reconstituer l'histoire à partir des images.

Après avoir défini les rôles des ateliers, l'enseignant passe à la mise en commun de l'activité.

Chaque sous-groupe de l'atelier 2 affiche au tableau sa proposition. Les autres sous-groupes donnent leur avis et ils donnent leur proposition. Ensuite les sous-groupes de l'atelier 1 affichent leur choix (texte puzzle) au tableau. L'enseignant demande aux autres leur proposition. On lit l'histoire en classe en regardant les images et l'enseignant contrôle les réponses.

Finalement ils écrivent l'histoire reconstituée dans leur cahier.

Rôle de l'enseignant:

Il fait l'orientation nécessaire et il guide ses apprenants.

Langue de communication:

Les élèves devaient utiliser la langue française. Toutes les informations étaient en français.

Conclusion:

Cette activité a bien motivé les apprenants qui aiment s'occuper des images. Le travail de groupe a plu aux apprenants.

Difficultés rencontrées par les apprenants:

Parfois il était difficile pour eux de retrouver l'ordre des illustrations comme ils ne connaissaient pas l'histoire. Mais pour le texte, c'était facile à repérer les parties.

Nous avons donné assez d'exemples de tâches finales pour que les enseignants s'en servent comme ils veulent. Maintenant nous pouvons donner un tableau d'exemples donné par M. Grandjean et B. Vassart sans donner autant de détails. À partir de ce tableau, l'enseignant peut planifier son cours selon ses objectifs linguistiques et communicatifs.

4.15.10. Tâche n° 10: Carte de vœux

Niveau: A1/A2

Contexte: Département de français, Collège Tevfik Fikret d'Ankara

Nombre d'élèves: 25

Objectifs langagiers:

- ✓ Faire une carte de vœux pour le Noël
- ✓ Écrire une lettre de présentation

Objectifs culturels/interculturels:

- ✓ Faire la connaissance avec les correspondants français

Objectifs communicatifs:

- ✓ Savoir se présenter

Avec cette tâche, nous avons pu évaluer deux compétences : la production écrite et la compréhension orale.

Réalisation de la tâche:

J'ai trouvé une correspondance française sur le site www.etwinning.net pour que mes apprenants fassent la connaissance avec les natifs. Je mets sur le site des photos et des productions de mes apprenants et les apprenants français font la même chose pour nous.

Pour le Noël, j'ai fait effectuer aux apprenants des cartes de vœux en relief pour les envoyer en France. Dans la première étape, nous avons trouvé les mots à écrire dans ces cartes et puis je leur ai montré comment faire une carte en relief. Ils ont découpé les cartons et ils les ont coloriés en dessinant un bonhomme de neige et un sapin.

Dans la deuxième étape, les élèves se sont présentés sur une feuille à part en parlant de leurs goûts et de leurs loisirs. J'ai envoyé cette lettre de présentation avec les cartes de vœux en France. Quand mes apprenants ont reçu les cartes, ils étaient très contents.

Rôle de l'enseignant:

Il montre la fabrication de la carte en relief et puis il contrôle les apprenants.

Langue de communication:

Les élèves devaient utiliser la langue française. Toutes les informations étaient en français.

Conclusion:

Les apprenants avaient hâte de faire ces cartes comme ils aiment beaucoup colorier et bricoler. Ils étaient contents d'envoyer des lettres et d'en recevoir de la part des natifs.

Difficultés rencontrées par les apprenants:

Il était un peu difficile pour eux de faire le relief comme cela nécessite la motivation et la concentration. Il y avait aussi certains apprenants qui n'ont pas pu finir à l'école et qui ont complété sa carte à la maison.



Image 7. Couverture d'une carte de vœux



Image 8. L'intérieur de la carte de vœux

Nous voulons bien montrer les exemples de tâches à l'écrit et à l'oral que les enseignants peuvent utiliser dans leur classe.

Tableau 11. Exemple de Tâches à l'Écrit et à l'Oral

Écrit	Oral
• Rédiger une lettre • Rédiger un E-mail • Faire une critique de film • Ecrire un article après avoir vu une pièce de théâtre pour en faire la promotion • Rédiger une petite annonce • Créer une BD • Réaliser un story-board • Faire un sondage / Ecrire un article après avoir réalisé un sondage • Ecrire une histoire/ la suite d'une histoire • Réaliser une publicité pour une école de langue enseignant le français en Allemagne • Réaliser (pour un éditeur allemand) la page de couverture, l'éditorial, table des matières d'un magazine destiné à intéresser les visiteurs allemands à la France • Réaliser une affiche par exemple pour une exposition ou dans un but humanitaire • Réaliser une affiche de présentation (personnage, lieu, évènement, invention, voyage...) • Rédiger un jeu de rôles à partir d'une histoire vue en classe. • Réaliser un dépliant touristique sur sa ville/région destiné aux correspondants • Créer la une d'un journal allemand (en rapport avec l'actualité de l'établissement) • Créer un blog/une page internet	• Faire jouer une conversation téléphonique • Jouer la scène d'un film ou d'une pièce de théâtre • Imaginer les décors pour une scène et présenter ses propositions à la classe • Faire un débat en classe • Faire des tables rondes avec un animateur (assistant par exemple) • Enregistrer des émissions de radio avec Audacity • Réalisation d'un spot publicitaire → Présenter son affiche de présentation à la classe → Mettre en scène et jouer le jeu de rôles

(Grandjean, Vassart, 2010, p. 2)

Si on revient au sujet, Martina Cédlovà a montré aussi brièvement les noms des exercices que l'enseignant peut utiliser dans les quatre compétences (2013, p 30-36).

Les activités de compréhension orale:

écouter des annonces publiques (renseignements, consignes, mises en garde, etc.)

fréquenter les médias (radio, télévision, enregistrements, cinéma)

être spectateur (théâtre, réunion publique, conférences, spectacles, etc.)

surprendre une conversation, etc.

Les activités de production orale:

les annonces publiques (renseignements, instructions, etc.)

les exposés (discours dans des réunions publiques, conférences à l'université, sermon, spectacles, commentaires sportifs, etc.)

la lecture d'un texte écrit à haute voix

la rédaction d'un exposé en suivant des notes ou commenter des données visuelles (diagrammes, dessins, tableaux, etc.)

le jeu d'un rôle qui a été répété

le dialogue spontané, le chant d'une chanson

Les activités de compréhension écrite:

lire pour s'orienter, lire pour information, par exemple en utilisant des ouvrages de référence

lire et suivre des instructions, lire pour le plaisir, etc.

Les activités de production écrite:

remplir des formulaires et des questionnaires

écrire des articles pour des magazines, des journaux, des bulletins, etc.

produire des affiches

rédiger des rapports, des notes de service, etc.

prendre des notes pour s'y reporter, prendre des messages sous la dictée, etc.

écrire des textes libres

Figure 11. Différents noms d'exemples de tâches

Comme on le sait, à la suite de la réalisation des tâches il faut donner à l'apprenant la possibilité de faire son évaluation. L'auto-évaluation est un autre point important à aborder dans l'enseignement des langues étrangères. Malheureusement, ce sujet n'a pas été suffisamment traité dans toutes les méthodes. En revanche, les méthodes interactives ont pour but de donner la chance à l'apprenant la responsabilité de son apprentissage. Donc, il faut que l'apprenant prenne aussi en charge son évaluation. L'auto-évaluation est une piste pour mettre en évidence l'autonomie de l'apprenant. L'enseignant apprend à l'apprenant à contrôler et corriger les connaissances acquises. Un apprenant autonome est capable de développer des stratégies d'apprentissage parce qu'il est conscient de sa capacité et de son développement. Donc, l'enseignant doit mettre en disposition des apprenants une fiche d'auto-évaluation qui lui permettra de voir les points difficiles et faciles pour l'apprenant. En utilisant le sujet 'je' dans la fiche d'évaluation, l'apprenant se sent au centre de l'enseignement et responsable de son progrès. Il n'hésite pas à écrire ce qu'il pense et il s'exprime librement.

Nous aimerions bien montrer un modèle de fiche d'auto-évaluation que j'utilise souvent dans mes classes pour voir si les tâches ont été efficaces ou non.

Fiche d'auto-évaluation

◇ **J'ai trouvé cette tâche...** ☐ facile ☐ assez facile ☐ difficile ☐ assez difficile

◇ **Quels points j'ai trouvé facile et difficile lors de la réalisation de cette tâche?**

.....

.....

.....

.....

◇ **Comment j'ai pu surmonter les problèmes que j'ai rencontrés?**

.....

.....

.....

◇ **Ce que j'ai aimé dans cette activité est**

.....

.....

.....

◇ **Ce que je n'ai pas aimé dans cette activité est**

.....

.....

.....

◇ **Je voudrais refaire ce type d'activité.** ☐ Oui ☐ Non

.....

.....

◇ **Vos conseils sur l'activité**

.....

.....

.....

.....

.....

Figure 12. Exemple de fiche d'auto-évaluation

CHAPITRE V

ANALYSE DES TÂCHES DANS LES MÉTHODES DE FRANÇAIS 'LATITUDE 1' ET 'ROND-POINT'

Dans ce chapitre, nous allons essayer d'analyser et de montrer les exemples de tâches données dans les manuels 'Latitude 1' et 'Rond-Point'. Les deux livres ont été écrits selon la méthode actionnelle. Nous allons commencer par le niveau A1/A2 de la méthode Latitude 1.

5.1. Latitude 1: Structure Du Manuel

Le livre est composé de quatre modules dans lesquelles trois unités se trouvent. Sur la première page de chaque module, nous voyons un contrat d'apprentissage qui permet à l'apprenant de prendre connaissance des contenus. À la fin de chaque module, l'apprenant est testé avec une autoévaluation et un travail de préparation au DELF. Dans les méthodes communicatives, l'apprenant prend en charge aussi de son autoévaluation. Comme il est responsable de son apprentissage, il apprend aussi à s'évaluer. Cela l'aide à voir ses fautes.

Nous allons analyser les tâches du livre.

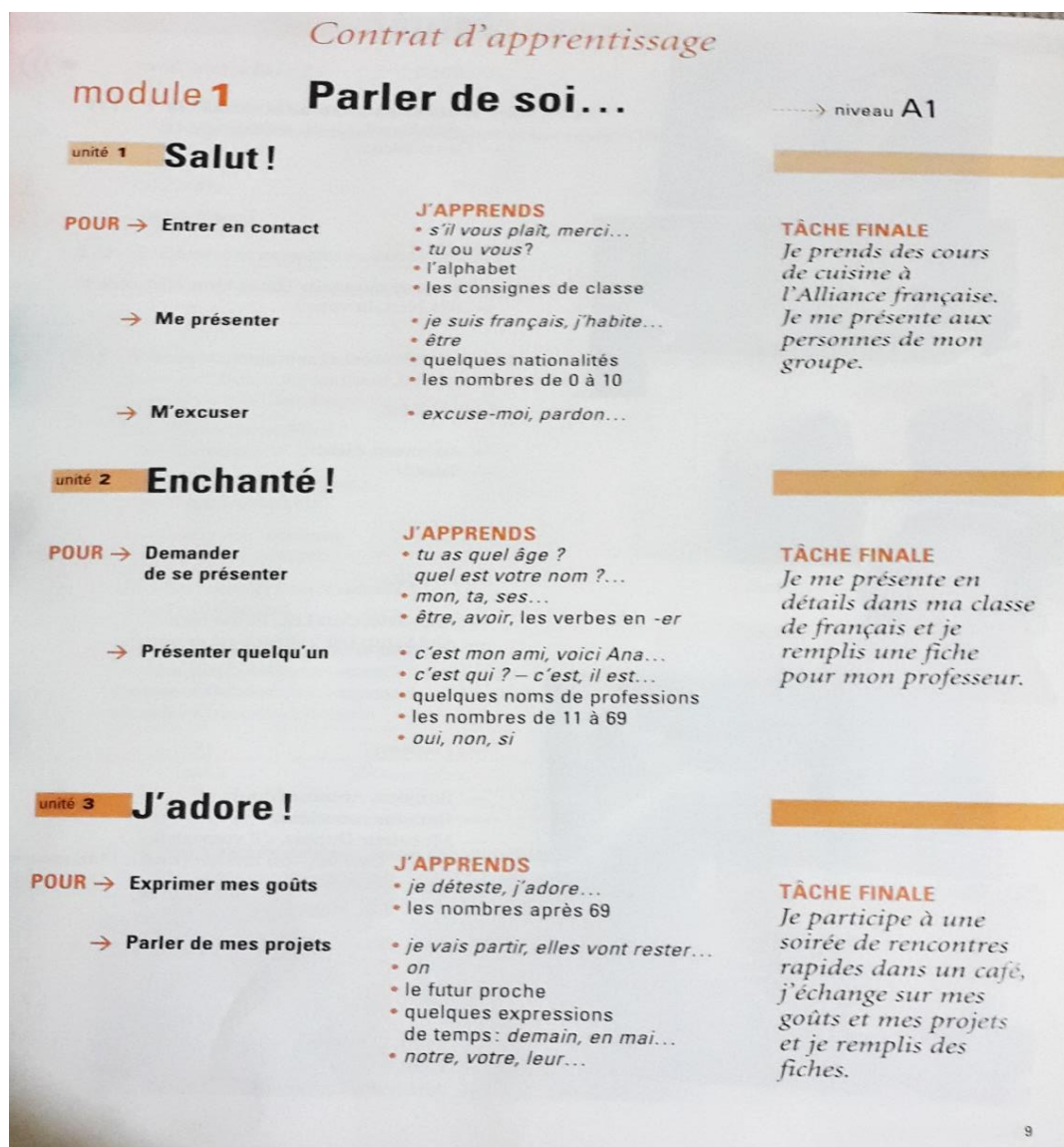


Image 9. Contrat d'apprentissage de Latitude 1

Comme on voit, c'est une page récapitulative montrant ce que l'apprenant va apprendre dans cette unité. Sur la partie droite, la tâche finale a pris sa place pour chaque unité. Cela nous donne l'occasion de voir le sujet des tâches. L'apprenant commence à accomplir des tâches dès la première unité dont le sujet est la présentation.

Pendant l'unité, l'apprenant apprend ce dont il a besoin et à la fin il a déjà toutes les connaissances pour réaliser ses tâches. Il y a toujours une production orale à chaque étape. Les sujets traités dans le livre sont les sujets de la vie quotidienne. Donc, l'apprenant ne s'éloigne pas de la vie courante et il se trouve dans un milieu naturel.

On commence par les tâches du livre 'Latitude 1'.

5.1.1. Les Tâches Du Manuel ‘Latitude 1’

5.1.1.1. Tâche n° 1



Image 10. Tâche finale sur la cuisine (Latitude 1, p. 17)

La première unité est consacrée à la présentation. L'apprenant apprend à se présenter et au fur et à mesure l'enseignant peut noter au tableau les points essentiels que l'apprenant oublie et qu'il doit compléter à sa prochaine présentation. Lors de la tâche finale, l'apprenant est capable de se présenter en détail, ses loisirs, ses qualités, etc. Grâce à tout ce qu'il vient de découvrir et d'apprendre, l'apprenant se sent capable de réaliser cette tâche finale. Ce type de tâche n'est pas forcément utilisé lors des cours d'apprentissage, elle peut être aussi utilisée dans une situation de la vie quotidienne. Par contre, l'enseignant peut la modifier d'après ses objectifs en choisissant un sujet étudié en classe.

5.1.1.2. Tâche n° 2



tâche finale

→ À L'ÉCOLE MONT-ROYAL

Vous allez travailler six mois au Canada. Le soir, vous allez dans une école pour apprendre le français. Vous arrivez dans la classe et votre professeur vous demande de vous présenter. Vous donnez votre nom et votre prénom. Le professeur vous demande votre nationalité, votre âge, votre profession, où vous habitez, etc.

Par groupes de deux, jouez la situation. Ensuite, remplissez la fiche pour votre professeur.

École Mont-Royal (Montréal)
Cours de français

Nom :
Prénom :
Âge :
Nationalité :
Adresse :
Adresse électronique :
Téléphone :

Image 11. Tâche finale à l'école Mont-Royal (Latitude 1, p. 27)

Ce travail encourage l'interaction en classe. L'un des apprenants peut jouer le rôle d'enseignant et l'autre le rôle d'apprenant. L'enseignant suit les apprenants et il n'y intervient pas lors de l'activité. Il les laisse communiquer entre eux. L'apprenant apprend à poser des questions et aussi à y répondre. L'enseignant peut leur demander d'utiliser les différentes formes de question pour ne pas répéter toujours 'Est-ce que' que les apprenants ont l'habitude d'utiliser en général.

À la suite de l'activité, l'enseignant corrige les erreurs et donne son point de vue sur leur performance. La dernière étape de la tâche est à l'écrit. Pour avoir une trace écrite l'apprenant rapporte sa présentation sur la feuille d'exercice et il la colle dans son cahier de français.

5.1.1.3. Tâche n° 3

Rencontres Vous êtes dans un café et vous participez à une soirée de ‘rencontres rapides’. Par groupes de deux, présentez-vous rapidement, parlez de vos goûts et de vos projets. Ensuite, changez de table ! Pour chaque personne rencontrée, remplissez une fiche.
--

Figure 13. Tâche finale sur les rencontres (Latitude 1, p. 37)

Cette activité mobilise les acquis de l’unité 2. L’apprenant a déjà appris comment exprimer ses goûts. À force de rencontrer des personnes différentes, l’apprenant se présente de différente manière. L’enseignant circule entre les groupes pour prendre connaissance de leurs productions. Les apprenants peuvent jouer devant la classe. L’apprenant travaille aussi l’écrit au fur et à mesure. Il note ce qu’il apprend. Grâce aux différentes rencontres, il fait la connaissance de nouveaux mots et élargit son répertoire. Par exemple, il apprend les noms de nouveaux métiers et des projets futurs de ses camarades.

L’enseignant félicite, à la fin, les apprenants pour le bon travail qu’ils ont effectué. Il peut éventuellement écrire au tableau un modèle de dialogue afin de les aider pour leur prochain exercice ou pour qu’ils aient en cas de besoin un modèle écrit.

Pour mieux comprendre, nous pouvons noter un modèle d’échanges entre les apprenants cité dans la méthode Latitude / Guide pédagogique.

Tableau 12. Un Modèle d'Échanges entre Les Apprenants

Échanges entre les apprenants	Fiches
- Bonjour, je m'appelle Assata, je suis d'origine africaine et je suis étudiante en littérature française. J'habite dans la banlieue parisienne. Et toi ?	A. 1- Qui est la femme ? Quel âge a-t-elle ? <u>Assata, elle a 22 ans.</u>
- Bonjour, moi c'est Hugo, je suis anglais et je suis étudiant en informatique. J'habite en Bretagne. J'ai 25 ans. Et toi ?	2- De quelle origine est-elle ? <u>Elle est africaine.</u>
- J'ai 22 ans. J'aime beaucoup la natation et la randonnée. Et toi, tu aimes les randonnées ?	3- Quels sont ses projets ? <u>Elle va participer aux olympiades.</u>
- Ah non, pas du tout ! Je déteste les randonnées, c'est très épuisant. Par contre j'adore faire du vélo. J'aime aussi faire du sport et de l'équitation. Tu fais du sport ?	B. 1- Qui est le jeune homme ? Quel âge a-t-il ? <u>Hugo, il a 25 ans.</u>
- Oui, oui : je fais de la patinoire et je joue au tennis. J'adore les compétitions. L'année prochaine, je vais participer aux olympiades.	2- Qu'est-ce qu'il aime ? <u>Il aime faire du vélo, du sport et de l'équitation.</u>
- Moi, je vais prendre des cours de musique.	3- Quels sont ses projets ? <u>Il va prendre des cours de musique.</u>

(Latitude 1, Guide pédagogique, p. 60)

Pendant le dialogue l'apprenant note toutes les réponses de son interlocuteur sur la fiche donnée par l'enseignant. Il peut demander de répéter quand il n'entend pas ou/et il ne comprend pas. À la fin du cours, l'apprenant lit ce qu'il a écrit et l'enseignant fait un dernier contrôle.

5.1.1.4. Tâche n° 4

Bienvenue !

Une personne importante (un directeur, un responsable...) vient visiter votre école et votre ville lundi prochain.

Discutez, en grand groupe, pour décider des tâches à réaliser par jour : accueillir la personne à la gare, faire la visite de l'école, de la ville, organiser un dîner, préparer une petite fête...

Faites une liste de toutes les tâches puis posez-vous des questions pour vous répartir les tâches, en fonction de vos emplois du temps.

Figure 14. Tâche finale sur la bienvenue (Latitude 1, p. 53)

Cette activité se déroule essentiellement à l'oral comme un brainstorming. Pour faire le partage de tâches, l'enseignant peut faire des groupes en classe. Chaque groupe prend la parole pour choisir sa tâche. Une fois le partage terminé, les apprenants décident ce qu'ils vont parler. Il y aura certains élèves qui accueilleront l'invité et certains présenteront l'école. Dans l'équipe tout le monde a un rôle, le travail est partagé. Ils doivent prendre, à leur tour, la parole pour établir l'esprit d'équipe. Quant à l'enseignant, il est le guide qui dirige son public vers le but.

Plus les unités avancent, plus les tâches deviennent complexes à l'oral.

5.1.1.5. Tâche n° 5

tâche finale

→ SORTIE CINÉ

Vous téléphonez à un ami pour lui proposer d'aller au cinéma. Vous parlez des films, des heures, puis vous fixez un rendez-vous à votre ami. Regardez le programme et, par deux, imaginez puis jouez un dialogue. Écrivez un courriel à un autre ami pour l'inviter à venir avec vous.

Image 12. Tâche finale 'une sortie ciné' (Latitude 1, p. 63)

Avec cette unité, l'enseignant peut utiliser une horloge interactive pour l'apprentissage de l'heure. Après avoir acquis toutes les notions et les informations pour indiquer et demander l'heure, les apprenants jettent un coup d'œil sur le document ci-dessus. Lors de l'activité, ils discutent sur les horaires et se mettent d'accord sur la séance et les genres de films. Ils donnent leur point de vue sur les films et essaient de se convaincre mutuellement. Après le dialogue terminé, ils peuvent aussi inviter un troisième ami pour les accompagner.

5.1.1.6. Tâche n° 6

Cadeau

Vous voulez offrir un cadeau. Discutez par groupes de cinq étudiants.

Pour qui est le cadeau?

Pourquoi voulez-vous offrir ce cadeau (pour un anniversaire, pour remercier...)?

Combien de personnes offrent le cadeau?

Combien d'argent vous avez?

Quelles idées de cadeaux vous avez? Donnez votre avis sur les idées des autres étudiants. Choisissez votre cadeau.

Figure 15. Tâche finale 'offrir un cadeau' (Latitude 1, p. 73)

Cette activité permet d'exprimer son point de vue et de discuter sur la quantité. Les apprenants décident entre eux le destinataire du cadeau et ils parlent des goûts de leur camarade et choisissent ainsi le cadeau approprié. L'apprenant utilise les points grammaticaux travaillés dans les unités précédentes. Tout se passe à l'oral et en français.

5.1.1.7. Tâche n° 7

Le bon chemin...

Par deux, travaillez avec le plan de votre ville. Vous voulez aller chez votre ami mais vous ne savez pas où il habite. Vous téléphonez à cet ami, vous lui dites où vous êtes et vous lui demandez de vous indiquer le chemin jusque chez lui. Notez les indications qu'il vous donne. Quand la conversation téléphonique est finie, utilisez vos notes et dessinez le plan pour aller chez votre ami. Ensuite, tous les deux, comparez votre plan avec le plan de la ville.

Figure 16. Tâche finale 'indiquer le chemin' (Latitude 1, p. 89)

Dans cette activité, l'oral et l'écrit sont travaillés en réception. L'enseignant donne aux apprenants un plan de la ville, un plan pour deux apprenants, il les motive et leur donne envie de réaliser cette tâche sérieusement. Par exemple, il peut faire une production générale sur le plan en révisant les indications. À partir du point de départ, chaque apprenant indique de façon différente comment se rendre au lieu demandé. Une interaction

se déroule entre les apprenants. Chaque apprenant participe en prenant en charge une indication de lieu. Finalement après avoir tracé le trajet, ils le comparent avec le plan initial.

C'est une activité nécessaire pour la vie courante, parce que l'apprenant a la possibilité de rencontrer ce genre de situations. Grâce à cette activité, il pourra guider, diriger une personne qu'il aura rencontré sur son chemin. En même temps il pourra aussi apprendre le sens de l'orientation.

5.1.1.8. Tâche n° 8

Quelle histoire !

Dans la rue, ce matin, vous avez vu une scène étonnante entre plusieurs personnes. Vous êtes choqué et vous racontez cette scène en détails à votre voisin. Ensuite, vous écrivez un article sur votre blogue.

Figure 17. Tâche finale 'raconter une histoire' (Latitude 1, p. 125)

Pour faciliter la tâche des apprenants, l'enseignant peut montrer des illustrations présentant des situations étonnantes. L'apprenant observe donc la photo et commence à s'organiser dans sa tête. Ensuite il enchaîne à produire ses phrases et à raconter son point de vue sur les faits. Lorsqu'il donne les détails, ses camarades lui posent des questions. L'enseignant les encourage à participer et les incite pour d'éventuelles questions.

5.1.1.9. Tâche n° 9

Voyage

Vous organisez un voyage de deux semaines en France avec votre classe. Par groupes de deux, discutez. Où aimeriez-vous aller? Pourquoi? Que visiterez-vous? Combien de temps resterez-vous? Et après? Ensuite, discutez par groupes de quatre et mettez-vous d'accord sur un projet commun. Faites la même chose par huit et finalement, tous ensemble, arrivez à un seul projet de voyage. Préparez ensuite tous ensemble une fiche projet (jour du départ, modes de déplacement en France, lieux visités, durée...) et remplissez-la.

Figure 18. Tâche finale 'le voyage' (Latitude 1, p. 145)

Dans cette activité, l'enseignant peut mettre à la disposition des apprenants des photos des villes à visiter et il renforce l'interaction en formant des groupes en classe. Ceci permet aux apprenants de faire un débat pour se mettre d'accord sur le voyage qui sera organisé ; de donner leurs opinions, de défendre leurs choix en exprimant les avantages et les désavantages. Chaque groupe d'apprenants présente la ville choisie avec ses spécialités ; la gastronomie, les villes à visiter, les activités, etc. Après que l'ensemble de la classe se met d'accord, les apprenants remplissent la fiche où ils devront prendre des notes sur ces points importants.

5.2. Rond-Point : Structure Du Manuel 'Rond-Point'

La méthode de ce livre est aussi 'perspective actionnelle' comme 'Latitude', les apprenants apprennent par action. À la fin de chaque unité (9 au total), l'apprenant rencontre une tâche ciblée à réaliser en tant que projet. Chaque unité apporte les sujets de grammaire nécessaires et le lexique dont l'apprenant bénéficie pour la réalisation des tâches. D'après ce manuel, les tâches ciblées sont pratiquement réalisées en groupes. Cette tâche répond aux besoins de l'apprenant qui est incité à faire des échanges d'idées et l'interaction.

Comme dans les autres manuels, un tableau de contenus nous montre ce que l'apprenant va acquérir dans les unités et comment il va progresser au fur et à mesure. Il est utile de faire un résumé des unités pour suivre la progression.

5.2.1. Analyse Des Pages

5.2.1.1. La Page 'Ancrage'

Au début de chaque unité, une double page d'ancrage accueille les apprenants. Les éléments déclencheurs de cette double page les sensibilisent au thème. L'apprenant apprend de nouveaux mots et de nouvelles formes de la langue. Dans chaque unité, l'apprenant apprend une partie sur les compétences grammaticales, lexicales et culturelles.



Image 13. La page d'ancrage (Latitude 1, p. 8-9)

5.2.1.2. La Page 'En Contexte'

La double page de 'en contexte' contient des documents authentiques. L'apprenant entre en contact avec ces vrais documents. Il pratique ce qu'il apprend et tout cela lui servira à la réalisation de la tâche. Dans la page « en contexte » de la première unité, le sujet est quotidien nommé 'rester en forme'; c'est un vrai site Internet où nous pouvons trouver des exercices et des informations sur la santé. Par exemple sur l'image ci-dessous, nous voyons une activité consacrée aux personnes qui restent longtemps assises. Les personnes qui souffrent de ce mal, se connecteront sur ce site et pratiqueront les exercices proposés et un petit questionnaire leur sera présenté. En classe on demandera à l'apprenant de faire les

mêmes exercices physiques. À la fin, l'apprenant posera des questions générales en classe sur le thème (le sport) et il complètera la fiche liée à l'activité avec ses réponses obtenues.



Image 14. La page 'en contexte' (Rond-Point, p. 10-11)

5.2.1.3. La Page 'Formes et Ressources'

La page de 'Formes et ressources' est consacrée à la compétence grammaticale. L'apprenant apprend à structurer la grammaire nécessaire pour l'unité et la tâche. Les points essentiels sont résumés. Ensuite on demande à l'apprenant de soit remplir la fiche concernant le sujet soit faire un devoir.

L'enseignant entamera en premier avec un petit texte qui lui permettra de se lancer sur le thème précis. La grammaire n'est pas étudiée directement au tableau. Il faut tout d'abord trouver un moyen qui facilite le déroulement et le processus et deuxièmement le travailler au tableau après que les apprenants ont compris la logique. Dans ce livre de méthode, on étudie la grammaire avec de petits textes amusants et intéressants.

6. UN RÉGIME SPORTIF

A. Lisez cet extrait d'une interview d'un jeune espoir du tennis.

L'alimentation d'un champion

Éric Dugal nous révèle ses habitudes alimentaires.

Faites-vous attention à votre alimentation ?

Bien sûr ! En période de compétition, j'ai une alimentation adaptée à mes besoins. C'est-à-dire... quand je joue, j'ai une alimentation riche en énergie, mais je dois avoir des digestions légères ; alors, je ne mange presque pas de graisses : jamais de beurre, ni de fromage et je mange des légumes avec seulement un peu d'huile d'olive.

Vous mangez beaucoup de fruits et de légumes ?

Oui, cinq fruits par jour et des légumes deux fois par jour.

Vous mangez de la viande ou du poisson ?

Je n'aime pas du tout le poisson, je n'en mange presque jamais. Quant à la viande, je mange beaucoup de viande blanche – du poulet, de la dinde, deux ou trois fois par jour –, mais rarement de la viande rouge.

Et que buvez-vous ?

Je bois trois litres d'eau par jour, et jamais d'alcool, évidemment.



7. VOS HABITUDES

Écoutez ce que disent ces personnes interviewées par Radio Centre, et remplissez une fiche pour chacune d'elles.

Piste 2



B. Comparez votre alimentation à celle de ce joueur de tennis.

- | | | |
|---------------------------|---------------------------------|---------------------|
| - Moi, je mange... | ... (beaucoup) plus de / d'... | ... graisses. |
| - Moi, je ne mange pas... | ... (beaucoup) moins de / d'... | ... viande rouge. |
| - Moi, je bois... | ... autant de / d'... | ... viande blanche. |
| - Moi, je ne bois pas... | | ... poisson. |
| | | ... fruits. |
| | | ... légumes. |
| | | ... eau. |

Moi, je mange beaucoup moins de viande que lui, je suis végétarienne.

Interview : A ☐ B ☐ C ☐
 Il / Elle a une vie saine ? Oui ☐ Non ☐
 Pourquoi ?
 Un conseil : il / Elle doit

L'IMPÉRATIF

À l'impératif, il y a seulement trois personnes et on n'utilise pas les pronoms sujets.

	PRÉSENT DE L'INDICATIF	IMPÉRATIF
JOUER	tu joues	joue !
	nous jouons	jouons !
	vous jouez	jouez !
PRENDRE	tu prends	prends !
	nous prenons	prenons !
	vous prenez	prenez !
SE LEVER	tu te lèves	lève-toi !
	nous nous levons	levons-nous !
	vous vous levez	levez-vous !

AVOIR ÊTRE
 aie ! ayons ! ayez ! sois ! soyons ! soyez !

À la forme négative

*Ne fume pas (ci) !
 Ne prenons pas ce chemin !
 Ne vous levez pas !*

LA QUANTITÉ (1)

Je bois peu d'eau.
 assez de lait.
 beaucoup de soda.
 trop de café.

- Tu manges **beaucoup de** légumes ?
 □ Oui, j'en mange tous les jours.

DONNER DES CONSEILS, RECOMMANDER

- Conseils adressés à une personne
 Tu es très stressé, **détends-toi !**
 Pour maigrir, **vous devez manger** moins de sucreries.
- Conseils impersonnels
Il faut dormir 8 heures par nuit.
Il est important de faire de l'exercice.
Il convient d'avoir une alimentation variée.

LA FRÉQUENCE

toujours / souvent / quelquefois / jamais
 tous les jours / mois / ans...
 chaque lundi / mardi...
 deux fois par semaine / mois...

Image 15. Page de 'formes et ressources' (Ront-Point, p. 13)

5.2.1.4. La Page 'Tâche Ciblée'

La page de 'tâche ciblée' est montrée comme projet final. Cette double page mobilise les acquis, les compétences de l'apprenant pour réaliser la tâche. L'apprenant prend conscience de ses compétences. Dans cette partie, il y a toujours une étape à l'oral.

8. TOP SANTÉ

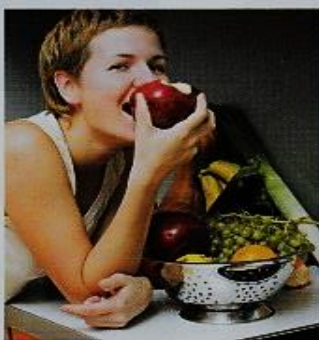
À deux, lisez chacun l'un de ces deux textes en notant l'essentiel sur les fiches ci-dessous. Ensuite, présentez oralement son contenu à votre camarade.

Se sentir bien

L'alimentation

Vous avez faim ? Alors, mangez !

Certains diététiciens disent qu'on peut manger tout ce qu'on veut à condition d'avoir faim. Il est important aussi de manger à des heures régulières, et il faut consommer beaucoup de fruits, de légumes et des aliments riches en fibres, comme le pain et le riz complets. Mais faites attention aux sucres ! Ne mangez pas trop de viande non plus. Mangez plus de poisson. L'idéal est d'en manger trois fois par semaine. Le poisson est riche en protéines et contient peu de graisses. L'eau est la seule boisson indispensable, il faut en boire au moins un litre et demi par jour. Enfin, il faut insister sur le fait que chacun de nous possède un corps différent, et que se sentir bien et être en bonne santé ne signifie pas nécessairement être mince.



L'exercice physique

Aujourd'hui, dans nos sociétés modernes, nous sommes très sédentaires. Par conséquent, une activité physique régulière est vraiment conseillée. Pour se maintenir en forme, il suffit de faire un peu de marche tous les jours et une heure d'exercice plus intense par semaine. Le mieux, bien sûr, c'est de pratiquer différentes activités comme le vélo, le footing, la natation, etc. Il convient d'avoir une pratique sportive pour faire travailler le cœur et les muscles, mais aussi pour bien dormir.



Titre du texte :

.....

Idée principale :

.....

.....

Idées secondaires et exemples :

.....

.....

.....

Titre du texte :

.....

Idée principale :

.....

.....

Idées secondaires et exemples :

.....

.....

.....

Image 16. Page de la tâche ciblée (Rond-Point, p. 14-15)

5.2.1.5. La Page 'Regards Croisés'

Le manuel 'Rond-point' donne de l'importance à la réflexion culturelle. C'est pour cela qu'il y a une double page de 'Regards croisés' à la fin de chaque unité où l'apprenant découvre la culture française.

Comme l'enseignement de la grammaire et de la langue n'est pas suffisant tout seul, il faut enseigner aussi la culture française. Quand l'apprenant voyage à l'étranger, il faut qu'il connaisse aussi la culture pour entrer en communication.

11. UNE SANTÉ QUI COMPTE

A. À votre avis, quelles sont les différentes motivations qui poussent les gens à faire du sport ? Faites-en une liste par ordre de préférence. Ensuite, lisez l'article ci-dessous.

SAVOIR-VIVRE

Prendre soin de soi



En France le médecin généraliste est le professionnel de santé le plus fréquemment consulté, et davantage par les femmes que par les hommes.

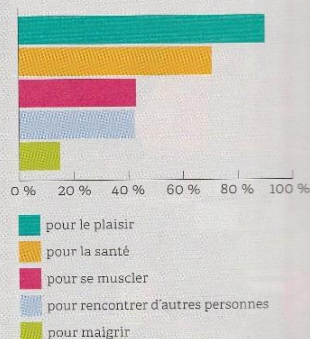
Les Françaises sont aussi plus nombreuses que les Français à éviter les produits trop riches en sucre ou en matières grasses et ceux qui contiennent des additifs ou des colorants. Par ailleurs, manger des fruits et des légumes frais tous les jours est davantage un comportement féminin.

Si perdre du poids est une préoccupation plutôt féminine (62 %), elle est partagée par une proportion d'hommes loin d'être négligeable (38 %).

La consommation de tabac et d'alcool concerne davantage les hommes. En revanche, ce sont surtout les femmes qui évoquent le stress, les problèmes de sommeil ou de solitude.

Enfin, les hommes sont globalement plus sportifs que les femmes (44 % contre 35 %). Quant à leurs motivations, les plus souvent évoquées sont le plaisir et les effets bénéfiques sur la santé. Les non-sportifs invoquent le manque de temps (34 %) et l'absence de besoin (24 %) : 17 % des femmes et seulement 9 % des hommes reconnaissent que c'est par manque de courage.

MOTIVATIONS POUR FAIRE DU SPORT



Source : Insee Première, n° 869

Image 17. Page de 'regards croisés' (Rond-Point, p. 17)

À la suite du texte donné pour étudier la culture française, le livre demande aux apprenants de comparer leur motivation avec le sujet. Par exemple, sur l'image donnée, le sujet est 'faire du sport', l'enseignant peut poser aux apprenants s'ils font du sport, combien de fois, etc.

Comme on le voit, l'apprenant travaille plusieurs compétences avec ce manuel. Puisque notre sujet est de travailler les tâches, on peut faire un tableau récapitulatif des tâches citées dans le livre.

Tableau 13. Tableau de Tâches Finales

Unité	Tâche finale
Unité 1: Bien dans notre peau	Nous allons élaborer un recueil de conseils pour réduire le stress.
Unité 2: À chacun son métier	Nous allons sélectionner des candidats pour trois emplois et choisir un emploi pour nous-mêmes.
Unité 3: Sucré ou salé ?	Nous allons faire un recueil de cuisine avec nos meilleures recettes.
Unité 4: Bienvenue chez moi !	Nous allons discuter des problèmes d'une ville et proposer des solutions en établissant une liste de priorités.
Unité 5: À quoi ça sert ?	Nous allons inventer un objet pour résoudre un problème quotidien et nous le présenterons à la classe.
Unité 6: Vacances en français	Nous allons fixer des objectifs pour améliorer notre français à travers différentes activités pendant les vacances.

(Rond-Point, p. 6)



CONCLUSION

En comparant les méthodes d'enseignement, nous avons vu en détails que l'approche communicative et la perspective actionnelle sont les plus efficaces. Ces deux méthodes sont interactives. Elles donnent la priorité à l'apprenant. Toutes les méthodes ont des différences mais ces deux méthodes mettent l'apprenant au premier plan et elles exigent de changer l'enseignement classique. La production orale est travaillée dans la première étape. Pour obtenir une communication continue, l'interaction entre les apprenants occupe une place importante dans cette méthode.

Nous avons vu pour la première fois, la notion de 'tâche' avec la perspective actionnelle. Dans l'AC, les apprenants font des jeux de rôles en classe pour imiter une situation réelle et pour entrer en communication. Par contre, avec la PA, l'enseignant met l'apprenant dans une situation où il peut pratiquer ce qu'il a appris. Nous nous centrons sur la notion de tâche parce que dans l'enseignement classique c'est surtout l'enseignant qui prédomine la classe et qui a la charge de la transmission des informations. Les tâches sont négligées et les exercices sont travaillés lors des cours. Comme les enseignants du système turc ne sont pas habitués à avoir le rôle secondaire en classe, il sera difficile de changer cette conception. Par contre, en tant qu'enseignant, nous avons la responsabilité de répandre cette idée pour développer l'enseignement et pour élever des apprenants plus autonomes. L'apprenant autonome sera autonome aussi dans sa vie réelle, car il aura la capacité de transférer toutes les informations dans sa vie. Si l'apprenant prend en charge son apprentissage dès le début de l'enseignement grâce aux tâches, il sera à l'aise dans la suite. Il faut qu'il soit conscient de son importance. Dès le premier cours, l'enseignant définit la tâche comme un but à atteindre et il fait l'orientation dans le cas nécessaire.

Particulièrement, pour les apprenants qui ne sont pas natifs, il faut insister sur cette notion et il faut mettre en évidence ses avantages. Comme l'apprenant commence à apprendre une nouvelle langue, il faut qu'il fasse des actions pour mieux acquérir les connaissances et

pour les garder plus longtemps dans sa tête. Il est déjà difficile de pouvoir parler une langue après un certain âge si on n'est pas né dans le milieu naturel. C'est pour cela que l'enseignant doit le rendre plus amusant et utile pour l'apprenant qui hésite à apprendre une nouvelle langue étrangère.

Si nous pouvons mettre en place l'enseignement avec des tâches, nous obtiendrons une éducation plus favorable et efficace. Nous pourrions changer plusieurs choses dans la vie des apprenants. Nous pouvons en citer quelques-uns comme suivant :

- ✓ L'apprenant aura plus de confiance en soi-même et plus de courage.
- ✓ Il pourra observer l'atmosphère de la classe et se fera une place entre les autres.
- ✓ Il améliorera son niveau de langue et il la pratiquera facilement.
- ✓ Il prouvera son existence en réalisant des tâches et en prenant la parole.
- ✓ Il mettra de côté sa personnalité effacée et montrera un nouvel aspect de lui en se servant d'un modèle.
- ✓ Il découvrira son talent, son savoir-faire et toute sa capacité.
- ✓ Il pourra se fixer des buts en voyant ce qu'il est capable de faire.
- ✓ Il changera son comportement en étant plus volontaire et en ayant plus d'ambitions.
- ✓ Il deviendra un adulte autonome grâce à ses efforts et ses compétences.
- ✓ Il trouvera ses propres moyens pour se sentir à l'aise pour accomplir des tâches.
- ✓ Il pourra facilement surmonter les difficultés qu'il rencontrera en cours.

L'enseignement qui rend l'apprenant plus actif en classe, l'aide aussi à changer dans la vie courante. Il aura de l'aisance dans son propre milieu et dans le milieu du travail et il entrera sans difficulté en communication avec son entourage ou un individu natif. Il n'hésitera pas à s'exprimer et de prouver son existence soit en classe soit dans sa vie courante.

L'apprentissage se fait en réalisant des tâches. Mais, les tâches ne sont pas limitées dans le milieu de la classe, parce que toutes les actions qu'on réalise dans la vie quotidienne est une sorte de tâche. Commander un repas, discuter sur un sujet quotidien, traduire un texte sont des exemples de tâche. Donc, on voit que l'enseignant a un large éventail de tâches pour proposer à ses apprenants. Il faut qu'il s'en serve pendant ses cours pour motiver son public.

Cette étude montre que les tâches ont des effets visibles sur la performance des apprenants. L'enseignement avec des tâches est plus bénéfique que l'enseignement classique mais d'après l'enquête que j'ai réalisée dans le niveau 7 (cinq classes) du collège Tefik Fikret

d'Ankara, on voit que les apprenants ne connaissent pas tous la notion de tâche. C'est pour cela que la plupart des apprenants ont demandé la définition de cette notion lors de la réalisation de l'enquête. En effet, dans ce collège, on entame plutôt des tâches mais on ne leur parle pas de ce mot. Même s'ils sont habitués à accomplir des tâches soit à l'écrit soit à l'oral, ils trouvent cette notion un peu étrange. Donc, ce cas nous a posé un problème. Nous avons dû expliquer d'abord cette notion avant de réaliser l'enquête. Dans les options des questions de l'enquête, il y avait certains choix qui attiraient plus l'attention des apprenants comme avoir de bonnes notes à l'examen. Quand il s'agit de la note, l'apprenant se dirige tout de suite vers cette réponse comme la plupart d'eux sont élevés jusqu'à cet âge pour avoir des notes satisfaisantes.

Quant à la motivation des apprenants, nous avons mis en place que l'enseignement avec des tâches motive davantage les apprenants par rapport à l'enseignement classique. La réussite est directement liée à la motivation et à la volonté. Ce que l'enseignant doit faire au début de son cours pour susciter la motivation chez l'apprenant, c'est de situer l'activité dans un milieu global d'apprentissage et de montrer en quoi cet angle de la connaissance sera utile dans sa vie quotidienne. Si l'apprenant voit les apports positifs des activités, il aura plus d'envie de les faire. L'apprenant volontaire se sent motivé quand il a le sentiment de réussir et de voir sa capacité qu'il met en place lors des activités. Quand il participe en classe aux décisions à prendre en disant son point de vue, il aura plus de confiance et d'envie lors de la réalisation de ces décisions. D'ailleurs, l'apprenant motivé peut encourager ses amis en leur donnant un coup de main et cela augmente la coopération en classe.

Grâce à l'enquête réalisée avec les apprenants, nous avons constaté que la motivation est un facteur variable dans des situations différentes. Donc, c'est à l'enseignant de créer le milieu convenable pour l'augmenter et encourager ses apprenants. C'est à lui de fournir un environnement fertile lors du déroulement de l'enseignement. Il ne doit pas décourager un apprenant en affirmant que sa réponse est fausse lors de la réalisation des tâches, car cela peut inhiber l'apprenant. Au lieu de faire cela, l'enseignant peut donner son point de vue et l'apprenant le comprend mieux et il essaie de le faire pour la prochaine fois.

Finalement, nous pouvons dire que les manuels que nous avons examinés comme "Latitude 1, Rond-Point et Amis et Compagnie 2" donnent une place importante à l'enseignement avec des tâches. L'enseignant qui travaille avec ces types de manuel aura

un travail plus facile, car il n'aura pas besoin de chercher des tâches en plus mais il améliorera les tâches qui existent. Il faut juste définir un bon manuel de français qui satisfait l'enseignant et l'apprenant.



BIBLIOGRAPHIE

- Alpar, M., & Ağildere, S. (Mayıs, 2008). *Çeviribilim, dilbilim ve dil eğitimi araştırmaları*. 8. Uluslararası Dil, Yazın, Deyişbilim Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, İzmir Ekonomi Üniversitesi, İzmir.
- Andrieux, M. (2011). *Autocontrôle et adaptation de la difficulté dans l'apprentissage d'une habileté motrice*. Thèse de Doctorat, Université de Toulouse, France.
- Barrié, M. (2013). *L'approche actionnelle : la réalité pratique et ses limites d'application à l'école primaire*. Thèse de Master, Ecole Interne IUFM Midi-Pyrénées/UT2 de l'Université Toulouse, France.
- Belleville, A. Fiche Didactique: La perspective actionnelle. Consulté le 04 Août 2014. Disponible sur le site Web: http://anglais.ac-orleans-tours.fr/fileadmin/user_upload/anglais/ressources/Fiche_didactique_la_perspective_actionnelle_A.BELLEVILLE-1.docx
- Cédlová, M. (2013). Tâches et activités: au service de l'enseignement-apprentissage en FLE. Consulté le 17 Mars 2015. Disponible sur le site Web: <https://otik.uk.zcu.cz/bitstream/handle/11025/7530/Taches%20et%20activites%20%20au%20service%20de%20l'enseignement-apprentissage%20en%20FLE,%20Martina%20Cedlova.pdf?sequence=1>
- Cilianu, C. (2008). Analyse des différentes méthodologies et méthodes d'enseignement / apprentissage des langues étrangères. Consulté le 07 Octobre 2014. Disponible sur le site Web: http://www.romanice.ase.ro/dialogos/18/01_Cilianu-Analise.pdf
- Cosaceanu, A. (2014). Des méthodes SGAV à l'approche communicative en didactique du FLE. Consulté le 19 Juillet 2015. Disponible sur le site Web :

https://profilfile.files.wordpress.com/2014/11/a-cosaceanu_la_didactique_des_langues.pdf

Comiti, C., Hunerblaes, M. (2013). L'approche actionnelle en pratique. Consulté le 13 Mai 2015. Disponible sur le site Web: <http://www.imaginerfabriquervalider.com/wp-content/uploads/2013/02/L%E2%80%99approche-actionnelle-en-pratique.pdf>

Conseil de l'Europe. (2001). Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues: Apprendre, enseigner, évaluer. Consulté le 17 Juillet 2015. Disponible sur le site Web: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_fr.pdf

Courtillon, J. (1999). La proposition grammaticale dans l'approche communicative. Consulté le 13 Juin 2015. Disponible sur le site Web: <http://www2.tku.edu.tw/~tkjour/paper/3/3-3.fulltext.pdf>

Da Costa, P. (2010). Regards sur la perspective actionnelle. Consulté le 26 Juillet 2015. Disponible sur le site Web: <http://documents.mx/documents/referat-approche-actionnelle.html>

Defays, J. M. (2003). *Le français langue étrangère et seconde*. Belgique: Mardaga.

Denyer, M. (2009). La perspective actionnelle du cadre européen commun de référence et ses répercussions dans l'enseignement des langues. Philippe Liria et Lucile Lacan (Éd.), dans l'ouvrage *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues* (p. 141-155). France: Maison des langues.

Galisson, R. (1980). *D'hier à aujourd'hui la didactique générale des langues étrangères, du structuralisme au fonctionnalisme*. Paris: Clé international.

Gauthier, G., Houssein, I., Keitel, L., Thomas, B., Walker, B. La méthodologie traditionnelle et l'approche communicative. Consulté le 12 Novembre 2014. Disponible sur le site Web: http://dls1500.weebly.com/uploads/1/4/7/1/14714090/les_methodologies.pdf

Genç, H. N., Akdoğan, S. (2011). La place de la grammaire dans les méthodes de FLE des années 60 jusqu'à nos jours. *Turkish studies*, 6(1), 453-471. Consulté le 18 Septembre 2015. Disponible sur le site Web: <http://www.journals.istanbul.edu.tr/iudilbilim/article/viewFile/1023017049/1023016309>

- Girardet, J. (2011). Enseigner le FLE selon une approche actionnelle : Quelques propositions méthodologiques. Consulté le 13 Septembre 2014. Disponible sur le site Web:
http://www.vintage-language.fr/ressources/acte_conference_jacky_girardet.pdf
- Gömlüksiz, M. N. (2000). Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemler ve yöntem sorunu. *Dialogos*, 18, 6-16. Consulté le 25 Décembre 2014. Disponible sur le site Web:
<http://www.arastirmax.com/system/files/dergiler/37298/makaleler/5/1/arastirmax-yabanci-dil-ogretiminde-kullanilan-yontemler-yontem-sorunu.pdf>
- Gruca, I., Cuq, J. P. (2003). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. France: Grenoble
- Hengirmen, M. (1993). *Yabancı dil öğretim yöntemleri*. Ankara: Engin
- Hismanoğlu, M. S. (2011). Task-based language teaching: What every EFL teacher should do? Consulté le 03 Septembre 2014. Disponible sur le site Web:
http://www.researchgate.net/publication/251713616_Task-based_language_teaching_What_every_EFL_teacher_should_do
- Ivan, M. (2006). La méthode structuro-globale audio-visuelle (S.G.A.V). *Dialogos*, 14, 16-20. Consulté le 15 Février 2015. Disponible sur le site Web:
http://www.romanice.ase.ro/dialogos/14/07_Ivan-La-metode-structuro.pdf
- Kahlat, N. (2011-2012). *Pour une approche communicative de l'enseignement – Apprentissage explicite de la grammaire française*. Thèse de Doctorat, Faculté des Lettres et des Langues de l'Université Mohamed Kheider, Algérie.
- Korkut, E. (2004). *Pour apprendre une langue étrangère (FLE)*. Ankara: Pegem.
- La différenciation pédagogique. (2012). Consulté le 23 Avril 2015. Disponible sur le site Web: http://differentiation.org/pdf/differencier_pour_qui.pdf
- Le Robert de poche plus. (2011). Collectif. Paris : Éditions du Robert.
- Lescure, R. (2010). Les approches actionnelles et par compétences en didactique du FLE : intérêts et limites. Consulté le 22 Mai 2015. Disponible sur le site Web:
http://crefec.org/fr_version/pages/8@lescurer.pdf

- Leupold, E. (2010). La démarche de la standardisation en Allemagne: Un danger pour l'approche actionnelle dans l'enseignement des langues ? Philippe Liria et LucileLacan (Éd.), dans l'ouvrage *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues* (p. 181-203). France: Maison des langues.
- Martinez, P. (1996). La didactique des langues étrangères. France: Puf.
- Médioni, M. A. (2009). L'enseignement-apprentissage des langues: un agir ensemble qui s'affirme. Consulté le 17 Mai 2015. Disponible sur le site Web: <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article2168>
- Mérieux, R., & Loiseau, Y. (2009). *Latitude 1/Méthode de Français*. France: Didier.
- Mérieux, R., Hoareau, S. H., & Loiseau, Y. (2009). *Latitude 1/Guide pédagogique*. France: Didier.
- Nissen, E. (2011). Variations autour de la tâche dans l'enseignement / apprentissage des langues aujourd'hui. *Alsic Revue*, 14, 1-13. Consulté le 22 Avril 2015. Disponible sur le site Web: <https://alsic.revues.org/2344>
- Patil, R. (2014). Task based language learning. Consulté le 22 Août 2015. Disponible sur le site Web: http://www.researchfront.in/05%20JAN%202014%20Special%20Issue/76.%20Eng%20Rajrindra%20Patil%20_%20Final.pdf
- Piotrowski, S. (2010). Les tâches en classe de langue étrangère. *Synergies Pologne*, 7, 107-118. Consulté le 26 janvier 2015. Disponible sur le site Web: <http://gerflint.fr/Base/Pologne7/sebastien.pdf>
- Puren, C. (1988). Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues. Consulté le 20 Septembre 2014. Disponible sur le site Web: <http://www.christianpuren.com/mes-travaux/1988a/>
- Puren, C. (2004). De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle. *Les cahiers de l'APLIUT*, 23(1), 10-26. Consulté le 28 Mai 2015. Disponible sur le site Web: <https://apliut.revues.org/3416>
- Puren, C. (2010). Les manuels récents de français langue étrangère: entre perspective actionnelle et approche communicative. *FULGOR*, 4(2), 34-54.

- Consulté le 26 Juin 2015. Disponible sur le site Web: <http://ehlt.flinders.edu.au/deptlang/fulgor/volume4i2/papers/PurenFULGOR2010.pdf>
- Qotb, H. (2009). Le rôle de la tâche dans une formation des langues de spécialité à distance. Consulté le 09 Octobre 2014. Disponible sur le site Web: <http://isdms.univ-tln.fr/PDF/isdms41/ISDM.hqotb.2011.pdf>
- Robbes, B. (2009). La pédagogie différenciée : historique, problématique, cadre conceptuel et méthodologie de mise en œuvre. Consulté le 09 Janvier 2015. Disponible sur le site Web: https://www.ac-paris.fr/portail/jcms/p2_1009126/la-pedagogie-differenciee-historique-problematique-cadre-conceptuel-et-methodologie-de-mise-en-oeuvre
- Robertson, P., Jung, J. (2006). Task-based learning in Asian context. *Asian EFL journal*, 8(3), 1-298. Consulté le 26 Février 2015. Disponible sur le site Web: http://www.asian-efl-journal.com/September_2006_EBook_editions.pdf
- Rosen, É. (2009). Perspective actionnelle et approche par les tâches en classe de langue. *Le Français dans le Monde*, 45, 487-498. Consulté le 28 Mars 2015. Disponible sur le site Web: https://muse.jhu.edu/journals/canadian_modern_language_review/v066/66.4.rosen.pdf
- Royer, C., Lause, C., Labascoule, J., & Flumian, C. (2011). *Rond-Point A2*. France: Maison des Langues.
- Samson, C. (2008). *Amis et Compagnie 2*. France: Clé International.
- Seara, A. R. (2001). L'évolution des méthodologies dans l'enseignement du français langue étrangère depuis la méthodologie traditionnelle jusqu'à nos jours. Consulté le 18 Avril 2015. Disponible sur le site Web: https://qinnova.uned.es/archivos_publicos/qweb_paginas/4469/revista1articulo8.pdf
- Shaïri, H. R. (2009). Le rôle de la tâche dans l'augmentation de la motivation des apprenants du FLE. *Pazhuhesh-e Zabanha-ye Khareji, Special issue French*, 53,

43-57. Consulté le 14 Juin 2015. Disponible sur le site Web: <http://www.ensani.ir/storage/Files/20101208161636-384.pdf>

Tardif, N. (2005). La pédagogie différenciée au service de l'apprentissage. *Vie pédagogique*, 134, 5-58.

Van de Rijt, S. (2007). *L'entraînement à l'expression orale dans l'enseignement du français aux Pays-Bas*. Thèse de Master, Université d'Utrecht, Pays-Bas.

Van Thienen, K. (2009). Une approche basée sur la tâche. *Synergies Pays Scandinaves*, 4, 89-95. Consulté le 11 Octobre 2014. Disponible sur le site Web: <http://gerflint.fr/Base/Paysscandinaves4/vanthienen.pdf>

Zhihong, P. (2011). La perspective actionnelle par tâches et la culture d'apprentissage chinoise. *Synergies Chine*, 6, 37-45. Consulté le 15 septembre 2014. Disponible sur le site Web: <http://gerflint.fr/Base/Chine6/pu.pdf>



GAZİ GELECEKTİR...

