

SECȚIA 12

PROBLEME ACTUALE ALE LIMBILOR ROMANICE ȘI ALE LIMBII GERMANE

LE RÔLE EFFICACE DES TÂCHES AUTHENTIQUES POUR APPRENDRE À PARLER COURAMMENT UNE LANGUE ÉTRANGÈRE

THE EFFECTIVE ROLE OF AUTHENTIC TASKS IN LEARNING TO SPEAK A FOREIGN LANGUAGE FLUENTLY

ROLUL EFECTIV AL SARCINILOR AUTENTICE DE A ÎNVĂȚA SĂ VORBEȘTI FLUENT ÎNTR-O LIMBĂ STRĂINĂ

Angela SOLCAN, dr., conf. univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău
ORCID: 0000-0002-7906-145X
solcan.angela@upsc.md

Angela SOLCAN, PhD, Associate Profesor,
“Ion Creanga” SPU of Chisinau

CZU: 37.02:811

DOI: 10.46727/c.v3.21-22-03-2024.p356-363

Abstract. The progress of didactics is reflected in the new methods and techniques which contribute to a new conceptualization of training of communicative language skills for students. The actions of the last decade regarding the reform of the education system incite textbooks designers and teachers to new provocations. The authentic task occupies an important place in language teaching, beginning especially with the introduction of the CEFR in 2001, then with the appearance of the Complementary Volume in 2018. Its role is reinforced in our country due to the National Curriculum for foreign languages, 2019.

Keywords: authentic task, action-oriented approach, communicative approach, speaking fluently, language autonomy, the learner-social actor

Rezumat. Progresul didacticii s-a reflectat în noile metode și tehnici care contribuie la o nouă conceptualizare a formării competențelor comunicative pentru elevi. Acțiunile din ultimul deceniu privind reforma sistemului de învățământ îi incită pe conectorii de manuale și profesori la noi provocări. Sarcina autentică ocupă un loc important în predarea limbilor străine, începând mai ales cu apariția CECR în anul 2001, apoi cu apariția Volumului complementar în 2018. Rolul sarcinilor autentice pentru procesul de predare-învățare este important la noi în țară, grație Curriculumului național pentru limbi străine, 2019.

Cuvinte-cheie: sarcină autentică, abordare orientată acțional, abordare comunicativă, vorbire fluentă, autonomia limbii, actor în învățare socială

L’approche actionnelle et les tâches authentiques représentent un principe de base de ce document de la politique éducationnelle. Ainsi, d’après le CECRL, «Est définie comme tâche toute visée actionnelle que l’acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en

fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé... ». [7, p. 16]. L'exécution d'une tâche par un individu suppose la mise en œuvre stratégique de compétences données, afin de mener à bien un ensemble d'actions finalisées dans un certain domaine avec un but défini et un produit particulier ». [7, p. 121].

Le concept de la « tâches » représente une notion clé de la glotodidactique moderne qui est associé au CECRL de 2001. Il provient de la recherche anglo-saxonne qui s'intéresse depuis longtemps à l'apprentissage fondé sur les tâches.

Des acceptions supplémentaires de ce terme sont présentées dans le volume complémentaire du Cadre de 2018.

« Avec la perspective actionnelle du CECR, on passe des programmes fondés sur une progression linéaire à partir des structures du langage ou d'un ensemble de notions et fonctions prédéterminées, à des programmes fondés sur des analyses de besoins, des tâches de la vie réelle bâties sur des notions et des fonctions choisies délibérément. » [8, p. 26].

« Pour Nunan, la tâche est un ensemble structuré d'activités devant faire sens pour l'apprenant ; il s'agit de se confronter à un support authentique, par des activités de compréhension, de production, d'interaction avec les pairs, la visée pragmatique étant privilégiée par rapport à la forme linguistique » [9, p. 234].

En tant que professeurs de langue française ayant comme objectif essentiel de faire l'apprenant parler couramment nous sommes intéressés surtout de la notion de tâche communicative dont l'explication est la suivante : « une tâche communicative (est) un exemple de travail scolaire qui implique les apprenants dans la compréhension, la manipulation, la production ou l'interaction dans la langue cible tandis que leur attention est principalement focalisée sur le sens plutôt que sur la forme. » [13, p. 10].

Les tâches sont toujours des activités où la langue cible est utilisée par l'apprenant dans un but (objectif) communicatif pour atteindre un résultat. L'analyse terminologique de ce concept et de ses caractéristiques nous permet d'entrevoir une corrélation entre différentes acceptions attribuées au mot tâche.

Sebastian Piotrowski présente l'approche évolutive du terme *tâche* dans son étude „*Les tâches en classe de langue étrangère*” et y reflète les éléments principaux d'une mise en perspective évolutive.

Tableau 1. Définitions évolutives de la notion de tâche [15, p. 111]

	Quoi ?	Comment ?	Avec quoi ?	Pourquoi ?
Frauenfelder et Porquier (1980)	activité demandée	procédure	apport/consigne	∅
Long (1985)	fragment de travail	∅	∅	∅
Crookes (1986)	fragment de travail/activité	∅	∅	objectif spécifique
Breen (1987)	effort structuré	procédure spécifique	contenu particulier	objectif particulier/résultats visés
Candlin (1987)	activité	exploration collective	procédures	buts pré-définis ou émergents
Prabhu (1987)	activités	processus de réflexion	information	résultats visés

Nunan (1989)	activités/procédures	∅	input	but contenus dans le programme
CECR (2001)	visée actionnelle	représentation de l'acteur	problème à résoudre/obligation à remplir	but fixé/résultat donné
Piotrowski (2006)	activité demandée	conditions d'exécution	consigne	∅

Dans le contexte de notre recherche il est impératif de faire la distinction entre les notions suivantes: **exercice, activité et tâche**. Cette distinction nous permettra d'éviter les confusions conceptuelles visant ce terme.

L'exercice est présenté comme : « un travail précis, avec un objectif spécifique, entrant dans le cadre d'une méthodologie, et destiné, soit à faire acquérir à l'apprenant un savoir ou un savoir-faire, soit à contrôler si ce savoir ou ce savoir-faire ont été acquis. Ce travail peut être d'ordre phonétique, lexical, grammatical ou discursif. » [18, p. 86].

Nous soulignons que c'est toute activité langagière qui va prendre la forme d'une tâche pédagogique formatrice.

La taxonomie des exercices formels selon CECR comprend des exercices à choix multiples, des textes lacunaires, des questions/réponses entraînant l'utilisation de certaines structures, des exercices de substitution et de développement de l'aisance langagière centrés sur la grammaire, etc.

Analysant ce concept nous constatons que la tâche correspond à ce que l'on peut faire dans la vie réel sans avoir forcément un caractère communicatif. Elles renvoient à une simple action qui étant transposée en classe de langue, peut être de nature langagière ou non.

La notion de l'activité se situant entre l'exercice et la tâche sert à renvoyer aux :

- opérations cognitives, souvent inconscientes, auxquelles donne lieu tout processus mental (repérer, comparer, mémoriser, etc., en lisant un journal, par exemple) ;
- exercices eux-mêmes (répondre à des questions, résumer, participer à un jeu de rôle, etc.
- support utilisé pour apprendre (dialogue, actualités télévisées, chanson, exercice de grammaire, etc.) ;
- l'ensemble cohérent de ces trois premières acceptions : l'activité d'apprentissage peut être définie comme un lien entre ce que font effectivement les élèves (leur tâche sur un support donné) et l'objectif visé (qu'apprend l'élève ?). [9, p. 14-15].

Pour évoluer dans notre démonstration il faut aller vers le terme d'activité, qui selon le CECR distingue quatre types : *réception, production, interaction et médiation*.

L'activité est celle qui se place entre l'exercice et la tâche, aspect représenté graphiquement dans la figure qui suit:

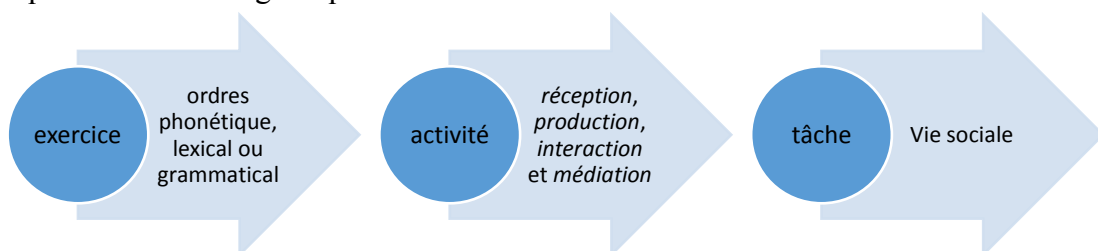


Figure 1. La relation entre trois termes : exercice, activité, tâche

L'analyse de ces trois notions, nous permet de constater qu'il existe une liaison du point de vue didactique.

Comparant la tâche à l'activité, nous remarquons, en nous appuyant sur les théories selon lesquelles, la tâche est une activité qui possède un sens fondamental ayant à la base un problème de communication à résoudre sortant de la vie réelle dont l'achèvement est prioritaire.

À la base de ce type d'éducation problématique c'est la notion de situation-problème, lorsque les élèves sont affectés par les conditions d'un exercice, en ce sens que les compétences qu'ils possèdent déjà ne leur permettent pas de trouver la solution pour l'exercice, qui les conduit à lancer une recherche supplémentaire, suivie d'une découverte. Dans ce cas, l'enseignant ne se satisfait pas de communiquer certaines connaissances aux élèves, mais les met en position de rechercher et de trouver des vérités.

Comme l'ont formulé les théoriciens des problèmes, l'aspect le plus sérieux de cette approche est la création de situations problématiques et non le fait de poser des questions qui va au-delà du sujet et nécessite des documents supplémentaires pour les élèves. Le lien de conscience et la formulation de problèmes sont montrés dans la plupart des discours pédagogiques actuels comme symboliques de l'activité intellectuelle, comme réflexe et centre de la construction de connaissances, aux dommages d'autres activités intellectuelles et d'autres modes d'accès aux savoirs.

Le point de départ ne doit pas être une question fermée, il faut que la question donne matière à réfléchir et à chercher pour permettre aux élèves de s'engager dans une discussion pertinente. La situation a le but d'enrôler les élèves dans l'édifice et la résolution d'un problème leur permettant d'accéder à des savoirs.

Le savant Da Costa observe: « par rapport aux exercices traditionnels centrés prioritairement sur des acquisitions linguistiques de vocabulaire et syntaxe, la tâche s'inscrit dans un cadre qui permet à l'apprenant d'être confronté à une activité contextualisée (par un lieu, une situation-problème, un objectif à atteindre...) » [11, p. 4]. Cette orientation en glotodidactique nous donne la possibilité de valider notre hypothèse scientifique.

L'approche par tâches est en relation avec la perspective actionnelle. Il est important à mentionner que la perspective actionnelle traite l'apprenant comme un acteur de la société qui doit agir, résoudre des problèmes, venir en contact avec les autres, etc.

Dans la littérature de spécialité, on observe que cette perspective par action se présente comme une continuation de l'approche communicative qui « favorise la formation des citoyens de demain nécessiteux de communiquer avec des personnes ne parlant pas la même langue, en pointant du doigt que dans le monde extrascolaire, la communication n'est pas une fin en soi, mais un moyen au service d'activités socialement significatives » [3, p. 17].

Un autre didacticien Da Costa soutient l'idée que « contrairement à l'approche communicative, la perspective actionnelle n'est pas une conception théorique d'enseignement/apprentissage des langues et des cultures. La perspective actionnelle favorise la mise en œuvre d'un enseignement/apprentissage fondé sur l'accomplissement de tâches » [11, p. 2].

Une autre vision dans ce contexte est donnée par Bourguignon qui interprète cette approche comme „communic' actionnelle”. Selon l'auteur cité, cette

démarche communic'ationnelle est la variante maximaliste de l'approche actionnelle. Dans cette démarche, l'apprentissage et l'accomplissement de la tâche sont concomitants : « c'est à travers l'accomplissement de la tâche que se fait l'apprentissage et c'est à travers la réalisation d'activités communicatives que se fait l'action. Il n'y a donc plus de dichotomie entre communication et action mais synergie, puisque la communication est action » [6, p. 7].

La relation entre « tâche » et « perspective actionnelle » est relevée par Bouguerra : « L'approche actionnelle, reprenant tous les concepts de l'approche communicative, y ajoute l'idée de „tâches” à accomplir dans les multiples contextes auxquels un apprenant va être confronté dans la vie sociale. Elle considère donc l'apprenant comme un „acteur social” qui sait mobiliser l'ensemble de ses compétences et de ses ressources (stratégiques, cognitives, verbales et non verbales) pour parvenir au résultat qu'il escompte : la réussite de la communication langagière » [4, p. 1].

Les chercheurs de la République de Moldavie manifestent un intérêt particulier envers ce sujet, prétendant que : « La perspective actionnelle reprend les concepts de base de l'approche communicative et y ajoute le concept de „la réalisation des tâches” dans des différents contextes avec lesquels les apprenants doivent se confronter dans la vie sociale. Ainsi la perspective actionnelle essaie de passer du cadre linguistique au cadre social, autrement dit, les apprenants doivent se concentrer non seulement sur les connaissances linguistiques mais aussi sur les capacités d'interagir avec le groupe, le collectif. » [1, p. 8]. Nous soulignons particulièrement le rôle important du contexte comme catalyseur social de la communication et de l'autonomie langagière dans la classe de langue.

Bourguignon met en évidence que l'approche actionnelle permet de dissocier l'usage, l'apprentissage de la langue tout en l'associant à l'action sociale. Nous pouvons affirmer que „apprenant/usager” doit développer des stratégies de communication l'aidant à mener à bien l'interaction avec l'autre. La salle de classe s'ouvre à la société contrairement à l'approche communicative où l'objectif était d'inclure le monde extérieur dans la salle de classe tout en se centrant sur l'apprenant. De plus, Bourguignon relève que : « Nous passons du paradigme de la connaissance, de la simplification à celui de la compétence, de la complexité qui ne veut pas disjoindre l'objet et le sujet, la réflexion et l'action, l'apprenant et l'utilisateur mais les joindre pour que la finalité de l'apprentissage d'une langue ne soit pas la bonne note mais l'utilisation autonome de la langue dans des situations plus ou moins complexes qui peuvent aller de la lecture d'un prospectus à celle d'une oeuvre de Shakespeare ! » [5, p.63].

Comme nous venons de mentionner les dernières années, dans la didactique des langues est introduit le terme de « co-actionnelle ».

Maurice Blondel a été le premier à utiliser le terme de co-action dans son ouvrage de 1893. Il considère l'action comme une convergence et une union d'activité. Ce qui signifie que c'est dans l'union et le partage des connaissances que l'on co-agit avec d'autres.

D'autre part, Blondel cité par Émilie Perrichon ajoute que « l'action ne se restreint pas dans l'enceinte de la vie individuelle [...] Ainsi, nulle résolution ne peut se réaliser dans l'intimité de la personne sans y chercher un concours, sans y provoquer une action correspondante » [14, p. 97].

Voilà les raisons par lesquelles Christian Puren propose d'appeler l'approche actionnelle plutôt « co-actionnelle » parce qu'elle met en avant la dimension collective des actions et la

finalité sociale de ces actions. Avec l'intégration économique dans l'Europe dès années 2000 un nouvel objectif plus ambitieux est devenu primordial pour chaque citoyen européen, non seulement de vivre mais aussi de travailler collectivement avec des étrangers tout autant dans le cadre de ses études que dans sa vie professionnelle. Christian Puren propose de passer « du concept d'interaction (qui est un agir avec les autres), et du concept d'interculturalité (désignant principalement les phénomènes de contact entre cultures différentes chez les individus) à celui de co-culturalité (désignant les phénomènes d'élaboration d'une culture commune par et pour l'action collective) » [16, p. 20].

Dans un autre ouvrage le même auteur reconnaît que le concept de « co-action » n'est pas nouveau : il a été utilisé par certains psychologues constructivistes pour intégrer dans la théorie piagétienne la dimension collective de la relation sujet-objet qui leur semble y faire défaut [17, p. 7].

C'est Bagnoli qui explique que dans une démarche « co-actionnelle » les apprenants agissent, co-agissent, collaborent, s'entraident mutuellement pour mieux progresser collectivement dans leur apprentissage. Dans le même contexte, l'auteur indique que les apprenants partagent, au cours d'activités et des tâches collectives (pas nécessairement langagières) les mêmes objectifs et que les apprenants ont recours, pour communiquer, à des outils collaboratifs [2, p. 6].

Émilie Perrichon met en évidence que dans la perspective actionnelle, l'apprenant considéré comme un acteur social est appelé à agir en langue étrangère en société selon les principes fondamentaux de toute action humaine. « Il est appelé à co-agir avec d'autres en langue cible, et il doit mettre ainsi en commun avec d'autres son action, en mettant pour cela à profit des modes d'action qui lui sont propres, notamment à travers la culture d'action qui est la sienne » [14, p. 100].

Pour identifier les aspects définitoires concernant la tâche dans le CECRL et dans le Curriculum National des langues étrangères de la République de Moldavie, nous observons que la notion de « tâche » (en roumain : *sarcină*) se trouve dans la liste des concepts-clé du Curriculum.

L'apprentissage par tâches est recommandé parmi les autres types d'alternatives méthodologiques d'enseignement-apprentissage-évaluation : apprentissage actif, apprentissage par découverte, apprentissage ayant à la base des situations-problèmes et des projets. [10, p. 88]. Les élèves se confrontent avec des difficultés de contenu, mais aussi ils s'interrogent par rapport à l'organisation de leur activité. Ceux-ci doivent trouver une solution et ainsi ils se forment un éventail d'abilités, comme la gestion du temps, la planification de l'activité, la coopération en équipes, obtention des matériaux et la sélection des informations, la découverte et l'utilisation des instruments, etc.

L'apprentissage basé sur des tâches de travail est flexible, parce que les apprenants peuvent adapter la tâche à leurs habilités. Ils développent leurs compétences linguistiques, mais aussi ils acquièrent une autonomie langagière nécessaire pour parler couramment le français. Soit qu'ils réalisent un dessin animé/bande dessinée pour expliquer une tradition nationale, élaborent une brochure touristique pour souligner les places avec une signification historique de leur communauté ou réalisent une présentation en format traditionnel/digital des intérêts personnels, les élèves sont impliqués dans des activités pratiques, qui font l'apprentissage distractif, mais les incitent à apprendre de nouvelles choses [*ibidem*, p. 99].

Nous pouvons évoquer que le travail avec les tâches authentiques dans la classe de langue peut rendre possible aux apprenants l'acquisition d'un discours fluent en langue française, permettre de se familiariser avec différentes techniques pour que l'apprenant devienne un acteur social autonome langagièrement.

Cette démarche éducative consistant à mettre l'élève au premier plan avec des difficultés créées, dans laquelle il apprend quelque chose de nouveau par son propre effort.

L'exploitation des tâches authentiques dans la classe de langue est expliquée par le Curriculum des langues étrangères (2019) ainsi : en suivant la méthodologie suggérée par le CECRL et son volume complémentaire de 2018, les auteurs du Curriculum invitent les concepteurs des manuels et les cadres didactiques des langues étrangères du lycée d'inclure pour la réalisation des unités d'apprentissage, conformément au type de compétence formée et module thématique proposé, des tâches de la perspective communicative ou actionnelle. Le Curriculum des langues étrangères propose dans ce contexte des modèles de tâches pour différentes langues étrangères, pour différentes classes, compétences spécifiques de la langue étrangère, unités de compétence, modules thématiques etc. [*ibidem*, p.100]

Ce type d'apprentissage, ayant au centre une tâche-problème est une variante de l'heuristique, une autre façon plus complexe d'appliquer la théorie de l'apprentissage par la découverte. Comme stratégie d'apprentissage, elle trouve sa tâche partout où la situation - problème se pose, ce qui doit être résolu par la réflexion, par la découverte de certaines règles, qui font partie intégrante de l'inventaire propre d'approvisionnement. Cette stratégie peut être appliquée à toutes les étapes du processus d'enseignement et à tous les cycles scolaires, en harmonie avec d'autres méthodes : étude de cas, débat et exposition.

Dès que l'élève se confronte à une tâche complexe, et pas tout simplement langagière, évidemment que son rôle « n'est plus d'ouvrir son cerveau tout grand pour y recevoir la bonne parole, ni même d'accomplir une petite activité bien délimitée, comme le fait encore l'élève d'auto-école qui reçoit ses cours théoriques, en vue de prendre le volant un de ces cours prochains » [12, p. 45]. Il doit interagir avec la situation, en toute autonomie. L'auteur décompose cette „action” en trois phases, aussi exigeantes et déterminantes l'une que l'autre :

- Analyser la situation pour en percevoir l'objectif, d'une part, et en déduire la démarche de traitement, d'autre part ;
- Faire le bilan des outils dont il dispose et y puiser ceux qui sont susceptibles de se révéler efficaces ;
- Les mobiliser et les orchestrer/intégrer de telle sorte que la démarche soit la plus efficace et économe possible.

L'étude théorique de ce sujet nous a mené à formuler les conclusions suivantes :

- La tâche authentique connaît dans la didactique des langues plusieurs définitions et interprétations, les définitions les plus proches de notre contexte de recherche sont celles du CECRL et le Curriculum National pour les langues étrangères de la République de Moldavie (2019).
- Les didacticiens soulignent la relation du savoir à la tâche-problème.
- Les résultats positifs qui forment la base du savoir scolaire dans la classe de langue correspondent à faire les apprenants à parler couramment.

- La tâche authentique est en liaison directe avec les principes du CECRL, elle restant l’outil de base dans la mise en œuvre de l’approche actionnelle et l’approche co-actionnelle qui favorise la fluidité du discours en langue étrangère.

BIBLIOGRAPHIE

1. Axenti E., Prigorschi C. et Prigorschi. *La perspective actionnelle – une méthode coopérative dans le processus d’enseignement/Apprentissage de la langue française*. https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/7-16_0.pdf
2. Axenti E., Prigorschi C. *Les particularités de l’évaluation en didactique du français langue étrangère*. Chişinău: Philologia, LVIII, mai-août 2016. pp. 94-102.
3. Bordallo S. *En quoi la mise en œuvre d’une approche actionnelle des langues favorise-t-elle les apprentissages ?*. Montpellier : Institut universitaire de formation des maîtres. 60 p. 2007.
4. Bouguerra T. *Cours de méthodologie*, III. Les approches actionnelles. 276 p.
5. Bourguignon C. *De l’approche communicative à l’approche « communicationnelle » : une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures*. 2006. Consulté le 5 septembre 2021 : <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Europe1/Claire.pdf>
6. Bourguignon C. *Apprendre et enseigner les langues dans la perspective actionnelle : le scénario d’apprentissage-action*. Conférence donnée le 7 mars 2007 à l’Assemblée Générale de la Régionale de l’APLV de Grenoble. <https://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article865>.
7. Conseil de l’Europe, *Le Cadre européen commun de référence pour les langues*, Paris, Didier, 2001.
8. Conseil de l’Europe, *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*, 2018.
9. Cuq J.-P. (Dir.). *Dictionnaire de didactique du français. Langue étrangère et seconde*. Paris, CLE International/ASDIFLE, 2003.
10. *Curriculum Național Limba Străină, clasele X-XII*. Ch., 2019. 128 p.
11. Da Costa P. *Regards sur la perspective actionnelle*, consulté le 18.02.2021.
12. Denyer M. *La perspective actionnelle définie par le CECR et ses répercussions dans l’enseignement des langues*. In *L’approche actionnelle dans l’enseignement des langues*. Barcelona : Editions Maison des Langues, 2009, pp. 141-155.
13. Nunan D. *Designing Tasks for the Communicative Classroom*, Cambridge : Cambridge University Press, 1989, 178 p.
14. Perrichon É. *Perspective actionnelle et pédagogie du projet : de la culture individuelle à la construction d’une culture d’action collective*. In *Synergies Pays Riverains de la Baltique*, n°6, Éditions Gerflint, 2009, p. 91-111.
15. Piotrowski S. *Les tâches en classe de langue étrangère*. In *Synergies Pologne* n° 7 – 2010. pp. 107-118.
16. Puren Ch. *De l’approche par les tâches à la perspective co-actionnelle*. In *Les Cahiers de l’APLIUT*, Vol. XXIII n°1, février 2004 – ISSN 0248-9430, p.10-26.
17. Puren Ch. *Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle*. In *L’inter culturel*, Langues modernes, le n°3/2002, juillet-août-septembre 2002, pp. 55-71.
18. Robert J.-P. *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Lassay-les-Châteaux : EMD S.A.S., 2008, 352 p.