

Západočeská univerzita v Plzni

Fakulta filozofická

Diplomová práce

**Tâches et activités : au service de
l'enseignement-apprentissage en FLE**

Martina Cédlová

Plzeň 2013

Západočeská univerzita v Plzni

Fakulta filozofická

Katedra románských jazyků

Studijní program Učitelství pro střední školy

Studijní obor Učitelství francouzštiny pro střední školy

Diplomová práce

**Tâches et activités : au service de
l'enseignement-apprentissage en FLE**

Martina Cédlová

Vedoucí práce:

PhDr. Dagmar Kolářiková, Ph.D.

Katedra románských jazyků

Fakulta filozofická Západočeské univerzity v Plzni

Plzeň 2013

Prohlašuji, že jsem práci zpracovala samostatně a použila jen uvedených pramenů a literatury.

Plzeň, duben 2013

Tímto bych chtěla poděkovat vedoucí své diplomové práce PhDr. Dagmar Kolářikové Ph.D. za její podnětné návrhy a cenné připomínky, vstřícný přístup po celou dobu konzultací a za čas, který mi věnovala.

TABLE DES MATIÈRES

1	INTRODUCTION	1
2	ÉVOLUTION DES MÉTHODES D'ENSEIGNEMENT- APPRENTISSAGE DE FLE	3
2.1	Parcours historique des méthodes de langue	4
2.1.1	Méthodologie traditionnelle (grammaire – traduction)	5
2.1.2	Méthodologie directe	6
2.1.3	Méthodologie active.....	7
2.1.4	Méthodologie audiovisuelle	7
2.2	Tendances actuelles dans l'enseignement-apprentissage de FLE	10
2.2.1	Approche communicative	10
2.2.2	Approche actionnelle (basée sur les tâches)	13
2.2.3	Éclectisme actuel.....	17
3	DE LA TÂCHE À L'ACTIVITÉ EN PASSANT PAR L'EXERCICE	19
3.1	Définition des notions « tâches », « activité » et « exercice »	19
3.2	Qu'est-ce qui distingue tâche, activité et exercice.....	21
3.3	En quoi ces notions peuvent-elles présenter quelque utilité pour école ?.....	22
3.4	Tâches et leur rôle dans l'enseignement et l'apprentissage des langues dans le concept du CERC	23
4	TÂCHES ET ACTIVITÉS EN CLASSE DE FLE	27
4.1	Typologie d'activités	28
4.1.1	Activités de compréhension orale	28
4.1.2	Activités de production orale	31

4.1.3 Activités de compréhension écrite.....	33
4.1.4 Activités de production écrite	34
4.2 Typologie de tâches	36
4.2.1 Tâches cibles ou de répétition ou proches de la vie réelle, tâches pédagogiques	37
4.2.2 Tâches fermées, tâches ouvertes	37
4.2.3 Mono-tâche, projets intégrant une ou plusieurs tâches, suite de tâches scénarisées	37
4.2.4 Résumé, compte rendu	38
4.2.5 Jeu de rôle.....	38
4.2.6 Simulation globale	39
5 PARTIE PRATIQUE	40
5.1 Texte lacunaire.....	40
5.2 Exercice de choix multiple.....	42
5.3 Exercice de substitution	46
5.4 Exercice de mise en relation.....	47
5.5 Traitement du texte.....	50
5.6 Résumé, compte rendu	53
5.7 Jeu de rôle	53
5.8 Simulation globale	54
5.9 Suite de tâches scénarisée	57
5.9.1 Rédiger un CV	57
5.9.2 Rédiger une lettre de motivation	58
5.9.3 Participer à un entretien	60
5.10 Les activités ludiques.....	62

6	CONCLUSION.....	63
7	BIBLIOGRAPHIE	65
	7.1 Monographie	65
	7.2 Sitographie	65
	7.3 Autres sources d'information.....	67
	7.4 Images.....	67
8	RÉSUMÉ	69
	8.1 Résumé en français	69
	8.2 Résumé en tchèque	70
9	ANNEXES	71
	9.1 Modèle d'évolution historique des configurations didactiques	71
	9.2 Contexte externe d'usage	72
	9.3 Aldebert, Elodie Frégé et Vincent Baguian : J'ai peur du noir..	73
	9.4 Mots croisés	74
	9.5 Mots cachés	75

1 INTRODUCTION

Le thème du présent mémoire de master concerne la problématique de tâches et activités au service de l'enseignement-apprentissage en FLE. Dans ce travail, je vais profiter des connaissances acquises pendant mes études universitaires où je me suis focalisée sur l'enseignement du FLE en milieux scolaire et entrepreneurial. La raison pour laquelle j'ai choisi ce thème est qu'il est étroitement lié à ma future carrière d'enseignante et qu'il m'intéresse beaucoup.

Pour pouvoir communiquer avec des étrangers, il faut apprendre des langues étrangères. Leur apprentissage nécessite la présence d'un enseignant. Antoine de Saint-Exupéry a dit : « Le véritable enseignement n'est point de te parler, mais de te conduire » (extrait du Citadelle, 1948).

L'objectif principal de ce mémoire est d'introduire à la problématique d'enseignement-apprentissage de FLE, de faire une rétrospective concernant l'évolution des méthodologies jusqu'aux tendances actuelles, de présenter les tâches et les activités en enseignement de FLE et surtout de démontrer leur différence.

Ce mémoire est divisé en six chapitres dont le premier est Introduction. Il sert à présenter l'objectif du présent mémoire et sa structure.

Le deuxième chapitre explique les termes méthode et méthodologie, parce qu'ils ont des sens différents. Puis, dans le premier sous-chapitre, il passe en revue l'évolution des méthodes d'enseignement de FLE. Il est indispensable de connaître ce parcours historique pour comprendre la complexité. L'intention de ce chapitre est donc de relever des principes méthodologiques au cours de l'évolution didactique de FLE. Le deuxième sous-chapitre est consacré aux tendances actuelles dans l'enseignement de FLE. Tout d'abord, la première partie concerne l'approche communicative, qui joue son rôle en

didactique de FLE depuis les années 1980. Puis, il suit l'approche actionnelle qui s'est répandue dans les dernières décennies et à la fin, il est en question l'éclectisme actuel qui fait l'objet d'ouvrages récents portant sur la didactique.

Le troisième chapitre est centré sur les trois termes : exercice, activité et tâche et la distinction entre ces trois termes. Le chapitre essaie ensuite de répondre à la question : En quoi ces notions peuvent-elles présenter quelque utilité pour l'école ? La dernière partie résume des tâches et leur rôle dans le concept du CERC.

Le chapitre suivant, le plus ample, a pour but de présenter les activités actuelles dans l'enseignement de FLE. Il est dédié à la typologie des tâches et d'activités d'apprentissage proposées. Une partie traite l'utilisation ludique et esthétique ou poétique de la langue.

Le chapitre qui suit est une partie pratique du présent mémoire. Elle contient des fiches pédagogiques. L'intention de ce chapitre est de présenter différents types d'exercices et de tâches et de montrer la différence entre les deux concepts. Ce chapitre permet aussi l'utilisation pratique : à l'aide des fiches pédagogiques élaborées, il serait possible de compléter un manuel utilisé en classe.

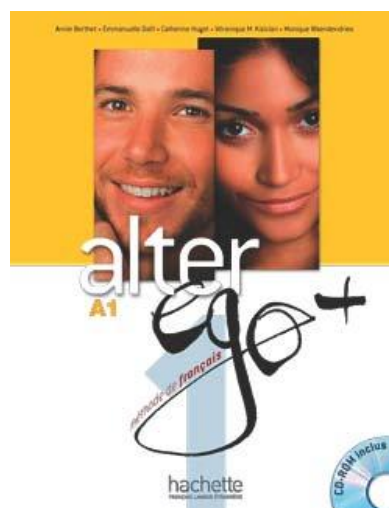
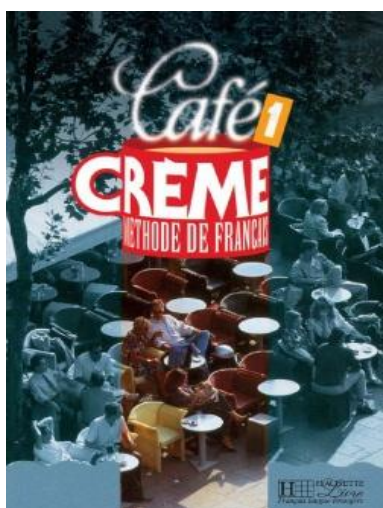
Ce mémoire est terminé par la Conclusion qui a pour but de résumer les connaissances acquises. Le mémoire est accompagné du résumé en la langue française et tchèque et de la liste des sources bibliographiques.

Dans le présent mémoire on peut aussi trouver des annexes qui contiennent le tableau du modèle d'évolution historique des configurations didactiques, le tableau qui illustre les catégories situationnelles dans lesquels l'apprenant aura besoin d'agir, le texte-support qui complète un exercice proposé et à la fin, il y a deux démonstrations de jeux en classe.

2 ÉVOLUTION DES MÉTHODES D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DE FLE

Avant de commencer à présenter le parcours historique des méthodes d'enseignement-apprentissage de la langue française (désormais siglé FLE), je voudrais bien préciser les termes « méthode » et « méthodologie » qui ont des sens différents.

Le terme **méthode** est généralement employé dans le discours actuel avec deux sens distincts. Premièrement, cela signifie le matériel d'enseignement, c'est-à-dire un manuel incluant la cassette audio ou vidéo, par exemple « Café crème » ou « Alter ego ».



Deuxièmement, nous utilisons la notion de méthode pour l'ensemble de procédés et de techniques de classe visant à favoriser chez les apprenants un comportement ou une activité déterminés.¹ Dans ce sens-là, nous pouvons parler par exemple de la méthode orale qui vise à faire pratiquer oralement la langue. « *Les méthodes constituent des données relativement permanentes, parce qu'elles se situent au niveau des objectifs techniques inhérents à tout enseignement des LVE²* »

¹ CUQ, J.-P., GRUCA, I. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble, 2005, p.253.

² LVA = Langues Vivantes Étrangères

(faire accéder au sens, faire saisir les régularités, faire répéter, faire imiter, faire réutiliser...). »³

Quant au terme **méthodologie**, il renvoie à l'étude des méthodes et de leurs applications ou à un ensemble de procédés, de techniques et de méthodes. En comparaison avec les méthodes, les méthodologies utilisent des éléments variables, à la fois nouveaux et anciens. Elles se situent au niveau des objectifs généraux, des contenus linguistiques et culturels, des théories de référence, mais aussi des situations d'enseignement.⁴

2.1 Parcours historique des méthodes de langue

Il est indispensable de connaître l'évolution des méthodologies de l'enseignement-apprentissage des langues jusqu'à nos jours pour comprendre la complexité. Il faut bien en comprendre les principes méthodologiques pour la choisir et l'intégrer de façon cohérente pour bien transmettre des connaissances et des expériences de la langue ciblée. Il est évident que les tendances dans l'enseignement d'une langue changent constamment et évoluent, même les objectifs d'apprentissage varient.

Au cours des siècles, plusieurs méthodes d'enseignement des langues se sont succédé. Chacune visait à répondre aux besoins de la société de l'époque et tentait de pallier les lacunes des méthodes précédemment utilisées. L'objectif de ce chapitre n'est pas de les décrire toutes en détail, mais de parcourir brièvement leur évolution depuis la méthode traditionnelle jusqu'à la méthode audio-visuelle, car des méthodes d'enseignement plus modernes appliquées aux langues étrangères seront décrites dans le chapitre suivant.

³ PUREN, Ch. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris : Nathan-CLE international, 1988, p. 11.

⁴ PUREN, Ch. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris : Nathan-CLE international, 1988, p. 12.

2.1.1 Méthodologie traditionnelle (grammaire – traduction)

La méthodologie traditionnelle est également appelée « méthodologie classique » ou « méthodologie grammaire-traduction ». La plus vieille méthodologie « *s'est calculée sur la méthodologie d'enseignement des langues anciennes* »⁵. Elle était utilisée pour l'enseignement du latin qui était déjà à l'époque (au XVIIIe siècle) une langue morte. Bien entendu sous influence des langues anciennes, pendant les trois siècles, cette méthodologie s'est évoluée et elle s'est dirigée aussi vers les langues vivantes.

Comme le nom indique, elle est basée sur la traduction, plus précisément sur la traduction de textes littéraires. L'essentiel était la grammaire, ce qui plaçait l'oral au second plan. À savoir, la langue était vue comme un ensemble de règles et d'exceptions qu'on observait dans des textes et qui pouvait être rapprochée de la langue maternelle. Elle s'est formée comme la langue normée ou normative, qui était utilisée par les écrivains et qui était préférée et imitée par les apprenants. On privilégiait les exercices de versions ou de thèmes. L'enseignant dominait la classe, il choisissait les textes, préparait les exercices et éventuellement corrigeait les fautes des apprenants. Il n'y a pas très grande interaction enseignant/élève.⁶

À la fin du XVIIIe siècle, la demande de connaissance pratique de la langue étrangère a augmenté. Ce fait tire sa source avec le progrès de l'industrie, de commerce et de développement des rapports internationaux.⁷ L'enseignement linguistique par la traduction grammaticale a prédominé jusqu'au XXe siècle.

⁵ PUREN, Ch. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris : Nathan-CLE international, 1988, p. 18.

⁶ CUQ, J.-P., GRUCA, I. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble, 2005, p. 254, 255.

⁷ PUREN, Ch. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris : Nathan-CLE international, 1988, p. 31.

2.1.2 Méthodologie directe

La méthodologie directe opposait systématiquement à la méthodologie traditionnelle de grammaire/traduction. En France, cette dénomination apparaît pour la première fois dans la Circulaire du 15 novembre 1901 où on obligeait tous les enseignants des langues étrangères à utiliser cette méthode.⁸ La méthodologie directe s'étale jusqu'à la Première Guerre mondiale, néanmoins elle évoluait rapidement vers une méthodologie mixte, c'est-à-dire mi-directe, mi-traditionnelle.

Comme j'ai déjà esquissé plus haut, grâce à la révolution industrielle, on a retrouvé de nouveaux besoins sociaux. La méthodologie directe était inventée en fonction de maîtriser la langue comme instrument de communication, mais aussi en réaction à la méthodologie traditionnelle, qui était vraiment focalisée à la traduction. Car dans cette époque-là, on avait l'idée qu'il est plus important de parler et d'avoir des connaissances pratiques. L'écriture et l'acquisition d'une culture littéraire étaient reléguées au second plan.⁹

L'objectif de cette méthodologie est donc de maîtriser la langue dans la communication quotidienne. Comme le nom indique, il s'agit de l'enseignement direct de la langue étrangère. On ne traduit pas immédiatement de nouveaux mots en français. Le professeur expliquait le vocabulaire à l'aide d'objets ou d'images, il utilisait des éléments non verbaux, comme la mimique et les gestes. Il était envisagé que l'apprenant pensait en langue étrangère si possible. On a commencé à apprendre le vocabulaire des mots concrets vers les mots plus abstraits. En comparaison de la méthodologie précédente, la grammaire était présentée sous forme inductive et implicite.¹⁰

⁸ PUREN, Ch. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris : Nathan-CLE international, 1988, p. 64.

⁹ CUQ, J.-P., GRUCA, I. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble, 2005, p. 256.

¹⁰ CUQ, J.-P., GRUCA, I. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble, 2005, p. 257.

Il faut mettre en relief que cette méthodologie est visible dans des procédures comme dégager l'idée essentielle, le sens général. Elle est active, basée sur un dialogue constant entre le professeur et les apprenants.

2.1.3 Méthodologie active

La méthodologie active, également appelée « méthodologie éclectique » ou encore « méthodologie mixte » a été utilisée dans l'enseignement scolaire français des langues vivantes étrangères depuis les années 1920 jusqu'aux années 1960. Il s'agit tout simplement d'un compromis entre la méthodologie traditionnelle et la méthodologie directe. La méthodologie active réagit contre la méthodologie directe laquelle avait eu quelques problèmes d'adaptation dans l'enseignement français et ceux-ci ont orienté les méthodologues vers cette solution.

Quels sont les principes fondamentaux de cette méthodologie ? Les textes écrits comme support didactique ont retrouvé sa place. Cependant, on a pris de l'importance à la prononciation qui a été enseignée à travers les procédés de la méthode imitative directe. Au niveau de l'enseignement du vocabulaire, on a toujours utilisé des images pour faciliter la compréhension, mais on a permis de traduire des mots pour expliquer leur sens. Quant à la grammaire, on a privilégié l'explication des phénomènes que l'apprentissage mécanique. Cette méthodologie prend en compte la motivation de l'étudiant, ses besoins et ses attentes.¹¹

2.1.4 Méthodologie audiovisuelle

Provenant d'Amérique du Nord, la méthodologie audiovisuelle dominait en France dans les années 1960 et 1970 et elle portait sur l'utilisation conjointe de l'image et du son.

¹¹ PUREN, Ch. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris : Nathan-CLE international, 1988, p. 143.

On utilisait des supports didactiques visuels et oraux. Sous la dénomination de support sonore, on peut comprendre des enregistrements magnétiques et les supports visuels, par exemple les textes de type BD incluant des dialogues. La voix du professeur peut suppléer les enregistrements, et les images du livre les projections. On emploie des exercices de correction phonétique, d'entraînement de la mémorisation, description des images, etc. La méthodologie audiovisuelle s'appuyait sur un document de base dialogué, élaboré pour présenter le vocabulaire et les structures à étudier. Le dialogue véhicule la langue de tous les jours et se développe dans une situation de communication de la vie quotidienne accompagnée par des images.¹²

On peut considérer que la méthodologie audio-orale et la méthodologie structuro-globale audio-visuelle (désormais siglé SGAV) font partie des méthodes audio-visuelles.¹³

D'une part, **la méthodologie audio-orale** s'est inspirée d'une expérience didactique fructueuse menée dans l'armée pendant la Seconde Guerre mondiale. À savoir, les Américaines avaient besoin de former rapidement un grand nombre de militaires capables de comprendre et de parler d'autres langues que l'anglais. Donc ce genre d'apprentissage était assez intensif, mais ce qui est important, il était basé sur l'écoute des dialogues de langue courante pour les mémoriser, et puis comprendre la grammaire.¹⁴ La méthodologie audio-orale était bientôt critiquée, mais elle a été la première qui a utilisé des moyens techniques audiovisuels dans l'apprentissage des langues étrangères.¹⁵

¹² PUREN, Ch. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris : Nathan-CLE international, 1988, p. 192

¹³ *Les MÉTHODES AUDIO-VISUELLES : la méthodologie SGAV ou une approche structurale-globale de la langue* [en ligne]. [Consulté le 30 mars 2013]. Disponible sur : <<http://asl.univ-montp3.fr/L308-09/LADD6/E61SLL1/cours/chapitre3.pdf>>

¹⁴ CUQ, J.-P., GRUCA, I. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble, 2005, p. 258.

¹⁵ CUQ, J.-P., GRUCA, I. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble, 2005, p. 260.

D'autre part, ce sont les linguistes croates et belges qui ont développé la **méthodologie SGAV**. Le premier cours élaboré selon cette méthodologie était « Voix et images de France » en 1960 par le CREDIF¹⁶.



Les théories de référence de la méthodologie SGAV reposent sur les travaux de Ferdinand de Saussure et de Charles Bally : « *La langue est avant tout un moyen d'expression et de communication orales et, plus que la langue, c'est la parole en situation que vise à enseigner cette méthodologie.* »¹⁷

Brièvement, la méthodologie SGAV tenait en compte du contexte social d'utilisation d'une langue, des facteurs qui interviennent dans la communication orale, comme les gestes, le rythme, la mimique. Elle permettait à l'apprenant de se débrouiller dans la communication courante.¹⁸

¹⁶ CREDIF = Centre de recherche et d'étude pour la diffusion du français

¹⁷ CUQ, J.-P., GRUCA, I. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble, 2005, p. 261.

¹⁸ CUQ, J.-P., GRUCA, I. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble, 2005, p. 263.

2.2 Tendances actuelles dans l'enseignement-apprentissage de FLE

Depuis sa naissance, la didactique des langues étrangères a beaucoup évolué. De nouvelles méthodes et de nouvelles approches se développent constamment. Elles tirent des expériences des générations précédentes, mais aussi des connaissances de notre époque. Cette partie est consacrée aux tendances actuelles dans l'enseignement de FLE. Tout d'abord, je voudrais présenter l'approche communicative qui s'est développée en France depuis les années 1980 jusqu'à aujourd'hui. Puis, l'approche actionnelle qui s'est répandue dans les années 1990 et qui forme un nouvel objectif social. Et je terminerai ce chapitre par une description des tendances actuelles dont on est témoin de nos jours.

2.2.1 Approche communicative

Dans le chapitre précédent nous avons esquissé une évolution de la méthodologie d'apprentissage pendant quelques siècles. Nous avons pu observer qu'une méthodologie était souvent en opposition avec celle qui était précédente. Même l'approche communicative s'est développée en réaction contre la méthodologie audio-orale et la méthodologie audiovisuelle et il y a des changements marquants.

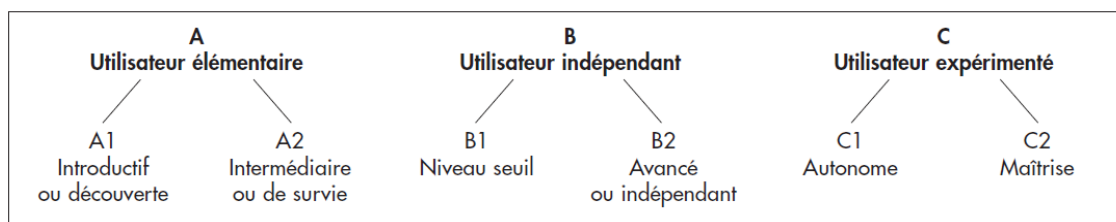
Tout d'abord, on n'utilise plus la notion de **méthodologie**, mais la notion d'**approche** qui était préférée pour souligner sa souplesse. L'expression « approche communicative » signifie qu'on s'efforce à communiquer, à apprendre à communiquer en langue étrangère.¹⁹

À côté de nouvelles théories de référence, il y avait aussi des facteurs politiques, comme l'élargissement de l'Europe qui ont donné naissance à l'approche communicative. En 1972, un groupe d'experts a été créé par le Conseil de l'Europe avec les trois objectifs principaux :

¹⁹ CUQ, J.-P., GRUCA, I. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble, 2005, p. 264.

promouvoir la mobilité des populations, favoriser l'intégration européenne par l'apprentissage des langues et grâce aux nouveaux besoins sociaux et professionnels encourager les adultes à étudier des langues. En 1975, il a publié l'ouvrage « Threshold Level English » pour l'enseignement de l'anglais langue étrangère et une année plus tard « Un niveau-seuil » pour le français. L'ouvrage a déterminé les besoins langagiers des apprenants en fonction des actes de parole qu'ils auront à accomplir dans telle ou telle situation. Donc dans l'approche communicative, les besoins de l'apprenant sont pris en considération en fonction de ses objectifs. Le niveau-seuil est un niveau minimal qui indique que la personne peut se débrouiller en langue étrangère. Il s'agit d'un niveau qu'il faut atteindre pour pouvoir fonctionner dans une langue étrangère.²⁰

Voici un petit tableau de niveaux communs de référence :



On peut observer que selon le CECR²¹ le niveau seuil correspond aujourd'hui à l'utilisateur indépendant (B1) qui est à mi-chemin entre l'utilisateur élémentaire et l'utilisateur expérimenté.²²

La langue est vue avant tout comme un instrument d'interaction sociale. Il s'agit de développer chez l'apprenant **la compétence de communication**. Le concept de compétence de communication a été développé par D. Hymes pour qui, il ne faut pas omettre l'inscription sociale. Il a défini ce concept ainsi : « **Les membres d'une communauté linguistique ont en partage une compétence de deux types, un savoir**

²⁰ CUQ, J.-P., GRUCA, I. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble, 2005, p. 265.

²¹ CECR = Cadre Européen Commun de Référence (Conseil de l'Europe 2001)

²² *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer* [en ligne]. [Consulté le 31 mars 2013]. Disponible sur : <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_fr.pdf>, p. 25.

*linguistique et un savoir sociolinguistique ou, en d'autres termes, **une connaissance conjugée de normes de et de normes d'emploi** »²³.*

La compétence de communication repose sur les quatre composantes :²⁴

composante linguistique	la connaissance des règles et des structures grammaticales, phonologiques, du vocabulaire, etc.
composante sociolinguistique	la connaissance des règles socioculturelles d'emploi de la langue savoir utiliser les formes linguistiques appropriées en fonction de la situation de et de l'intention de communication
composante discursive	la cohésion et la cohérence des différents types de discours en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle ils s'insèrent
composante stratégique	la capacité d'utiliser des stratégies verbales et non verbales pour compenser les défaillances de la communication

Ces quatre composantes constituent le fondement de toutes les unités didactiques du matériel pédagogique. L'apprentissage repose sur la situation de la communication, mais aussi sur l'intention de communication. On prend en considération plusieurs aspects, par exemple le statut social des interlocuteurs, rang, âge, mais aussi ce qu'on veut exprimer.²⁵

²³ *Quelle réponse didactique construire face à la diversité sociale et langagière ?* [en ligne]. [Consulté le 2 avril 2013]. Disponible sur : <<http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/AmeriqueduNord1/reponse.pdf>>

²⁴ CUQ, J.-P., GRUCA, I. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble, 2005, pp. 265-266.

²⁵ CUQ, J.-P., GRUCA, I. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble, 2005, p. 266.

On a réorienté les matériaux d'apprentissage. Dès maintenant, on favorise des documents authentiques qui sont liés à la réalité.²⁶ Souvent, dans la pratique, on ajoute des matériaux complémentaires qui perfectionnent une méthode de base.

Concernant la grammaire, on l'apprend de façon explicite. Il est fréquent que l'enseignant fasse déduire les règles au moyen d'une conceptualisation grammaticale à partir d'un texte. Les exercices de type traditionnel servent à acquérir des automatismes. L'approche communicative a pour l'objectif d'amener les apprenants à réfléchir, ce qui conduit à la mémoire à long terme. Même le rôle de l'enseignant a un peu changé. Il laisse souvent les apprenants travailler et discuter entre eux. L'apprenant est amené à s'exprimer oralement lors d'activités de simulation, sous forme de jeux de rôles par exemple. Tout simplement, comme c'était le cas des matériaux d'apprentissage, les activités se déroulent aussi au niveau des situations authentiques.²⁷

2.2.2 Approche actionnelle (basée sur les tâches)

Dans l'approche communicative, prédominait la communication, savoir s'informer et savoir informer. Une nouvelle approche apparaît dès le début des années 1990. L'approche actionnelle a un nouvel objectif social et ajoute une chose importante : agir avec l'autre en langue étrangère. La philosophie du CECR et l'une des priorités du Conseil de l'Europe est d'encourager le plurilinguisme en Europe. Selon l'approche actionnelle, on prépare l'apprenant en classe à pouvoir s'intégrer dans les pays d'Europe, à jouer pleinement son rôle de citoyen européen.²⁸

²⁶ CUQ, J.-P., GRUCA, I. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble, 2005, p. 267.

²⁷ CUQ, J.-P., GRUCA, I. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble, 2005, p. 268.

²⁸ *Perspective actionnelle et approche par les tâches en classe de langue* [en ligne]. [Consulté Le 6 avril 2013]. Disponible sur : <<http://utpjournals.metapress.com/content/21011m074605n618/fulltext.pdf>>, p.3.

Les apprenants peuvent effectuer toutes leurs études ou une partie à l'étranger. Les étudiants étrangers suivent des cours ensemble dans la langue du pays d'accueil ce qui est certainement enrichissant en développement des qualités humaines et en ouverture aux autres cultures. On les prépare aussi à travailler soit dans leur pays soit dans un pays étranger, avec des natifs de langues différentes, par exemple dans des entreprises multinationales. Il est indubitable que partir étudier/travailler dans un pays étranger est un atout formidable non seulement pour apporter une réelle valeur ajoutée à son CV.

La perspective actionnelle est centrée sur la notion de **tâche** : « *le niveau de compétence d'un apprenant est défini en fonction du plus ou moins grand nombre de tâches qu'il est capable de réaliser correctement* ». ²⁹

Il est approprié d'expliquer le terme de tâche. Cette problématique sera traitée dans le chapitre suivant, mais voici la notion de tâche telle qu'elle est définie par le CECR : « *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...* ». ³⁰ Il peut s'agir par exemple de commander un repas dans un restaurant, de suivre un cours magistral à l'université, de réserver une chambre dans un hôtel.

Selon le CECR, l'approche actionnelle est la perspective privilégiée de nos jours. Les gens qui apprennent et usent d'une langue étrangère développent un ensemble de compétences générales, surtout une compétence à communiquer langagièrement. Afin de réaliser des activités langagières, les apprenants mettent en œuvre les compétences

²⁹ *Perspective actionnelle et approche par les tâches en classe de langue* [en ligne]. [Consulté le 6 avril 2013]. Disponible sur :

<<http://utpjournals.metapress.com/content/21011m074605n618/fulltext.pdf>>, p.3.

³⁰ *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer* [en ligne]. [Consulté le 6 avril 2013]. Disponible sur :

<http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_fr.pdf>, p. 16.

dont ils disposent dans des situations/contextes et des conditions variées. Tout acte d'apprentissage d'une langue met l'accent sur les dimensions présentées ci-dessous. Bien entendu, il dépend de l'objectif ou de l'évaluation, donc il peut y avoir focalisation particulière.³¹

Pour expliquer la notion de **compétence**, on peut utiliser celle proposée par l'encyclopédie Larousse : « *Ensemble des dispositions, capacités, aptitudes spécifiques qui permettent à tout sujet parlant une langue de la maîtriser, et qu'il met en œuvre à l'occasion de ses actes de parole effectifs dans des situations concrètes* ». ³²

Premièrement, les compétences dont on peut disposer sont **les compétences générales individuelles** sont subdivisées en les savoirs, savoir-faire et savoir-être. D'abord **les savoirs** qui sont des connaissances résultant de l'expérience sociale (savoirs empiriques) ou d'un apprentissage plus formel (savoirs académiques). Pour la gestion d'activités langagières en langue étrangère sont également importantes les connaissances empiriques relatives à la vie quotidienne, par exemple organisation de la journée, déroulement des repas ou modes de communication. Le noyau dur de la communication interculturelle repose sur les valeurs et sur les croyances partagées de certains groupes dans d'autres pays. Ce sont les éléments comme la croyance religieuse, les tabous, une histoire commune, etc.³³ Puis, **le savoir-faire** se caractérisant comme les capacités d'un individu d'effectuer différentes actions, par exemple conduire la voiture, jouer d'un instrument de la musique ou pratiquer un sport. Dans l'apprentissage d'une langue, cette capacité peut être utilisée par exemple pour adopter la prononciation ou

³¹ *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer* [en ligne]. [Consulté le 6 avril 2013]. Disponible sur : <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_fr.pdf>, p. 15.

³² *Encyclopédie contributive Larousse en ligne – Recherche: compétence* [en ligne]. [Consulté le 6 avril 2013]. Disponible sur : <<http://www.larousse.fr/encyclopedie/rechercher/comp%C3%A9tence>>

³³ *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer* [en ligne]. [Consulté le 7 avril 2013]. Disponible sur : <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_fr.pdf>, p. 16.

la conjugaison des verbes.³⁴ Ensuite, **les savoirs-être** incluant tout ce qui établit une propre personnalité, les attitudes, les motivations, les valeurs et le dernier, mais pas le moindre les croyances. Ces dispositions individuelles varient bien évidemment pendant la vie.³⁵ Enfin, **les savoirs-apprendre**, qui peuvent être interprétés brièvement comme la capacité à observer, à participer et à intégrer de nouvelles expériences.³⁶

Deuxièmement, on distingue **la compétence à communiquer langagièrement** qui comprend trois composantes : linguistique, sociolinguistique et pragmatique. Quant à **la compétence linguistique**, on distingue les composantes lexicale, grammaticale, sémantique, phonologique et orthographique. **La compétence sociolinguistique** s'occupe des normes sociales. L'usage et le choix des salutations ou des formes d'adresse en sont de bonnes illustrations. Et finalement, **la compétence pragmatique** renvoie au choix de stratégies discursives pour atteindre un but précis (organiser, structurer le discours...).³⁷

Les activités langagières impliquent l'exercice de la compétence à communiquer langagièrement. Ce sont **la réception, la production, l'interaction et la médiation**. On sépare aussi les secteurs majeurs, où ces activités langagières se déroulent. Il peut s'agir du **domaine public, professionnel, éducationnel ou personnel**.³⁸

³⁴ *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer* [en ligne]. [Consulté le 7 avril 2013]. Disponible sur :

<http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_fr.pdf>, p. 16, 17.

³⁵ *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer* [en ligne]. [Consulté le 7 avril 2013]. Disponible sur :

<http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_fr.pdf>, p. 84.

³⁶ *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer* [en ligne]. [Consulté le 7 avril 2013]. Disponible sur :

<http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_fr.pdf>, p. 85.

³⁷ *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer* [en ligne]. [Consulté le 8 avril 2013]. Disponible sur :

<http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_fr.pdf>, p. 87, 93.

³⁸ *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer* [en ligne]. [Consulté le 8 avril 2013]. Disponible sur :

<http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_fr.pdf>, p. 18.

Dans ces domaines de la vie sociale, l'utilisateur de la langue sera confronté à différents contextes. Par exemple, dans sa vie personnelle : participer à une fête anniversaires. Le contexte est déterminé par un certain nombre de situations. L'exemple proposé suppose qu'on répond à une invitation, qu'on choisit un cadeau. Pour pouvoir aller à une fête, on se prépare et on s'habille. De ces situations s'ensuivent des tâches : rédiger un message ou téléphoner pour l'accepter une invitation. Ces tâches peuvent être langagières (féliciter à la personne qui fête son anniversaire) ou non langagières (signer la carte d'anniversaire). Elles mettent en œuvre : des savoirs (rituels de l'anniversaire), des savoir-faire (faire un petit discours sous forme d'une félicitation), des savoir-être (rencontrer et échanger avec d'autres participants), des savoir-apprendre, autrement dit, la capacité à s'adapter à ces différentes situations.³⁹

Il était envisagé, par cet aperçu, d'introduire la problématique de l'approche actionnelle, les capacités d'un individu, de révéler les notions et les idées principales pour pouvoir introduire le prochain chapitre.

2.2.3 Éclectisme actuel

En étudiant les ouvrages récents portant sur la didactique, on peut constater que la méthodologie des langues connaît une tendance nouvelle qui s'appelle l'**éclectisme**. Le terme provient d'un verbe grec qui signifie « je choisis, je trie, je recueille ». Il nous vient à l'esprit qu'il y a une certaine absence d'innovation.⁴⁰ Les didacticiens et les professeurs des langues étrangères ne sont pas d'accord sur une méthodologie unique et universelle. Souvent, les enseignants utilisent différentes méthodes publiées. Ils choisissent des exercices de types différents et puis les distribuent en classe. On peut dire que grâce à la photocopieuse

³⁹ *Enseigner le FLE selon une approche actionnelle : Quelques propositions méthodologiques* [en ligne]. [Consulté le 19 avril 2013]. Disponible sur :

<http://www.aliancafrancesa.com.br/colloque2011/actes/acte_conference_jacky_girardet.pdf>

⁴⁰ *Quelques remarques sur l'éclectisme en didactique du F.L.E.*

[en ligne]. [Consulté le 9 avril 2013]. Disponible sur :

<<http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Chine2/richer.pdf>>

ils se construisent une méthode propre.⁴¹ La question qui se pose est simple. Pourquoi ? Est-ce que c'est en raison d'un grand nombre des méthodes sur le marché ? Où il s'agit-il d'une sélection raisonnée ? D'après moi, et ma petite expérience grâce à mon stage d'enseignement, les enseignants réagissent aux besoins concrets au sein d'un groupe enseigné. On entre en contact dans des situations diverses et on cherche à adapter le cours de telle manière qu'il soit le plus efficace.

⁴¹ eAMOS – *výukový systém* [en ligne]. [Consulté le 9 avril 2013]. Disponible sur : http://eamos.pf.jcu.cz/amos/demo/modules/low/kurz_text.php?id_kap=11&kod_kurzu=demo_6489&identifik=demo

3 DE LA TÂCHE À L'ACTIVITÉ EN PASSANT PAR L'EXERCICE

Dans le contexte d'enseignement-apprentissage des langues, on utilise principalement trois termes : **exercice**, **activité** et **tâche**. Je vais essayer de situer plus précisément ces trois notions en question pour en comprendre la différence. Même si elles s'imbriquent en quelque sorte, il y a pourtant un certain nombre de distinctions parmi elles.

3.1 Définition des notions « tâches », « activité » et « exercice »

En premier lieu, le terme d'**exercice**, issu de latin *exercitium* « exercice, pratique », est aujourd'hui couramment utilisé. Par extension, le terme s'applique au matériel pédagogique : cahier d'exercices. Mais comment peut-on définir l'exercice en didactique des langues ? L'exercice est : « *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.* »⁴² Tout simplement, c'est une activité langagière qui sert à exercer un domaine particulier. Par rapport aux notions de tâche et d'activité, l'exercice apparaît comme le plus contraint et le plus spécifiquement scolaire. Il est aussi considéré comme la tâche la plus éloignée de la vie réelle.⁴³

En deuxième lieu, on distingue le terme « **tâche** », issu du latin *taxare* « évaluer, estimer, taxer ». Son emploi était jusque récemment réservé au milieu de la recherche, mais grâce au CERC et sa centralisation privilégiée, il est de plus en plus utilisé.⁴⁴ La tâche ne doit pas être nécessairement langagière. Elle peut relever un domaine

⁴² ROBERT, J.-P. *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Lassay-les-Châteaux : EMD S.A.S., 2008, p. 86.

⁴³ *Les tâches en classe de langue étrangère* [en ligne]. [Consulté le 13 avril 2013]. Disponible sur : <<http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Pologne7/sebastien.pdf>>

⁴⁴ *Les tâches en classe de langue étrangère* [en ligne]. [Consulté le 13 avril 2013]. Disponible sur : <<http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Pologne7/sebastien.pdf>>, p. 107.

personnel (téléphoner à un ami pour prendre des nouvelles), **public** (acheter un croissant), **éducatif** (jeu de rôle) ou **professionnel** (rédiger un e-mail au fournisseur).⁴⁵

Selon le Cadre, les tâches pédagogiques communicatives « *visent à impliquer l'apprenant dans une communication réelle, ont un sens (pour l'apprenant), sont pertinentes (ici et maintenant dans la situation formelle d'apprentissage), exigeantes, mais faisables (avec un réajustement de l'activité si nécessaire) et ont un résultat identifiable (ainsi que d'autres, moins évidents dans l'immédiat)* ». ⁴⁶

Dans la pratique, la tâche responsabilise l'apprenant. En effet, pendant la réalisation de telle ou telle tâche, les élèves ont plus de liberté en comparaison avec un exercice. Il s'ensuit que son évaluation est ainsi plus difficile. Comme j'ai déjà dit plus haut, les tâches exigent plus ou moins d'activités langagières, mais il est privilégié que les tâches amènent les apprenants à s'exprimer en langue étrangère et que les étudiants prennent un rôle actif pour arriver à un certain but. Il est important que la tâche soit signifiante, proche de vie réelle. Dans ce cas-là, on suppose que la motivation des élèves augmente. Ils doivent mobiliser toutes leurs compétences pour arriver à un résultat souhaitable.

En troisième lieu, la notion d'**activité** est aussi souvent utilisée et surtout grâce au CERC (comme c'est le cas d'utilisation du terme tâche). Il faut constater que le Cadre ne voit pas une grande différence entre la notion de tâche et d'activité. On peut dire que l'activité est à mi-chemin entre exercice et tâche.⁴⁷

⁴⁵ ROBERT, J.-P. *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Lassay-les-Châteaux : EMD S.A.S., 2008, p. 194.

⁴⁶ *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer* [en ligne]. [Consulté le 8 avril 2013]. Disponible sur : <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_fr.pdf>, p. 121.

⁴⁷ *Les tâches en classe de langue étrangère* [en ligne]. [Consulté le 13 avril 2013]. Disponible sur : <<http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Pologne7/sebastien.pdf>>, p. 108.

3.2 Qu'est-ce qui distingue tâche, activité et exercice

Comme j'ai déjà mentionné plus haut, la terminologie utilisée pour ces trois notions n'est pas précise. Parfois, les méthodes actuelles ne distinguent pas entre les termes « exercice » et « activité ». Mais ce n'est pas le cas du CERC qui les distingue assez clairement. Il réserve le terme « exercice » aux exercices *hors contexte*. Selon le Cadre, les exercices formels peuvent appartenir aux types suivants :⁴⁸

textes lacunaires

construction de phrases sur un modèle donné

choix multiples

exercices de substitution dans une catégorie (par exemple, singulier/pluriel, présent/passé, actif/passif, etc.)

combinaison de phrases (par exemple, relatives, propositions adverbiales et nominales, etc.)

traduction de phrases de la L1 vers la L2

questions/réponses entraînant l'utilisation de certaines structures

exercices de développement de l'aisance langagière centrés sur la grammaire, etc.

Bien au contraire, la notion d'activité est réservée aux exercices *en contexte*. Le Cadre distingue activités de réception, de production, et d'interaction. On se tournera vers la question de cette typologie dans le chapitre suivant.

⁴⁸ *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer* [en ligne]. [Consulté le 8 avril 2013]. Disponible sur : <[http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/ Framework_fr.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_fr.pdf)>, p. 115.

3.3 En quoi ces notions peuvent-elles présenter quelque utilité pour école ?

Les enseignants préparent leurs propres exercices ou choisissent parmi les exercices déjà existants et mettent en place les différentes activités pour améliorer les connaissances des apprenants. Mais comment choisir bien parmi tous les exercices, tâches ou activités pour que l'enseignement soit efficace ? Au cas où la tâche serait trop facile à faire, les étudiants s'ennuieront. Par contre, si la tâche est difficile, cela peut aboutir au découragement des étudiants. Utiliser des activités hétéroclites, autrement dit, éviter la monotonie, la fadeur peut apporter un intérêt de la part des étudiants.

Sans aucun doute, la motivation représente un des facteurs les plus importants de l'apprentissage. Les apprenants doivent savoir pourquoi ils font telle ou telle activité. Plus une tâche est proche de la vie réelle, plus elle a du sens pour les apprenants.

En préparant les activités pour les apprenants, il faut aussi prendre en compte les expériences de l'enseignant. S'il s'agit d'un enseignant débutant, qui ne connaît pas bien sa classe, je crois qu'il est mieux qu'il se laisse inspirer par des activités déjà inventées et surtout par des activités éprouvées par un public. Avec le temps, l'enseignant gagne en confiance et reconnaît mieux les connaissances et compétences de ses apprenants. Par exemple, pendant mon stage d'enseignement, juste au début, j'ai préparé pour mes élèves les mots croisés. Mon intérêt était d'exercer le vocabulaire qui a été traité par l'article qu'on avait lu ensemble pendant le cours précédent. J'ai préparé les définitions et les apprenants étaient obligés de trouver les mots demandés. Le but n'était pas de comprendre tous les mots dans des phrases proposées, mais de comprendre leur complexité et grâce à elle de trouver des mots demandés. Mais j'ai rencontré quelques difficultés. L'exercice était très difficile pour les apprenants. Ils étaient malheureux parce qu'ils n'avaient

pas compris chaque mot dans la définition. Même si je leur ai expliqué que ce n'était pas important de comprendre tous les mots, qu'il suffisait de comprendre le sens de la définition, mon exercice n'a produit aucun effet. On peut donc voir que le choix d'un exercice ou d'une activité n'est rien du tout facile et captiver l'attention de la classe devient souvent un défi.

Dans le processus d'apprentissage, on utilise les exercices le plus souvent en grammaire. Ils servent à l'acquisition d'automatismes. C'est un moyen d'amélioration, mais aussi d'amusement ou de rafraîchissement agréable durant le cours.

En règle générale, la plupart des exercices sont également utilisables pour l'appropriation du vocabulaire, par exemple un questionnaire à choix multiples ou les exercices dans lesquels l'apprenant est invité à relier des mots à une définition, à chercher des synonymes, à traduire des phrases, etc. En étudiant n'importe quelle langue, il est aussi important de réviser le lexique déjà appris. Il est vrai que si nous avons appris des mots nouveaux et nous n'en utilisons pas, nous les oublions assez rapidement. Donc, les exercices peuvent faciliter la mémorisation du vocabulaire déjà appris.

Aujourd'hui beaucoup de manuels scolaires, mais aussi un grand nombre de sites Internet proposent une quantité innombrable d'exercices ou d'autres activités. Mais on peut y trouver aussi une variété de textes authentiques à partir desquels l'enseignant peut fabriquer ses propres exercices ou préparer certaines tâches ou activités pour les apprenants.

3.4 Tâches et leur rôle dans l'enseignement et l'apprentissage des langues dans le concept du CERC

Le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues est un outil central dans le choix méthodologique des méthodes et dans l'enseignement les langues étrangères en général. La langue est

devenue un instrument d'action sociale. Les apprenants/utilisateurs peuvent être capables de faire face aux différents contextes grâce à la perspective actionnelle et son concept de la réalisation de tâches. La mise en œuvre d'une tâche efficace renforce le processus d'apprentissage. On a défini la tâche scolaire qui signifie pour l'apprenant un problème à résoudre et qui fait aussi l'objet d'évaluation. Les tâches ou, comme le Cadre dit, les activités similaires sont le noyau dur de nombreux programmes et manuels scolaires.

Pendant l'exécution de la tâche en classe, il faut prendre en compte **les compétences de l'apprenant, les conditions et contraintes** propres à la tâche, et le dernier critère, mais pas le moindre, **les stratégies** que l'apprenant doit mettre en œuvre. La performance de la tâche est affectée par certaines conditions et contraintes qui peuvent bien entendu varier. Qu'est-ce que nous pouvons imaginer sous cette désignation ? C'est par exemple le registre de la langue du texte support. Le rôle d'enseignant est plutôt consultatif. Il peut influencer le déroulement de la tâche en ce qui concerne sa difficulté. Des facilitateurs variés peuvent être mis à disposition de l'apprenant, par exemple images, tableaux, ou schémas. On peut travailler sur le même texte dans des groupes ayant un niveau différent, mais les produits seront différents au point de vue du quantitatif ou qualitatif.⁴⁹ Ce qui peut expliquer l'exemple suivant : la chaîne internationale de télévision francophone TV5MONDE propose des ressources pour la classe de français sous forme des dossiers pédagogiques qui sont divisés en deux fichiers, le premier est élaboré pour l'enseignant et le deuxième pour l'apprenant. On dispose d'une séquence de vidéo classée thématiquement. Chaque séquence contient les activités pour trois niveaux : le niveau élémentaire, intermédiaire et avancé.

⁴⁹ *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer* [en ligne]. [Consulté le 8 avril 2013]. Disponible sur : <[http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/ Framework_fr.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_fr.pdf)>, p. 122.

Il a déjà été dit ci-dessus que 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.⁵⁰

Comme il a déjà été mentionné dans le paragraphe précédent, pour pouvoir analyser la difficulté potentielle d'une tâche, il faut prendre en considération **les compétences** et aussi **les caractéristiques individuelles d'un apprenant**. Les facteurs qui peuvent y contribuer sont les facteurs cognitifs, affectifs et linguistiques.⁵¹

Tout d'abord, **les facteurs cognitifs** se réfèrent à la familiarité de la tâche, aux aptitudes et à la capacité de traiter l'enchaînement des opérations exigées par la tâche. Sous la notion de familiarité, on peut s'imaginer que l'apprenant connaît le type de tâche, les opérations à effectuer, le sujet ou le thème, le contexte. Il dispose aussi du savoir socioculturel, par exemple des formes langagières convenables à la situation. Ensuite, **les facteurs affectifs** représentés par la confiance en soi, par l'implication et la motivation, par son état général et par son attitude. Une image positive de soi permet au succès de l'exécution d'une tâche, par exemple permet à l'apprenant de prendre le contrôle de l'interaction. La performance est influencée par la motivation des étudiants, mais aussi par leurs conditions physiques et émotives. Ses

⁵⁰ *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer* [en ligne]. [Consulté le 8 avril 2013]. Disponible sur : <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_fr.pdf>, p. 123.

⁵¹ *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer* [en ligne]. [Consulté le 8 avril 2013]. Disponible sur : <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_fr.pdf>, p. 123.

attitudes, l'ouverture à d'autres cultures joue aussi un rôle important. Enfin, **les facteurs linguistiques** qui constituent le niveau de développement des ressources linguistiques de l'apprenant en grammaire, vocabulaire, phonologie et orthographe.⁵²

En ce qui concerne **les conditions et les contraintes des activités** de classe, il y a plusieurs facteurs qui influencent la réalisation d'une tâche. Ce sont les facteurs relatifs à l'interaction et la production et à la réception. Dans le premier cas, il s'agit de l'aide extérieure (combien d'informations possède-t-on sur la situation ou le degré de l'aide linguistique apportée), du temps alloué à la préparation et à la réalisation, des conditions matérielles dans lesquelles on réalise la tâche (les interférences, comme un bruit de fond de la rue ou une mauvaise ligne téléphonique), etc. Quant à la réception, les conditions et contraintes qui affectent la difficulté des activités de compréhension sont les suivantes : l'aide extérieure dans la phase de préparation, les caractéristiques du texte oral ou écrit (type et longueur de texte, la structure du discours, intérêt de l'apprenant), et le type de réponse attendue (réponse orale/écrite), etc.

⁵² *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer* [en ligne]. [Consulté le 10 avril 2013]. Disponible sur : <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_fr.pdf>, p. 123, 124.

4 TÂCHES ET ACTIVITÉS EN CLASSE DE FLE

Depuis la méthodologie traditionnelle, l'évolution de la didactique a considérablement progressé. Ce chapitre a pour but de présenter les activités actuelles dans l'enseignement de FLE. Dans un sens beaucoup plus général, toutes ces techniques ont le même : rendre possible aux apprenants une rencontre avec la langue française, permettre de se familiariser avec différentes techniques pour que l'apprenant devienne un acteur social autonome. Ce chapitre est donc dédié à la typologie de tâches et d'activités d'apprentissage proposées.

Une question porte sur l'utilisation ludique de la langue. Le jeu en tant qu'outil pédagogique en classe de FLE, est une activité qui rend les apprenants capables de s'adonner entièrement à l'activité d'apprentissage, avec intérêt et enthousiasme. Utiliser le jeu dans l'apprentissage d'une langue apporte une perspective intéressante qui favorise la créativité et l'interaction. Il est considéré comme un instrument naturel de l'éducation. C'est un moyen qui permet aux enfants et surtout aux adultes d'oublier pour un moment la routine de la vie quotidienne. Grâce au jeu, les étudiants peuvent acquérir des connaissances linguistiques, mais aussi développer leurs habiletés et leurs compétences d'une façon aisée. Il existe une quantité innombrable de jeux en FLE, tout dépend de la créativité d'un enseignant.⁵³

À côté de l'utilisation ludique, on a aussi l'utilisation esthétique ou poétique de la langue. Même la littérature française et francophone occupe sa place dans l'enseignement du FLE. D'après moi, il faut que la littérature soit plus enseignée aux lycées. Les apprenants n'ont pas des bonnes connaissances concernant ce domaine. Une citation de l'écrivain français Jean Bruller qui avait écrit sous le pseudonyme de Vercors, qui, dans son livre « Le silence et la mer », nous démontre son opinion sur la

⁵³ ROBERT, J.-P. *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Lassay-les-Châteaux : EMD S.A.S., 2008, p. 110.

littérature française : « *Les Anglais... on pense aussitôt : Shakespeare. Les Italiens : Dante. L'Espagne : Cervantès. Et nous tout de suite : Goethe. Après, il faut chercher. Mais si on dit : et la France ? Alors, qui surgit à l'instant ? Molière ? Racine ? Hugo ? Voltaire ? Rabelais ? Ou quel autre ? Ils se pressent, ils sont comme une foule à l'entrée d'un théâtre, on ne sait pas qui faire entrer d'abord.* »⁵⁴

4.1 Typologie d'activités

Le meilleur entraînement de la langue cible, dans notre cas celui du français, se fait sans doute en milieu naturel, cela veut dire en France où dans un autre pays francophone. L'apprenant entre en contact avec des locuteurs natifs et il est parfois obligé de se débrouiller seul et de compter sur ses propres connaissances. Mais la réalité est toute autre. Les apprenants rencontrent peu de natifs et ne peuvent pas pratiquer le français comme il est souhaitable. Pour simuler le plus possible un milieu naturel, les enseignants utilisent des matériaux authentiques dans la communication scolaire.

Selon les concepteurs du CERC, le terme de tâche incorpore toutes les activités langagières, de la compréhension orale et écrite à la production orale et écrite. Les objectifs de tout programme d'apprentissage sont structurés autour de ces quatre grands types de compétences.⁵⁵

4.1.1 Activités de compréhension orale

La compétence de la compréhension orale est la plus difficile à acquérir, mais la plus indispensable. Dans des activités de réception

⁵⁴ VERCORS, *Le silence de la mer*. Éditions de Minuit : LGF, 1990, p. 28.

⁵⁵ CUQ, J.-P., GRUCA, I. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble, 2005, p. 155.

orale l'apprenant : « *reçoit et traite un message parlé produit par un/plusieurs locuteurs* ». ⁵⁶

Selon l'intérêt qu'il présente, ce message fait l'objet de différentes écoutes : ⁵⁷

écoute de veille	l'auditeur n'est pas vraiment attentif sauf il y a un message qui l'intéresse (par exemple écouter la radio pendant qu'on est occupé à faire d'autres choses)
écoute globale	l'auditeur veut comprendre la signification générale du message
écoute détaillée	l'auditeur veut connaître tous les détails du message (par exemple apprendre une chanson)
écoute sélective	l'auditeur cherche une information précise dans le message

En règle générale, on distingue deux types de discours. Premièrement, ce sont les échanges en face à face, les situations dans lesquelles l'auditeur est impliqué directement et sur lesquelles il n'a aucune prise. Par contre, la parole est accompagnée par les gestes et mimiques, ce qui peut aider à mieux comprendre. La compréhension orale peut être aussi favorisée par l'intonation, les pauses, les accents d'insistance, etc. Le locuteur a aussi possibilité de demander de répéter ou de préciser les propos. Deuxièmement, ce sont tous les documents sonores, comme émission radio ou chanson. ⁵⁸

Apprendre à comprendre un document sonore, c'est avant tout apprendre aux élèves à *utiliser leurs connaissances* (on développe la

⁵⁶ *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer* [en ligne]. [Consulté le 21 avril 2013]. Disponible sur : <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_fr.pdf>, p. 54.

⁵⁷ ROBERT, J.-P. *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Lassay-les-Châteaux : EMD S.A.S., 2008, p. 42.

⁵⁸ CUQ, J.-P., GRUCA, I. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble, 2005, p. 161, 162.

connaissance linguistique par la découverte de mots, de structures grammaticales...), à *utiliser des stratégies d'écoute* (par exemple de repérer les mots-clés) et à *distinguer les sons* (la découverte de différents registres et accents de langue). Avant l'écoute du document, il est nécessaire de donner aux apprenants une tâche précise à accomplir. Cela permet de repérer les informations demandées et de prendre des notes. Les auteurs des manuels recommandent de faire écouter plusieurs fois le document sonore. Pour la plupart, on effectue la première écoute pour faire des hypothèses. Après la première écoute, pour aider les étudiants, l'enseignant peut demander de focaliser leur attention sur quelques éléments précis. La deuxième écoute sert à vérifier leurs hypothèses et la troisième écoute, c'est-à-dire la dernière permettra de confirmer ou d'infirmer les hypothèses.⁵⁹

Voici les activités variées de compréhension orale : ⁶⁰

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.

On peut y également classer des activités comme : des questionnaires à choix multiples (QCM), les exercices de type vrai/faux/on ne sait pas, des tableaux à compléter, des exercices de classement, etc.

⁵⁹ ROBERT, J.-P. *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Lassay-les-Châteaux : EMD S.A.S., 2008, p. 43.

⁶⁰ *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer* [en ligne]. [Consulté le 21 avril 2013]. Disponible sur : <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_fr.pdf>, p. 54.

Pour conclure ce sous-chapitre, je voudrais remarquer que l'étudiant lui-même peut s'améliorer dans cette discipline en écoutant les chansons ou la radio, observant la télévision, les films en français.

4.1.2 Activités de production orale

La production orale est une compétence très difficile à maîtriser dans l'apprentissage du FLE. L'oral, ce n'est pas seulement la langue. D'une part, il comporte aussi des éléments, comme le rythme, l'intonation, l'accent et d'autre part, les paramètres non linguistiques comme le langage corporel ou les gestes. L'objectif principal d'apprentissage de l'oral est de faire communiquer les apprenants de la manière la plus naturelle et la plus authentique.⁶¹

L'oral pratiqué en classe de langue émane souvent d'une base écrite. C'est le cas des exposés oraux élaborés à la maison ou des mises en commun orales qui résultent de travaux en groupe et qui se font à partir de notes écrites. Ce type d'oral est appelé « écrit oralisé ».⁶²

Selon J. Courtilon, on peut classer chronologiquement l'acquisition d'une langue étrangère dans quatre étapes principales :⁶³

acquisition du lexique et de la phonétique (« étroitement associées puisqu'on ne peut se faire comprendre sans une prononciation plus ou moins correcte »)

acquisition de la syntaxe (acquisition qui s'acquiert graduellement)

acquisition de la morphologie (qui « occupe un rang accessoire dans la transmission du message »)

⁶¹ CUQ, J.-P., GRUCA, I. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble, 2005, p.183.

⁶² *Pratiques de l'oral* [en ligne]. [Consulté le 21 avril 2013]. Disponible sur : <http://www.men.public.lu/publications/syst_educatif_luxbg/langues/080818_pratiques_oral/080818_pratique_oral.pdf>

⁶³ ROBERT, J.-P. *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Lassay-les-Châteaux : EMD S.A.S., 2008, p. 172.

acquisition des registres de langue (« en fonction des différents paramètres de la situation de communication »)

L'attractivité des cours est bien sûr influencée par l'activité et par la motivation des élèves. Si les étudiants participaient aux diverses discussions et menaient de vifs débats sur n'importe quel sujet, la pratique de l'oral porterait ses fruits. Malheureusement, les apprenants sont souvent plutôt passifs en classe, très peu d'apprenants prennent la parole spontanément. Il est parfois difficile de réussir à les faire parler. Au début des cours, les activités de production orale sont bienvenues. Les étudiants se mettent ainsi en ambiance française. L'enseignant peut les « activer » par des questions concrètes, par exemple sur les événements actuels, par le brainstorming traitant tel ou tel problème ou par exemple par l'écoute d'une chanson française. D'après moi, il faut que l'enseignant parle pendant le cours le plus souvent en langue française. Pour pratiquer l'articulation et la prononciation, on fait souvent lire les élèves à haute voix.

Les activités de production orale peuvent inclure : ⁶⁴

les annonces publiques (renseignements, instructions, etc.)

les exposés (discours dans des réunions publiques, conférences à l'université, sermons, 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

⁶⁴ *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer* <[http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/ Framework_fr.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_fr.pdf)>, p. 48.

On peut y également classer des activités comme : jeu de rôle ou simulation globale.

4.1.3 Activités de compréhension écrite

Comment peut-on définir l'écrit ? Selon Dictionnaire actuel de l'éducation, l'écrit signifie : « *le domaine de l'enseignement de la langue qui comporte l'enseignement et l'apprentissage de la lecture, de la graphie, de l'orthographe, de la production de textes de différents niveaux et remplissant différentes fonctions langagières* ». ⁶⁵

De nos jours, on évite une lecture mot à mot. Bien au contraire, on cherche à transférer en langue étrangère des habitudes et des stratégies que l'apprenant maîtrise dans sa langue maternelle. On tente de conduire le lecteur pour qu'il soit capable de construire le sens global, de dégager les idées essentielles. Le premier regard est consacré au texte sur le plan de son organisation. L'apprenant observe le titre (dont la lecture attentive peut révéler déjà de nombreuses informations), sous-titre, intertitre, éléments de typographie (caractères gras, italiques, majuscules, etc.), images ou photos. Purement et simplement, tout ce qui attire ses yeux. Dans cette phase, il ne lit pas en détail, mais il prend connaissance du document d'une manière générale. Depuis ce moment-là, le lecteur commence à lire le texte en abordant les éléments pertinents qui facilitent la compréhension. L'activité de compréhension orale est introduite par la consigne ou des questions. Donc, cela donne à l'apprenant des tâches précises à réaliser et ainsi l'aide à construire le sens. Il existe évidemment d'autres types de lecture classés selon les objectifs différents d'un lecteur, néanmoins le type de la lecture globale est souvent utilisé dans les méthodes d'enseignement du FLE. ⁶⁶

⁶⁵ ROBERT, J.-P. *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Lassay-les-Châteaux : EMD S.A.S., 2008, p. 76.

⁶⁶ CUQ, J.-P., GRUCA, I. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble, 2005, p.168.

La connaissance de types de textes est assez importante. Car ces connaissances préalables facilitent la construction du sens. Il existe différentes typologies textuelles, mais la plus connue est celle de linguiste suisse J.-M. Adam qui distingue cinq schémas prototypiques des séquences **narrative, descriptive, explicative, argumentative, et dialogale**. Il y a d'autres typologies qui dégagent par exemple le type **prédictif** représenté par les bulletins météorologiques ou l'horoscope et le type **injonctif** qui se réalise dans les recettes de cuisine.⁶⁷

Selon les concepteurs du CERC, parmi les activités de la compréhension écrite on trouve :⁶⁸

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.

Pour être plus précis, on peut nommer le travail avec les sous-titres en français ou lecture d'une bande dessinée.

Pour développer la compréhension orale, il est utile de travailler avec des textes variés qui proviennent de sources diverses.⁶⁹

4.1.4 Activités de production écrite

Dans la théorie de la communication, la production écrite est :
« *une activité de production d'un texte écrit vue comme une intégration* »

⁶⁷ CUQ, J.-P., GRUCA, I. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble, 2005, p.172.

⁶⁸ *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer* [en ligne]. [Consulté le 21 avril 2013]. Disponible sur : <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_fr.pdf>, p. 57.

⁶⁹ CUQ, J.-P., GRUCA, I. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble, 2005, p.177.

*entre une situation d'interlocution et un scripteur dont le but est d'énoncer un message dans un discours écrit »*⁷⁰

Dans l'écriture en langue étrangère, il est difficile d'atteindre le même niveau comme les natifs (après tout, c'est difficile dans l'apprentissage des langues en entier). Bien sûr, qu'ils rencontrent les difficultés eux-mêmes, mais pour les étrangers, c'est un vrai défi. Ils se heurtent aux plusieurs obstacles. Premièrement, ce sont **les difficultés linguistiques**, quant à la richesse du lexique et à la maîtrise de la langue en global. Ils ont aussi du mal à mettre en œuvre des stratégies de production du texte, ce qui se définit comme **les difficultés cognitives**. **Les difficultés socioculturelles** reposent sur des caractéristiques qui sont propres à chaque langue. Qu'est-ce que l'apprenant d'une langue étrangère peut faire pour s'améliorer et s'approcher le plus possible au niveau des natifs ? C'est surtout la lecture qui permet d'enrichir le vocabulaire, d'adopter la grammaire et bien sûr l'orthographe. Elle permet aussi de s'appropriier les particularités socioculturelles de la langue cible.⁷¹

Dans l'élaboration d'un texte, on distingue trois grands processus d'écriture. Au cours de l'étape de **la planification**, le scripteur récupère ses connaissances puisées dans sa mémoire à long terme, nécessaires à la production du texte pour élaborer un plan d'ensemble. Dans cette phase, il définit le contexte, fixe le but d'écriture et détermine à qui est le texte destiné. Puis, **la mise en texte** suit. Celle-ci correspond aux activités relatives à la rédaction elle-même. Finalement, **la révision** qui concerne la relecture et la réécriture. Le scripteur tente d'améliorer sa façon d'énonciation, éventuellement ses idées ou l'organisation du texte et corrige les erreurs qu'il est capable de diagnostiquer.⁷²

⁷⁰ ROBERT, J.-P. *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Lassay-les-Châteaux : EMD S.A. S., 2008, p. 174., (voir aussi Deschênes, 1988)

⁷¹ ROBERT, J.-P. *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Lassay-les-Châteaux : EMD S.A. S., 2008, p. 174.

⁷² VIGNER, G. *Enseigner le français comme langue seconde*. Évreux: CLE International, 2006,

Parmi les activités de production écrite, on trouve, par exemple : ⁷³

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

écrire des lettres personnelles ou d'affaires, etc.

Pour exercer l'orthographe, on peut mentionner une dictée vocale effectuée par l'enseignant. L'activité très utile pour les futurs travailleurs est de rédiger le CV et la lettre de motivation qui sont les documents essentiels d'une candidature.

4.2 Typologie de tâches

En observant les tâches en classe, on peut constater qu'elles ne sont pratiquement jamais carrées et homogènes. Il faut aussi prendre en compte, qu'on ne sait jamais par avance le déroulement réel d'une tâche donnée. Vu qu'il n'existe pas de typologie unifiée de tâches, ce sous-chapitre présente les tâches proposées selon les analyses de plusieurs auteurs et selon leur utilisation en classe de FLE.

p. 73, 74.

⁷³ *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer* [en ligne]. [Consulté le 21 avril 2013]. Disponible sur : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_fr.pdf, p. 51.

4.2.1 Tâches cibles ou de répétition ou proches de la vie réelle, tâches pédagogiques

La distinction des tâches selon le CECR fait référence à la vie réelle. **La tâche cible** est assez proche de la vie réelle et son choix est influencé par des besoins de l'apprenant hors de la classe. Par contre, **la tâche pédagogique** est assez éloignée de la vie réelle, créée avec l'intention de développer une compétence communication.⁷⁴

4.2.2 Tâches fermées, tâches ouvertes

À la suite des travaux d'Élisabeth Cohen, il existe une autre typologie qui distingue les tâches fermées et les tâches ouvertes. **La tâche fermée** dispose d'une solution unique et son résultat est exactement prévisible. Par contre, **la tâche ouverte** est celle qui a plusieurs solutions possibles et sa réalisation exige plusieurs démarches à faire. Il est aussi difficile de prévoir son aboutissement. Cette distinction entre les tâches fermées et les tâches ouvertes renvoie ainsi à des objectifs d'apprentissage différents.⁷⁵

4.2.3 Mono-tâche, projets intégrant une ou plusieurs tâches, suite de tâches scénarisées

Elke Nissen distingue trois types de tâches qui sont classés en relation avec leur niveau de complexité. D'abord, **la mono-tâche** est la plus facile et la plus fréquente. Elle est composée des étapes proposées par l'enseignant. Sous ce terme, on peut s'imaginer la production d'un écrit ou d'un oral qui s'ancrent dans le contexte réel. Ensuite, elle distingue un **projet intégrant une ou plusieurs tâches**. Dans le cas idéal, ce sont les étudiants eux-mêmes qui ont les idées pour le projet.

⁷⁴ *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer* [en ligne]. [Consulté le 21 avril 2013]. Disponible sur : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_fr.pdf, p. 121.

⁷⁵ RAUCENT B., VANDER BORGHT C. *Être enseignant: Magister? Metteur en scène?* Bruxelles:Édition De Boeck Université, 2006, p. 178, 179.

Par rapport avec des mono-tâches, le projet inclut toutes les étapes, de la planification, jusqu'à la réalisation et la confrontation finale avec le public. Enfin, une **suite de tâches scénarisées** (on dit aussi curriculum scénarisé) implique plusieurs tâches. Le choix des tâches ainsi que leur ordre dépend de l'enseignant. Il présente à ses élèves tout ce qui est lié à l'exécution du scénario pédagogique : consigne, objectifs, produit attendu, critères d'évaluation, la durée prévue, etc.⁷⁶

4.2.4 Résumé, compte rendu

Le résumé et le compte rendu sont les tâches de contraction de texte. L'objectif est de reformuler et de réduire le texte par ses propres mots. Il faut connaître des règles méthodologiques, parce que la longueur réduite est souvent précisée et elle est une des facteurs d'évaluation. Le résumé est plus strict et plus difficile que le compte rendu. Pour saisir l'essentiel, il faut connaître quelques règles à respecter, comme réduire le texte au quart environ, ne pas changer la personne qui parle, c'est-à-dire il faut omettre d'expressions de caractère « selon le texte, l'auteur dit » ou respecter l'enchaînement paragraphe par paragraphe pour garder le sens et la logique de résumé. Par contre, le compte rendu est plus libre.⁷⁷

4.2.5 Jeu de rôle

Jeu de rôle est une démarche pédagogique qui place les apprenants au centre de la communication. C'est une simulation orale dans laquelle au minimum deux ou plusieurs participants prennent sa part. Chacun a son rôle par l'intermédiaire duquel il développe sa compétence de communication. Vu qu'il s'agit d'un dialogue improvisé, il s'est aussi développé une habileté de réagir spontanément.⁷⁸

⁷⁶ *Variations autour de la tâche dans l'enseignement des langues aujourd'hui* [en ligne]. [Consulté le 20 mars 2013]. Disponible sur : <<http://alsic.revues.org/2344>>

⁷⁷ CUQ, J.-P., GRUCA, I. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble, 2005, p.450, 451

⁷⁸ ROBERT, J.-P. *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Lassay-les-Châteaux :

Avant que les étudiants commencent à accomplir cette tâche, l'enseignant doit présenter la consigne, préciser le temps de préparation et constituer les groupes. Durant la préparation, il est recommandé que les apprenants prennent de petites notes au lieu d'écrire tout le dialogue, ce qui souvent séduit à lire. Concernant une aide aux apprenants, l'enseignant peut leur fournir les fiches diverses, par exemple le lexique ou les expressions proposés. En tout cas, il se tient à la disposition des groupes.

4.2.6 Simulation globale

Méthode de la simulation globale est une démarche pédagogique qui englobe plusieurs compétences linguistiques. Elle comporte des tâches diverses qui font des exercices approfondis de compétences langagières dans une activité complexe. Pour cette raison, les simulations globales prennent plus de temps qu'une leçon ordinaire de la langue étrangère. Tout d'abord, l'enseignant doit expliquer aux apprenants le scénario. De ce point de départ, la simulation peut commencer. Il faut remarquer que chaque personne du groupe a une tâche confiée (l'étudiant choisit lui-même la tâche à accomplir), mais il s'agit d'un travail d'équipe, pas le résultat d'un travail individuel. L'objectif est donc d'approfondir la coopération entre tous les participants. Parfois, selon la situation, les apprenants prennent des identités fictives. À la fin, les groupes présentent leurs résultats. Pendant l'accomplissement de la simulation globale, ce qui n'est pas une activité si facile, l'enseignant ne joue qu'un rôle consultatif, il peut donner la bonne direction pour que la simulation soit efficace.⁷⁹

EMD S.A.S., 2008, p. 110.

⁷⁹ *Le cours Autonomie et logique du projet*, conférences par Jean-Marc Mangiante, 2012

5 PARTIE PRATIQUE

Cette partie du présente mémoire de master est dédié aux fiches pédagogiques. Quelques exercices et tâches que je propose sont élaborés par moi-même et pour aller plus loin, j'ai pu profiter d'une occasion de les mettre en pratique pendant mon stage d'enseignement au lycée. L'intention de ce chapitre est de présenter différents types d'exercices et de tâches et de montrer la différence entre les deux concepts. Il existe un certain nombre de pratiques qui facilitent l'appropriation linguistique. Je voudrais dégager de grands types de technique et les mettre en œuvre, de relever pourquoi ils sont utiles dans l'enseignement-apprentissage du FLE. Mon intention est de commencer par les exercices assez déterminants, de continuer par les tâches plus complexes jusqu'à celles d'authentiques qui exigent plusieurs démarches à faire. Le niveau du public auquel les activités mentionnées ci-dessous peuvent être destinées est plus ou moins B1.

5.1 Texte lacunaire

Les exercices lacunaires, autrement dit les exercices à trous, sont parfaitement exploités en classe de FLE, surtout pour pratiquer le lexique et la grammaire. Un mot ou une partie de la phrase est supprimé et c'est à l'apprenant qui doit remplir une expression ou une forme demandée.

J'ai fabriqué l'exemple de la compréhension écrite, mentionné ci-dessous, à partir d'un texte⁸⁰ dans lequel j'ai aménagé des trous et j'ai substitué la forme demandée par l'infinitif des verbes. L'objectif visé est de choisir correctement entre l'auxiliaire être ou avoir pour accompagner les participes passés des verbes proposés.

⁸⁰ *Podcast français facile: une journée comme les autres (passe composé)* [en ligne]. [Consulté le 20 mars 2013]. Disponible sur : <http://www.podcastfrançaisfacile.com/podcast/2007/01/une_journe_comm.html>

Choisissez le verbe qui convient et mettez-le au passé composé :

aller ; avoir prendre ; avoir regarder ; avoir terminer ; écouter ; être sécher ; faire (2x) ; lire (2x) ; manger ; mettre ; parler ; partir (2x) ; prendre (4x) ; rentrer (2x) ; rester (2x) ; s'endormir ; s'habiller ; s'occuper ; se brosser ; se coucher ; se démaquiller ; se lever ; se maquiller ; se préparer ; se promener ; se réveiller ; se sécher ; téléphoner ; travailler

Comme tous les matins, Sylvie à 6 heures. Elle un peu au lit et elle à 6 heures et demie, c'est assez tôt pour elle. Elle sa douche et elle Ensuite, elle son petit-déjeuner. Pendant son petit-déjeuner, elle un peu et elle la radio. Après son petit-déjeuner, elle de ses plantes vertes. Ensuite elle pour partir au travail: elle les dents, elle, elle son manteau et elle au travail. Elle de chez elle à 7 heures et quart. Avant de commencer son travail, elle..... un café avec Julien, son collègue. Elle de 8 heures à midi. Après son travail, elle se promener dans un parc. Elle pendant une heure et puis elle Comme chaque soir, elle quelques courses au supermarché du coin, elle quelques minutes avec la voisine et elle pour préparer le repas. Sylvie vit seule. Elle n'a pas d'animaux et elle est heureuse comme ça. Ce soir, comme chaque soir, elle en regardant la télé. Après son programme préféré, elle la vaisselle et elle à une amie. Ensuite, elle et elle Elle y pendant une heure. Après le bain, elle longuement les cheveux. Et après s' les cheveux, elle Elle a un peu avant de s'endormir. Elle vers minuit.

Pendant la réalisation de cet exercice, les apprenants doivent faire attention à l'accord du participe passé avec le sujet. Ils s'entraînent dans la conjugaison des verbes au passé composé, mais il y a aussi un autre apport : enrichir le lexique d'activités quotidiennes de la journée. Seulement une seule réponse est correcte, donc on peut indiquer cet exercice comme fermée.

Je voudrais proposer encore un autre exemple d'un texte lacunaire. Celui qui est lié à l'écoute d'une chanson. La chanson est considérée comme le document authentique de langue. On peut profiter d'une chanson pour le travail de vocabulaire, lexique, grammaire afin d'approfondir chez l'apprenant ses compétences linguistiques de la compréhension orale à la production écrite. Pendant mon stage d'enseignement, j'ai travaillé avec une méthode de français « Connexion 3 ». Pour moi, cette méthode est centrée beaucoup sur l'enrichissement du vocabulaire. De ce fait, j'avais besoin (ou plutôt j'ai voulu) d'élaborer des exercices supplémentaires, pour que les cours ne soient pas si fades. Cette méthode comporte une unité appelée « Peur ». Nous avons travaillé sur le lexique « comment exprimer sa peur et son inquiétude ». J'ai préparé pour mes élèves une activité de la compréhension orale basée sur l'écoute d'une chanson. J'ai distribué les paroles, mais j'ai caché quelques mots. Les élèves ont regardé le clip d'une chanson « J'ai peur du noir » et ils ont dû compléter les paroles (voir annexe 9.3).

L'écoute d'une chanson en classe de FLE sert à introduire l'apprenant à l'aspect culturel. Il est souvent utilisé pour un moment de distraction, pour détendre à la suite des exercices fatigants. Dans le cas proposé, cette activité a eu un rapport avec le contenu de la leçon.

5.2 Exercice de choix multiple

L'exercice de choix multiple peut être entre autres un bon outil d'évaluation. L'apprenant a une question ou une affirmation et il est obligé de sélectionner une bonne réponse parmi plusieurs solutions proposées.

Ce type d'exercices a ses avantages, parmi lesquels je voudrais souligner l'évaluation simple et assez rapide et surtout son objectivité.

Cette activité de compréhension orale est liée à l'exercice de choix multiple afin de vérifier la compréhension de l'apprenant. La tâche à accomplir est d'observer la vidéo à partir de laquelle il faut compléter les phrases avec le bon mot :

Bonjour, je m'appelle Jean-Paul, je suis **Français / Belge / Néerlandais** et **Africain / Européen / Américain**, j'ai 35 ans et j'habite à **Amsterdam / Paris / Bruxelles** où je travaille à la Commission **asiatique / européenne / américaine**. À la Commission **américaine / européenne / asiatique**, il y a trois **nations / langues / nationalités** officielles, ce sont **le néerlandais / l'anglais / l'espagnol, l'espagnol / l'allemand / le portugais** et bien sûr **le portugais / l'italien / le français**.

J'aime la langue **italienne / anglaise / française** parce que c'est **la nation / la langue / le pays** de la littérature, c'est **le pays / la langue / la nation** de l'art, d'histoire. Pour faciliter mon travail à la Commission, c'est très utile pour moi de parler **le français / l'anglais / le néerlandais**.

Et voilà, ça c'était notre histoire de contre connaissance à **Bruxelles / Paris / Amsterdam**. C'était la vie de deux **Américains / Européens / Africains** à **Paris / Bruxelles / Amsterdam**, merci !⁸¹

Le texte traite le sujet de la réalité contemporaine, de l'Union européenne et la vie dans sa « capitale ». Il renvoie à la civilisation belge, mais il fait aussi rappel à un fait qu'à Bruxelles, les différentes nationalités et cultures se rencontrent. Même si cet extrait a l'air d'être authentique, je pense qu'il était inventé pour des raisons d'enseignement. Sous cette

⁸¹ TV5MONDE – ApprendreTV. – FLE – français langue étrangère : À Bruxelles [en ligne]. [Consulté le 25 avril 2013]. Disponible sur : <http://www.tv5.org/TV5Site/enseigner/apprendre-francais/jeu-Langues_et_nationalites.htm?id_dossier=105&jeu=1111#ancre>

condition, je peux considérer cette activité comme une tâche pédagogique.

Un autre type d'exercice de choix multiple est le questionnaire à choix multiples (QCM). Il comprend un ensemble de questions de connaissance. L'apprenant doit répondre en sélectionnant une réponse parmi plusieurs réponses proposées.

Voici le QCM qui teste les connaissances sur la France et les Français.

Cochez la bonne réponse :

La France métropolitaine est souvent appelée du nom d'une forme géométrique, laquelle ?

- a) un hexagone
- b) un cercle
- c) un pentagone

Le plus long fleuve de France mesure 1012 km, il s'agit de

- a) le Rhône
- b) la Seine
- c) la Loire

La France est divisée en

- a) 12 régions
- b) 16 régions
- c) 22 régions

Quelle est la troisième plus grande ville de France ?

- a) Lille
- b) Lyon
- c) Strasbourg

Où a été brûlée Jeanne d'Arc ?

- a) Dijon
- b) Rouen
- c) Rennes

Le chef des Gaulois qui s'est battu contre Jules César s'appelait:

- a) Alésia
- b) Astérix
- c) Vercingétorix

Le Roi-Soleil qui a construit Versailles était

- a) Louis XV
- b) Louis XVI
- c) Louis XIV

Le 14 juillet 1789, c'est

- a) la prise de la Bastille
- b) le Serment du jeu de paume
- c) la fin de la monarchie

Le Code civil (base du droit français) est l'œuvre de

- a) Danton
- b) Napoléon
- c) Robespierre

On goûte le beaujolais nouveau et d'autres vins primeurs à partir du

- a) 16 novembre
- b) troisième jeudi de novembre
- c) dernier week-end de novembre

Cet exercice est une activité de la compréhension écrite. En plus, il faut avoir des connaissances de la civilisation française qui sont nécessaires pour la réalisation de ce quiz. Les bonnes réponses peuvent

être parfois le résultat de la chance. En général, ces types d'exercices servent à vérifier les connaissances dans de différents domaines, c'est un outil de révision d'une façon attrayante.

5.3 Exercice de substitution

Les exercices de substitution permettent bien d'assimiler des structures grammaticales ou lexicales. Grâce à eux l'apprenant peut adopter des automatismes.

Premier exemple est basé sur la construction de phrases sur un modèle donné et sert à prendre des automatismes. Il est envisagé de pratiquer le participe présent en transformant les phrases : ⁸²

Claire ne connaît pas la ville. Elle va prendre un taxi :

-> Claire ne connaissant pas la ville, elle va prendre un taxi.

-> Ne connaissant pas la ville, Claire va prendre un taxi.

Guillaume a toujours très peur en avion. Il ne voyage pas beaucoup :

-> Guillaume ayant toujours peur en avion, il ne voyage pas beaucoup.

-> Ayant toujours très peur en avion, Guillaume ne voyage pas beaucoup.

L'entreprise n'avait plus d'argent. Elle a été obligée de fermer :

->

->

À mon avis, pratiquer le participe présent à l'aide de ce type d'exercice est très convenable, parce que le participe présent n'est pas si utilisé en langue tchèque qu'en langue française.

Un autre exercice a pour but d'apprendre à former et à utiliser l'impératif à travers d'une recette. L'apprenant a pour tâche de réécrire

⁸² MENIEUX, R., BIDAULT, M., LOISEAU, Y. *Connexions 3 : Cahier d'exercices*. Didier Éditions, 2005, p. 35

les phrases en transformant le verbe de l'infinitif à l'impératif. Il exerce le mode impératif, mais aussi le vocabulaire utilisé en cuisine :

Gâteau au chocolat mi-cuit⁸³

(Ingrédients : 300 g de chocolat noir, 300 g de beurre + 1 noix pour le moule, 300 g de sucre, 9 œufs extra-frais, 1 cuillère à soupe de farine)

Préchauffer le four à 150°. **Beurrer** et **fariner** un moule à manqué. **Faire fondre** le chocolat cassé en morceaux avec le beurre au micro-ondes ou au bain-marie.

Casser les œufs en séparant les jaunes des blancs. **Fouetter** les jaunes dans un saladier avec le sucre jusqu'à ce que le mélange blanchisse, puis **ajouter** le mélange beurre-chocolat tout en continuant de fouetter. **Battre** 5 blancs en neige ferme (les autres ne sont pas utilisés) et **incorporer**-les délicatement à la préparation.

Verser les deux tiers de la préparation dans le moule, **réserver** le reste au frais. **Faire cuire** le gâteau pendant 40 min au four. **Démouler**-le, **laisser**-le **refroidir** puis **napper**-le avec la préparation réservée et **server**.

5.4 Exercice de mise en relation

L'exercice de mise en relation, aussi appelé de test d'appariement, est une activité de la compréhension écrite. Pour pouvoir effectuer ce type d'exercice, il est compté avec les connaissances dans un domaine particulier (dans les cas proposés avec la syntaxe et le vocabulaire). Il y a

⁸³ *Gâteau au chocolat mi-cuit de Michel Guérard – Cuisine et Vins de France.* [en ligne]. [Consulté le 25 janvier 2013]. Disponible sur: <<http://www.cuisineetvinsdefrance.com/,gateau- au-chocolat-mi-cuit,24119,10890.asp>>

deux séries d'éléments qui se présentent sous la forme de listes et c'est à l'apprenant qui doit mettre en correspondance les paires.

Dans le premier cas, j'ai coupé les fins des phrases en deux morceaux et j'ai les mis dans le désordre. Ce système n'est pas difficile, mais je trouve ce type d'exercice assez efficace. J'ai choisi comme le texte support des phrases qu'on peut trouver dans l'horoscope. L'objectif est donc la mise en relation des deux parties d'une phrase en respectant la cohérence sémantique, morphologique et syntaxique. L'apprenant tente à faire correspondre à chaque élément de la première colonne un élément de la seconde colonne :

- | | |
|---|---|
| 1. Avec la Lune en Sagittaire,
c'est une bonne journée | a) plus elle se renforcera. |
| 2. Vous aurez besoin | b) pour voyager, réellement ou dans
votre tête. |
| 3. Plus vous nourrirez votre
curiosité, | c) sur les dépenses que vous avez à
faire aujourd'hui. |
| 4. Essayez de ne pas trop vous
focaliser | d) de profiter pleinement de votre
temps libre. |
| 5. Si vous êtes en couple,
essayez d'être attentif | e) d'espace, d'exotisme et le
dépaysement vous fera
beaucoup de bien. |
| 6. Des obligations, familiales ou
autres, vous empêcheront | f) aux désirs de votre chéri/e. |

Dans le deuxième cas, il faut assortir les expressions idiomatiques à leur définition. On présume que l'apprenant ne connaît pas toutes les expressions, mais il est possible que par exemple il relie celles qu'il

connaît et d'autres par exemple il devine par l'intermédiaire des définitions proposées. La révision finale l'assure ou dément son choix.

Voici quelques expressions idiomatiques. Cherchez sa signification : ⁸⁴

- | | |
|---|--|
| 1. être <u>blanc</u> comme neige | a) donner toutes les autorisations |
| 2. une arme <u>blanche</u> | b) réfléchir |
| 3. être <u>blanc</u> comme neige | c) être d'origine noble |
| 4. donner carte <u>blanche</u>
à quelqu'un | d) être ivre |
| 5. faire travailler sa matière <u>grise</u> | e) être pessimiste, mélancolique |
| 6. la nuit, tous les chats sont <u>gris</u> | f) être un très bon jardinier |
| 7. travailler au <u>noir</u> | g) être innocent |
| 8. broyer du <u>noir</u> | h) être optimiste |
| 9. voir la vie en <u>rose</u> | i) être naïf |
| 10. voir des éléphants <u>roses</u> | j) un couteau par exemple,
opposé à "arme à feu" |
| 11. un cordon <u>bleu</u> | k) un employé de bureau,
opposé à ouvrier |
| 12. avoir du sang <u>bleu</u> | l) donner l'autorisation |
| 13. être fleur <u>bleue</u> | m) travailler sans être déclaré,
sans payer de taxe |

⁸⁴ *Les expressions idiomatiques avec les couleurs* [en ligne]. [Consulté le 22 janvier 2013].
Disponible sur: <http://fr.islcollective.com/worksheets/worksheet_page?id=20537>

- | | |
|-----------------------------------|---|
| 14. avoir la main <u>verte</u> | n) être en colère tout à coup |
| 15. donner le feu <u>vert</u> | o) tromper quelqu'un |
| 16. faire <u>marron</u> quelqu'un | p) être un(e) bon(ne) cuisinier(e) |
| 17. rire <u>jaune</u> | q) se forcer à rire |
| 18. voir <u>rouge</u> | r) donner son identité,
une autorisation pour être admis |
| 19. montrer patte <u>blanche</u> | s) dans une situation difficile, il est
facile de se tromper |

5.5 Traitement du texte

Généralement, tous les exercices de traitement de texte consistent en compréhension écrite et ils peuvent être enrichis par d'autres activités pour que l'enseignant puisse vérifier la compréhension des apprenants. Souvent, on ajoute les exercices de type « vrai x faux », des questions supplémentaires ou par exemple des exercices à choix multiple. L'enseignant peut aussi demander le résumé d'un texte ou essayer de lancer une discussion sur le sujet en question. L'utilisation des textes authentiques est indispensable dans la classe de FLE. Les apprenants améliorent leur compétence de lecture. L'enseignant travaille avec les apprenants sur le lexique, l'orthographe, la grammaire, mais aussi sur le style et la compréhension. Au cas où le texte serait lu à haute voix, la prononciation serait améliorée aussi.

Le texte proposé s'appelle « La tradition de Pâques ». Il explique le terme de Pâques, l'origine de cette fête et les traditions françaises. Le texte est complété par l'exercice à choix multiple. Il révise le contenu du texte, mais aussi les connaissances générales.

La tradition de Pâques⁸⁵

Pâques est connu comme une fête religieuse, la plus importante de la religion catholique, puisqu'elle commémore la résurrection de Jésus Christ. Pourtant, on retrouve dans de nombreuses civilisations les vestiges de célébrations populaires à la même époque, jusqu'en Perse, plus de 3000 ans avant notre ère. Sans doute parce que Pâques correspond aussi à l'arrivée du printemps, saison reliée par beaucoup de cultures au renouveau, à la fécondité et aux réjouissances.

Aujourd'hui, à l'image de Noël, Pâques est devenu une grande célébration populaire, synonyme de vacances et de réjouissances. Pour les plus jeunes, c'est le moment tant attendu des œufs en chocolat, que les cloches laissent dans les jardins. Mais d'où vient cette croyance ?

Les cloches de Pâques - Dans la tradition chrétienne, les cloches des églises doivent rester muettes pendant trois jours, à partir du vendredi de Pâques, en signe de deuil. Dans la tradition populaire, on explique donc aux enfants que si les cloches sont muettes, c'est qu'elles sont parties à Rome. Un voyage dont elles reviennent heureusement chargées de cadeaux : des chocolats en forme d'œufs, qu'elles sèment dans les jardins.

La petite histoire : En Italie, on allait jusqu'à attacher les cloches pour les empêcher de sonner.

Les œufs de Pâques – Comme dans de nombreuses civilisations, l'œuf est un symbole de naissance, de renouveau. Par extension, poules, poussins et même lapins (réputés pour leur fécondité) sont devenus les symboles de Pâques. La tradition d'offrir des œufs remonte à très loin,

⁸⁵ *Origines de pâques : tout savoir sur la fête de pâques, son histoire, ses traditions.* [en ligne]. [Consulté le 24 janvier 2013] Disponible sur : <<http://www.vive-paques.com/paques/origine-paques.htm>>

peut-être même aux civilisations de l'Antiquité. En Europe, on offrait de vrais œufs, qui étaient peints et décorés.

La petite histoire : Au XVIIe siècle, le Roi Soleil Louis XIV faisait ramasser les plus beaux œufs pondus dans le royaume. Décoré de feuilles dorées, il les offrait à ses courtisans et aux gens de sa cour.

"C'est quand Pâques ?" - Cette question, que les enfants posent souvent, n'a pas vraiment de réponse ! En effet, le dimanche de Pâques étant choisi selon le calendrier lunaire, il change tous les ans. Pour simplifier, l'Église a décidé en l'an 325 que Pâques serait célébré le dimanche après la première lune suivant l'équinoxe de printemps le 21 mars. Il existe aussi de nombreuses théories mathématiques, très compliquées, pour calculer la date exacte. Le mieux reste encore d'observer les cloches dans le ciel...

Que commémore-t-on à Pâques ?

- la résurrection
- la crucifixion
- le dernier repas de Jésus

Jésus est mort à l'âge de 33 ans. Mais quand est-il né ?

- en -3 av. J.-C.
- en l'an 0
- on ne sait pas

De quand date la tradition d'offrir des œufs en chocolat ?

- de l'Antiquité
- de la Renaissance
- de la fin du XIXe siècle

Pourquoi s'offre-t-on des œufs le jour de Pâques ?

- depuis la plus haute Antiquité, l'œuf symbolise le retour du printemps
- les œufs figurent la résurrection de Jésus

- les deux

Pâques fait partie des fêtes mobiles, comme l'Ascension et la Pentecôte, dont la date change chaque année. Mais comment le jour de Pâques est-il fixé ?

- il tombe toujours le dimanche suivant la Pâque juive
- il est tiré au sort par le Pape
- il tombe le premier dimanche après la pleine lune qui suit l'équinoxe de printemps

5.6 Résumé, compte rendu

Tout d'abord, cette activité d'analyse est basée sur la compréhension orale d'un document, mais elle suit une activité de la production écrite ou éventuellement de la production orale. Faire un résumé est un outil pédagogique qui aide bien à l'apprenant d'exercer comment dégager les idées essentielles d'un texte ce qui permet à lui de distinguer entre les choses importantes et les choses moins importantes.

Tâche : Faites le résumé d'article « À Bruxelles ». (voir 5.2)

Il peut être élaboré tout simplement de la façon suivante : ⁸⁶

Jean-Paul Brouwer, fonctionnaire européen, nous présente sa vie à Bruxelles avec sa famille.

5.7 Jeu de rôle

Le jeu de rôle est une discipline de la production orale. Pendant la présentation du jeu de rôle, les apprenants peuvent être assis à leurs places ou pour la distraction, ils peuvent être debout devant la classe et jouer un spectacle. D'après moi, jouer une scène est plus naturelle.

⁸⁶ *Résumé* [en ligne]. [Consulté le 28 avril 2013].
 Disponible sur: < <http://www.tv5.org/TV5Site/enseigner-apprendre-francais/minipopup.php?t=sequence&c=resume&titre=culzdW3p&id=219> >

Activité proposée : Vous êtes étudiant à l'Université qui organise un voyage à Paris à moitié prix. Vous êtes intéressé, mais vos parents ne sont pas d'accord. Essayez de les convaincre !

Acteurs : 3 personnes (étudiant, mère, père)

Conditions: Vous pouvez vous laisser inspirer par ce modèle : la mère semble être indécise, mais le père est strictement contre, pour cause de mauvais résultats à la faculté.

Ce jeu de rôle peut être une tâche complémentaire d'une activité précédente où les apprenants ont travaillé sur les expressions « comment argumenter et convaincre quelqu'un ». L'enseignant peut distribuer aux apprenants une fiche récapitulative du lexique, par exemple : « En ce qui me concerne, de mon côté, personnellement, je crois que, selon moi, à mon avis, je trouve que, d'après moi... »

5.8 Simulation globale

La présente simulation globale est nommée « Les vacances au ski ». Dans le projet décrit ci-dessous les apprenants communiquent oralement et par écrit au sujet de leurs expériences. Ce cours intégrant les ressources de l'internet et du web servira aux apprenants de pratiquer la langue dans les situations de la communication concrète. Dans le cas proposé, un groupe de camarades de classe doit organiser un voyage à la montagne. Les apprenants disposent d'un ensemble de consignes à suivre, mais il est envisagé qu'ils auront assez du temps libre pour qu'ils puissent montrer leur propre créativité. Premièrement, ils doivent choisir la place où ils veulent passer leurs vacances d'hiver, trouver un hôtel convenable, faire une réservation et choisir un moyen de transport. Ils peuvent se laisser inspirer par les liens proposés. Puis ils doivent préparer les dialogues ou la communication nécessaire pour organiser tout ce qui est mentionné au-dessus. Ils doivent distribuer des rôles entre

eux. Et troisièmement, ils doivent présenter leur simulation globale au reste de la classe.

La simulation globale rassemble l'ensemble d'activités. On peut relever les objectifs principaux de la simulation globale qui sont l'amélioration de la coopération entre élèves, le développement des compétences langagières qui sont indispensables pour l'apprentissage d'une langue étrangère et le perfectionnement de la production orale pendant les présentations finales.



Pour cette simulation, il va falloir :

- choisir une de sept régions proposées (Vosges, Jura, Alpes du Nord, Alpes du Sud, Massif Central, Pyrénées, Savoie Mont Blanc) sur le site <http://www.leskidunordausud.fr/>
- organiser un voyage à la montagne pour vous et vos amis, discuter, trouver un hôtel disponible dans une destination d'après votre choix

- faites une réservation d'hébergement
- choisissez comment y aller

Quelques liens utiles pour choisir le mode de déplacement :

<http://jizdnirady.idnes.cz/vlakyautobusy/spojeni/>
<http://www.czechairlines.com/en/portal/homepage/cz>
<https://www.elines.cz/cz/>
<http://www.sncf.com/fr/>
<https://maps.google.cz/>

Dans un premier temps, voici la liste des acteurs à choisir:

- clients (la division des tâches est souhaitée !)
- réceptionniste
- patron de l'hôtel
- caissière à la gare
- employés de l'aéroport
- hôtesse de l'air
- locateur de la voiture

Dans un second temps, imaginez les identités des acteurs. A partir de ce moment, chaque étudiant aura choisi sa propre identité.

Dans un troisième temps, mettez les clients en situation avec les employés.

- écrivez un dialogue (commande de l'hébergement par téléphone confirmation par mél, ...)
- jouez le dialogue

5.9 Suite de tâches scénarisée

De nos jours, il est très populaire d'aller étudier à l'étranger. Souvent, les étudiants souhaitent effectuer un séjour dans une université étrangère. Grâce à plusieurs programmes, ils peuvent faire d'un rêve une réalité. Mais, cela nécessite la réalisation de différentes tâches. Je vais prendre un exemple du dossier de candidature Erasmus, parce que c'est un programme d'échange universitaire en Europe le plus connu. Il est évident que chaque université a ses conditions internes pour que les étudiants puissent poser leur candidature, mais en règle générale, ils sont obligés entre autres de rédiger un CV et une lettre motivation. Ces deux tâches peuvent être bien préparées dans la classe même si les apprenants ne veulent pas aller étudier à l'étranger. Je suis sûre et certaine qu'à l'avenir, ils auront besoin de présenter leur profil universitaire et professionnel.

5.9.1 Rédiger un CV

Rédiger un curriculum vitae est une tâche avec laquelle presque tout le monde entre en contact. Faire rédiger les apprenants leurs curriculums est donc une activité plus qu'appropriée. Premièrement, l'enseignant fait apporter aux apprenants des informations générales sur le CV, les sensibiliser à l'importance d'adopter la bonne technique pour pouvoir rédiger le CV. Puis, il présente sa structure, comme fond, forme, adaptation selon la cible visée, etc. Avant que les apprenants commencent à rédiger le CV, l'enseignant peut leur montrer les modèles pour l'inspiration. Pour assimiler les apprenants le plus tôt possible, l'enseignant peut fabriquer des activités préparatoires, par exemple :

Indiquez, pour chacune de ces phrases d'un CV, la section à laquelle elle appartient :

1. état civil
2. expériences professionnelles

3. éducation et formation
4. langues étrangères
5. autres compétences
6. loisirs
 - a) français lu et parlé
 - b) maîtrise du Pack Office Windows
 - c) célibataire
 - d) née en République tchèque, le 16 septembre 1990.
 - e) théâtre, cinéma, lecture
 - f) Américaine
 - g) musique, sport, bricolage
 - h) marié, deux enfants
 - i) diplômé de l'École de Commerce Européenne
 - j) réceptionniste

Au moment où les apprenants sont prêts, ils peuvent commencer à accomplir la tâche donnée :

Rédigez votre curriculum vitae de préférence dactylographié.

5.9.2 Rédiger une lettre de motivation

Une autre tâche qu'il faut accomplir, c'est la rédaction d'une lettre de motivation. La lettre de motivation est écrite lors d'enjeux importants : trouver un travail ou dans notre cas entrer dans une université. Vu qu'il s'agit d'une lettre, il faut veiller à une structure et respecter quelques règles, comme la forme de la lettre incluant une appellation au début ou une formule de politesse en fin de lettre. Comme dans le cas de CV, l'enseignant introduit la problématique d'une lettre de motivation, montre à ses apprenants des modèles de la lettre de motivation. Pour sensibiliser ses apprenants avec cette problématique, l'enseignant peut ajouter des activités, par exemple :

Les paragraphes d'une lettre de motivation ont été mis dans le désordre. C'est à vous de rétablir le bon ordre : ⁸⁷

1. En effet, ce programme offre une vision d'ensemble des problématiques liées au commerce électronique d'un point de vue légal, de gestion et informatique. Il s'agit donc d'un programme multidisciplinaire qui correspond exactement à mon profil scolaire puisque je suis déjà titulaire d'un B.T.S. Comptabilité et Gestion et d'un D.U.T. Informatique. Cette maîtrise permettrait ainsi de renforcer ma double compétence en informatique et gestion, qui est très recherchée actuellement dans le monde du travail.
2. Perpignan, le 28 avril 2013
3. Après avoir discuté avec le responsable des Relations Internationales de l'université, des opportunités offertes aux étudiants concernant les poursuites d'étude à l'étranger, j'ai décidé de constituer un dossier de mobilité internationale. Vivement intéressé, je vous propose d'examiner ma candidature.
4. Gautier MARTIN
27, Bd Kennedy
66100 PERPIGNAN
Tél. : 04.68.67.40.33
5. En vous remerciant de l'attention que vous portez à ma candidature, je vous prie d'agréer, Madame, Monsieur, l'expression de mes sentiments distingués.

Gautier Martin

⁸⁷ *Lettre de motivation Erasmus – erasmusWorld* [en ligne]. [Consulté le 28 avril 2013].
Disponible sur: < <http://www.erasmusworld.org/lettre-et-dossier-erasmus/lettre-de-motivation-erasmus.html>>

6. Étant actuellement étudiant en Licence Professionnelle des Métiers de l'Informatique, je souhaiterais me spécialiser dans les domaines liés au commerce électronique. Or, il se trouve que l'Université de Montréal propose depuis l'automne 2001 une Maîtrise en Commerce Électronique qui me semble très intéressante.
7. Objet : Candidature Erasmus
8. De plus, le fait que cette maîtrise soit proposée à l'Université de Montréal est une véritable chance pour moi. En effet, depuis le début de mes études supérieures j'avais très envie de passer une année à l'étranger. Je sais que cela constitue un avantage considérable sur un CV, ce qui me permettra d'intégrer plus facilement le monde du travail. De plus, le fait de vivre une année au Canada me permettra de m'ouvrir à la culture Québécoise. Enfin, une année à l'étranger constitue sans nul doute une expérience personnelle très enrichissante.
9. Madame, Monsieur,

Au moment où les apprenants familiarisent la problématique, ils peuvent commencer à accomplir la tâche donnée :

Rédigez votre lettre de motivation de manière adaptée pour votre dossier de candidature d'Erasmus.

5.9.3 Participer à un entretien

Passer un entretien de sélection est souvent une étape obligatoire et décisive pour pouvoir aller étudier à l'étranger. L'entretien est mené dans la langue du pays où les apprenants souhaitent partir, dans notre cas en la langue française. Il est évident que les apprenants n'ont pas beaucoup d'expériences concernant des entretiens d'embauche ou de sélection, donc il est utile de les former dans ce domaine un peu.

L'objectif de cette tâche est que les apprenants essaient de mener et de passer un entretien de sélection pour Erasmus ce qui peut devenir bientôt la réalité pour quelques-uns. Il s'agit d'un dialogue, un face à face entre le comité de sélection et le candidat, qui doit prouver qui est le candidat idéal.

Les apprenants sont divisés en deux groupes. Dans le premier groupe, ils sont des membres de comité de sélection et le deuxième groupe est formé par les candidats. Pour commencer, les membres de comité donnent la parole au candidat, pour qu'il puisse se présenter. Puis, ils posent des questions supplémentaires afin d'obtenir des précisions demandées de candidat, par exemple concernant la formation ou les raisons de la candidature. Ils peuvent parler d'intérêts de candidat, sur ses projets professionnels ou sur l'université souhaitée.

Pour faciliter un déroulement d'un entretien, l'enseignant peut mettre en œuvre les activités qui ont le caractère préparatoire. Une de ces activités peut concerner de la présentation d'une personne, par exemple :

Les questions ou les réponses de cet exercice ont été effacées. Trouvez-les:

1. - Je m'appelle Audrey.
2. - J'ai 19 ans.
3. Quels sont tes loisirs ?
4. - J'habite à Perpignan.
5. - Je suis étudiante en médecine.
6. Qu'est-ce que vous aimez dans la vie ? -

Puis, une autre activité peut être le soi-disant jeu de présentation. Les apprenants se mettent par binôme. Pendant 10 minutes, ils se posent des questions d'une façon mutuelle et ils échangent des informations sur

eux-mêmes. La tâche à accomplir est simple : présentez votre partenaire aux autres.

5.10 Les activités ludiques

Le nombre de jeux qui peuvent être exploités dans une classe de FLE est indénombrable. En tout cas, la priorité est que les jeux ont toujours le caractère linguistique ou qui font référence à la culture et aux connaissances des apprenants. Comme une petite démonstration, je présente deux jeux qui sont conçus comme les activités de la communication écrite et de la production écrite et portent sur le lexique. Ces types de jeux sont aussi un moyen de motivation, les apprenants ne jouent pas seulement pour apprendre, mais surtout pour la possibilité de jouer, éventuellement de gagner. Le premier jeu proposé est « mots croisés » (voir annexe 9.4) avec une solution cachée au milieu. Les apprenants peuvent résoudre cette tâche grâce aux indices qu'ils trouvent au-dessous de la grille. Le deuxième jeu proposé est « mots cachés » (voir annexe 9.5) avec une solution cachée dedans. Lorsque les apprenants découvrent et rayent tous les mots qui sont écrits au-dessous de la grille des lettres, ils composent des lettres qui restent dans l'ordre et ils gagnent une citation connue.

6 CONCLUSION

L'objectif principal de ce mémoire de master était d'introduire à la problématique d'enseignement-apprentissage de FLE, de faire une rétrospective concernant l'évolution des méthodologies jusqu'aux tendances actuelles, de présenter les tâches et les activités dans l'enseignement de FLE et surtout de démontrer la différence entre l'exercice et la tâche.

Après avoir examiné ce sujet, on est arrivée aux conclusions suivantes :

De nos jours, les didacticiens et les professeurs de langues étrangères ne sont pas d'accord sur une méthodologie unique et universelle. On peut même dire qu'en didactique du français langue étrangère il y a une certaine crise des méthodologies qui ont évolué, dans le domaine de FLE, de la méthode traditionnelle à la perspective actionnelle proposée par le CECR.

Le « *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer* » du Conseil de l'Europe est un outil central de la didactique contemporaine. Son objectif est d'harmoniser l'enseignement-apprentissage des langues étrangères dans les différents pays de l'Europe. Beaucoup de manuels contemporains visent donc l'acquisition des compétences correspondant aux différents niveaux décrits dans le CECR.

La perspective actionnelle est centrée sur la notion de tâche. Les tâches sont aujourd'hui le noyau dur de nombreux programmes et manuels scolaires qui se trouvent sur le marché.

Mais pour parler du travail qu'effectuent les apprenants dans les classes de FLE, on utilise en principe trois notions : exercice, activité et tâche. Le terme « exercice » est le plus contraint, le plus éloigné de la vie réelle, il est inventé pour des raisons pédagogiques. Par contre, le terme

« tâche » présente un problème à résoudre. L'apprenant a plus de liberté. Quant à la notion d'activité, le CECR en distingue quatre types : activité de réception, activité de production, activité d'interaction et activité de médiation.

Plusieurs tentatives de définir ces trois notions ont été effectuées ainsi que de proposer une distinction entre exercice, activité et tâche. On peut en déduire que l'exercice est le plus axé sur la forme (c'est pourquoi, dans la plupart des cas, il s'agit des exercices de grammaire) et il prépare le moins à la communication dans la vie réelle. C'est l'approche actionnelle, reprenant tous les concepts de l'approche communicative qui ajoute l'idée de « tâche ». Le CECR en distingue deux grands types : tâches pédagogiques communicatives et tâches proches de la vie réelle.

La typologie d'exercices varie avec chaque méthodologie d'enseignement-apprentissage. Il en va de même pour la typologie de tâches. Il n'existe pas une typologie de tâches unifiée.

On peut dire que la signification du mot langue a un peu changé. La langue est devenue un instrument d'action sociale et l'apprenant d'une langue est considéré comme un acteur social.

7 BIBLIOGRAPHIE

7.1 Monographie

- [1] CUQ, Jean-Pierre, GRUCA, Isabelle. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble, 2003. 452 p. ISBN 2706110821.
- [2] PUREN, Ch. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris : Nathan-CLE international, 1988, 448 p. ISBN 2-19-033266-4
- [3] ROBERT, Jean-Pierre. *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Lassay-les-Châteaux : EMD S.A.S., 2008. 224 p. ISBN 978-2-7080-1197-7.
- [4] VERCORS. *Le silence de la mer*. Éditions de Minuit : LGF, 1990. 215 p. ISBN 2253003107.
- [5] VIGNER, Gérard. *Enseigner le français comme langue seconde*. Évreux : CLE International, 2006. 127 p. ISBN 2-09-033342-1.
- [6] MENIEUX, R., BIDAULT, M., LOISEAU, Y. *Connexions 3 : Cahier d'exercices*. Didier Éditions, 2005. 142 p. ISBN: 2278056271
- [7] RAUCENT B., VANDER BORGHT C. *Être enseignant: Magister? Metteur en scène?* Bruxelles: Édition De Boeck Université, 2006, 448 p. ISBN-13: 978-2804150471

7.2 Sitographie

- [1] *Les méthodes audio-visuelles : la méthodologie SGAV ou une approche structurale-globale de la langue* [en ligne]. [Consulté le 30 mars 2013]. Disponible sur : <<http://asl.univ-montp3.fr/L308-09/LADD6/E61SLL1/cours/chapitre3.pdf>>
- [2] *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer* [en ligne]. [Consulté le 31 mars 2013]. Disponible sur : <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_fr.pdf>.
- [3] *Quelle réponse didactique construire face à la diversité sociale et langagière ?* [en ligne]. [Consulté le 2 avril 2013]. Disponible sur : <<http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/AmeriqueduNord1/reponse.pdf>>

- [4] *Perspective actionnelle et approche par les tâches en classe de langue* [en ligne]. [Consulté le 6 avril 2013]. Disponible sur : <<http://utpjournals.metapress.com/content/21011m074605n618/fulltext.pdf>>, p.3.
- [5] *Encyclopédie contributive Larousse en ligne – Recherche: compétence* [en ligne]. [Consulté le 6 avril 2013]. Disponible sur : <<http://www.larousse.fr/encyclopedie/rechercher/comp%C3%A9tenc>>
- [6] *Enseigner le FLE selon une approche actionnelle : Quelques propositions méthodologiques* [en ligne]. [Consulté le 19 avril 2013]. Disponible sur : <http://www.aliancafrancesa.com.br/colloque2011/actes/acte_confere_nce_jacky_girardet.pdf>
- [7] *Quelques remarques sur l'éclectisme en didactique du F.L.E.* [en ligne]. [Consulté le 9 avril 2013]. Disponible sur : <<http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Chine2/richer.pdf>>
- [8] *eAMOS – výukový systém* [en ligne]. [Consulté le 9 avril 2013]. Disponible sur : <http://eamos.pf.jcu.cz/amos/demo/modules/low/kurz_text.php?id_kap=11&kod_kurzu=demo_6489&identifik=demo>
- [9] *Les tâches en classe de langue étrangère* [en ligne]. [Consulté le 13 avril 2013]. Disponible sur : <<http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Pologne7/sebastien.pdf>>
- [10] *Pratiques de l'oral* [en ligne]. [Consulté le 21 avril 2013]. Disponible sur : <http://www.men.public.lu/publications/syst_educatif_luxbg/langues/080818_pratiques_oral/080818_pratique_oral.pdf>
- [11] *Variations autour de la tâche dans l'enseignement des langues aujourd'hui* [en ligne]. [Consulté le 20 mars 2013]. Disponible sur : <<http://alsic.revues.org/2344>>
- [12] *Podcast français facile: une journée comme les autres (passe composé)* [en ligne]. [Consulté le 20 mars 2013]. Disponible sur : <http://www.podcastfrancaisfacile.com/podcast/2007/01/une_journe_comm.html>
- [13] *TV5MONDE – ApprendreTV. – FLE – français langue étrangère : À Bruxelles* [en ligne]. [Consulté le 25 avril 2013]. Disponible sur : <http://www.tv5.org/TV5Site/enseigner-apprendre-francais/jeu-Langues_et_nationalites.htm?id_dossier=105&jeu=1111#ancre>

- [14] *Gâteau au chocolat mi-cuit de Michel Guérard – Cuisine et Vins de France*. [en ligne]. [Consulté le 25 janvier 2013]. Disponible sur: <<http://www.cuisineetvinsdefrance.com/gateau-au-chocolat-mi-cuit,24119,10890.asp>>
- [15] *Les expressions idiomatiques avec les couleurs* [en ligne]. [Consulté le 22 janvier 2013]. Disponible sur: <http://fr.islcollective.com/worksheets/worksheet_page?id=20537>
- [16] *Résumé* [en ligne]. [Consulté le 28 avril 2013]. Disponible sur: <<http://www.tv5.org/TV5Site/enseigner-apprendre-francais/minipopup.php?t=sequence&c=resume&titre=culzdW3p&id=219>>
- [17] *Lettre de motivation Erasmus – erasmusWorld* [en ligne]. [Consulté le 28 avril 2013]. Disponible sur: <<http://www.erasmusworld.org/lettre-et-dossier-erasmus/lettre-de-motivation-erasmus.html>>
- [18] *2008e – Site de Christian Puren* [en ligne]. [Consulté le 16 mars 2013]. Disponible sur : <<http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2006g/>>
- [19] *J'ai peur du noir* [en ligne]. [Consulté le 25 avril 2013]. Disponible sur : <<http://en.lyrics-copy.com/aldebert/jai-peur-du-noir.html>>
- [20] *Origines de pâques : tout savoir sur la fête de pâques, son histoire, ses traditions*. [en ligne]. [Consulté le 24 janvier 2013]. Disponible sur : <<http://www.vive-paques.com/paques/origine-paques.htm>>

7.3 Autres sources d'information

- [1] *Le cours Autonomie et logique du projet*, conférences par Jean-Marc Mangiante, 2012

7.4 Images

- [1] *Café crème*. [en ligne]. [Consulté le 30 mars 2013]. Disponible en ligne : <<http://www.images.hachettelivre.fr/media/imgArticle/HachetteEducation/2005/9782011550163-g.jpg>>
- [2] *Alter ego 1*. [en ligne]. [Consulté le 30 mars 2013]. Disponible en ligne : <<http://www.images.hachettelivre.fr/media/imgArticle/HACHETTEFLE/2012/9782011558107-G.jpg>>

- [3] *Voix et images de France*. Disponible en ligne:
<http://api.ning.com/files/Yb62MROfNS5v2CCqNg04Vc*W*rb7dOsit488722MdwpVrtelyOqrO7qvgSbgGmxALM2eG2vnKtQ8PONB85TQ47xxv7u7TZo2/deViveVoix.jpg>

8 RÉSUMÉ

8.1 Résumé en français

Ce mémoire traite le sujet de tâches et activités au service de l'enseignement-apprentissage en FLE. L'accent est mis sur l'évolution méthodologique, mais surtout sur les tendances actuelles en FLE et sur la présentation des tâches et des activités.

Le présent mémoire de master est divisé en six chapitres principaux dont le premier s'appelle Introduction et présente brièvement la problématique concernée. Le deuxième chapitre présente l'évolution méthodologique jusqu'aux tendances actuelles. Le troisième chapitre est centré sur les trois termes : exercice, activité et tâche et la distinction entre ces trois notions. Le chapitre suivant a pour but de présenter les activités actuelles dans l'enseignement du FLE. Il est dédié à la typologie des tâches et d'activités d'apprentissage proposées. Le chapitre qui suit est une partie pratique du présent mémoire. Elle contient des fiches pédagogiques. Ce mémoire est terminé par la Conclusion qui a pour but de résumer les connaissances acquises. Le mémoire est accompagné d'annexes qui contiennent : les tableaux qui accompagnent la partie théorique, le texte-support qui complète un exercice proposé et à la fin, il y a deux démonstrations de jeux en classe.

8.2 Résumé en tchèque

Tato diplomová práce představuje učební úlohy a aktivity a jejich roli ve výuce francouzského jazyka. V práci je podrobně pojednáno o historii učebních metod ve výuce francouzského jazyka jako jazyka cizího. Hlavní důraz je však kladen na aktuální tendence a na představení jednotlivých učebních úloh a aktivit.

Práce je rozdělena do šesti základních kapitol. První kapitola se nazývá Úvod a stručně představuje danou problematiku. Druhá kapitola pojednává o vývoji učebních metod v didaktice jazyka až po současné tendence. Tato část je také věnována typologii jednotlivých učebních úloh a aktivit. Následující kapitola je praktickou částí diplomové práce, která obsahuje ukázky pedagogických listů, na nichž je demonstrován rozdíl mezi učebními úlohami a aktivitami. Práce je zakončena závěrem, který shrnuje poznatky získané během studia příslušné literatury. Diplomová práce je doplněna o přílohy, jejichž součástí jsou tabulky ilustrující teoretickou část, podklad ke cvičení a dvě ukázky her, které mohou být použity ve výuce francouzštiny.

9 ANNEXES

9.1 Modèle d'évolution historique des configurations didactiques⁸⁸

ÉVOLUTION HISTORIQUE DES CONFIGURATIONS DIDACTIQUES				
Compétences sociales de référence		Actions sociales de référence	Tâches scolaires de référence	Constructions didactiques correspondantes
langagière	culturelle			
1. capacité à entretenir sa formation d'honnête homme dans les textes classiques en se replongeant dans le « fonds commun d'humanité » (Émile Durkheim)	la compétence transculturelle (domaine des valeurs universelles)	<i>lire</i>	traduire (= lire, en paradigme indirect)	méthodologie traditionnelle (XIX ^e siècle)
2. capacité à entretenir à distance ses connaissances langagières et culturelles à partir de documents authentiques	la compétence métaculturelle (domaine des connaissances)	<i>parler sur</i>	ensemble de tâches (en L2 : paradigme direct) sur les documents authentiques de langue-culture, comme dans l'« explication de textes » à la française	méthodologie directe pour le second cycle scolaire (1900-1910) et méthodologie active (1920-1960)
3. capacité à échanger ponctuellement des informations avec des étrangers	la compétence interculturelle (domaine des représentations)	<i>parler avec</i> <i>agir sur</i>	– simulations et jeux de rôles – actes de parole	approche communicative (1980-1990)
4. capacité à cohabiter avec des étrangers ou des compatriotes de cultures différentes, capacité à gérer son propre métissage culturel	la compétence multiculturelle (domaine des comportements)	<i>vivre avec</i>	activités de médiation entre des langues et des cultures différentes : interprétation, reformulation, résumés, périphrases, équivalences,...	– propositions d'une « didactique du plurilinguisme » (1990-?) – compétence plurilingue et pluriculturelle et « compétence de médiation » dans le CECR (2000-?)
5. capacité à travailler dans la durée en langue étrangère avec des locuteurs natifs et non natifs de cette langue	la compétence co-culturelle (domaine des conceptions et des valeurs contextuelles partagées)	<i>agir avec</i>	actions collectives à dimension collective (activités de type « pédagogie du projet »)	ébauche d'une « perspective actionnelle » dans le CECR (2000-?)

⁸⁸ 2008e – Site de Christian Puren [en ligne]. [Consulté le 16 mars 2013]. Disponible sur : <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2006g/>

9.2 Contexte externe d'usage⁸⁹

Domaine	Personnel	Public	Professionnel	Éducationnel
Lieux	maison : pièces, jardin... * chez soi * dans la famille * chez des amis * chez des inconnus espace privé dans une auberge, à l'hôtel... campagne, littoral, etc.	lieux publics : rue, place, parc, etc. ; transports en commun, magasins, [super] marchés, hôpitaux, cabinets médicaux, centres médicaux, stades, terrains, salle de sport, théâtre, cinéma, loisirs, restaurant, café, hôtel, lieux de culte	bureaux, usines, ateliers, ports, gares, fermes, aéroports, magasins, boutiques, etc. sociétés de services, hôtels, fonction publique	écoles, auditorium, salles de classes, cours de récréation, terrains de sports, couloirs, ét. d'enseignement supérieur : universités, salles de conférence, salles de séminaire, association des étudiants, résidences universitaires, laboratoires, restaurants universitaires
Institutions	la famille réseaux sociaux	les autorités, organismes politiques, justice, santé publique, associations, sociétés caritatives, partis politiques, groupes religieux/confessionnels	entreprises : - de la fonction publique, - multinationales, - nationalisées, syndicats	école, ét. d'enseignement supérieur, université, sociétés savantes, associations professionnelles, organismes de formation continue
Personnes	(grand) parents, enfants, frères et sœurs tantes, oncles, cousins et cousines, belle-famille, époux, intimes, amis, connaissances	simples citoyens, représentants officiels, vendeurs dans un magasin, police, armée, forces de sécurité, conducteurs, contrôleurs, passagers, joueurs, supporters, spectateurs, acteurs, public, serveurs, barman, réceptionnistes, clergé, fidèles	employeurs/employés, directeurs, collègues subordonnés, consommateurs, réceptionnistes, secrétaires, personnel d'entretien, etc.	professeurs principaux, équipe pédagogique, personnel d'encadrement, professeurs, parents, condisciples, professeurs, chargés de cours, étudiants, bibliothécaire, personnel de laboratoire, personnel de restaurant, personnel d'entretien concierges, secrétaires
Objets	décoration/ameublement, habillement, équipements domestiques, jouets, outils, hygiène personnelle... objets d'art, livres, animaux domestiques, animaux sauvages, arbres, plantes, pelouse, bassins, biens domestiques, bagages à main, équipements de loisir, de sport	argent, porte-monnaie, portefeuille, documents officiels, marchandises, armes, sacs-à-dos, valises, sacs de voyage, balles, programmes, repas, boissons, casse-croûte, passeports, autorisations, permis	machines de bureau (bureautique), machines industrielles, outils industriels et artisanaux	fournitures scolaires, uniformes, équipement et vêtements de sport, alimentation, équipement audiovisuel, tableau et craie, ordinateurs, cartables et sacs
Événements	fêtes de famille, rencontres, incidents, accidents, phénomènes naturels, soirées, visites, promenades à pied, à vélo, à moto, en voiture, vacances, excursions, événements sportifs	incidents, accidents/maladies, réunions publiques, procès, audiences, tribunaux, journées de solidarité, amendes, arrestations, matchs, concours, spectacles, mariages, funérailles	réunions, interviews, réceptions, congrès, foires commerciales, consultations, ventes saisonnières, accidents du travail, conflits sociaux	rentrée des classes/entrée en classe, fin des cours, visites et échanges, journées/soirées des parents, journées/compétitions sportives, problèmes disciplinaires
Actes	gestes de la vie quotidienne, par exemple : s'habiller, se déshabiller, cuisiner, manger, se laver... bricolage, jardinage, lecture, radio et T.V., passe-temps, jeux/sports	achats, utilisation de services médicaux, voyages par : route/train/bateau/avion, sorties en ville/loisirs, offices religieux	administration des affaires, gestion industrielle, opérations de production, procédures administratives, transport par route, opérations de vente, commercialisation, applications informatiques, entretien des bureaux	assemblée (générale), leçons, jeux, récréation clubs et associations, conférences, dissertation, travaux pratiques en laboratoire, travaux en bibliothèque, séminaires et travaux dirigés, travail personnel, débat et discussions
Textes	télétextes, garanties, recettes, manuels scolaires, romans, magazines, journaux, dépliants publicitaires, brochures, courrier personnel, enregistrements et radio/diffusion	avis au public, étiquettes et emballages, dépliants, graffitis, billets, horaires, annonces, règlements, programmes, contrats, menus, textes sacrés, sermons/hymnes	lettre d'affaires, note de rapport, consignes de sécurité, modes d'emploi, règlements, matériel publicitaire, étiquetage et emballage, description de fonction, signalisation, cartes de visites, etc.	documents authentiques, manuel scolaire, livres de lecture, ouvrages de référence, texte au tableau, notes d'origines diverses, textes sur écran d'ordinateur, vidéotexte, cahiers d'exercices, articles de journaux, résumés, dictionnaires (unilingues/bilingues)

⁸⁹ *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer* [en ligne]. [Consulté le 19 avril 2013]. Disponible sur : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_fr.pdf, p. 43

9.3 Aldebert, Elodie Frégé et Vincent Baguian : J'ai peur du noir⁹⁰

Il faut dormir maintenant
Les parents _____ sur vous
Tout est calme et rassurant
Bonne nuit, _____

Blotties au fond de vos _____
Les étoiles ont fait leur nid
C'est Morphée qui vous tend les bras
Bonne nuit, _____

J'entends comme un bruit
Qui remue dans le _____
Un cliquetis
Gesticulant dans le noir
Ce doit être le vent
Voilà ce qu'on me dit tout le temps

_____, _____ quelqu'un qui
Respire derrière ma porte

Une espèce de
Vampire à moitié cloporte
Ce doit être _____
Voilà ce que l'on me répète

J'entends sur le toit
Comme des bruits de pas
Comme si Dracula
Tentait de rentrer chez moi
C'est mon _____
Voilà ce que l'on me répond

{Refrain:}
J'ai peur du noir
On voit rien et c'est _____
On me fait croire
Qu'il n'y a rien mais c'est même pas _____
J'ai peur du noir
J'y peux rien, j'ai pas fait exprès
Il faut me croire
Jusqu'ici tout va bien mais _____?

J'entends gratter sous
Le sommier comme des _____
Qui grouillent par centaines et par milliers
Ce doit être un bruit qui court
Voilà ce qu'on me dit toujours

Un monstre barbu
Avec des yeux sur les ongles
Vermoulu
Patiente tapi dans l'ombre
Mais c'est moi qui _____
Voilà ce que l'on me rétorque

C'est quand tout s'éteint
Que ça commence à défiler
Sorcières, lutins
Envahissent le plancher
Mais c'est moi qui perds les pédales
Voilà comment _____

{au Refrain}

Il fait tellement chaud sous ces couvertures
Il ne faut laisser aucune _____
Si je laisse ne serait-ce qu'un pied dépasser
Je me le fais _____

Je sais qu'ils n'existent pas
Je ne suis pas un fou
Mais c'est plus fort que moi
J'en devine _____

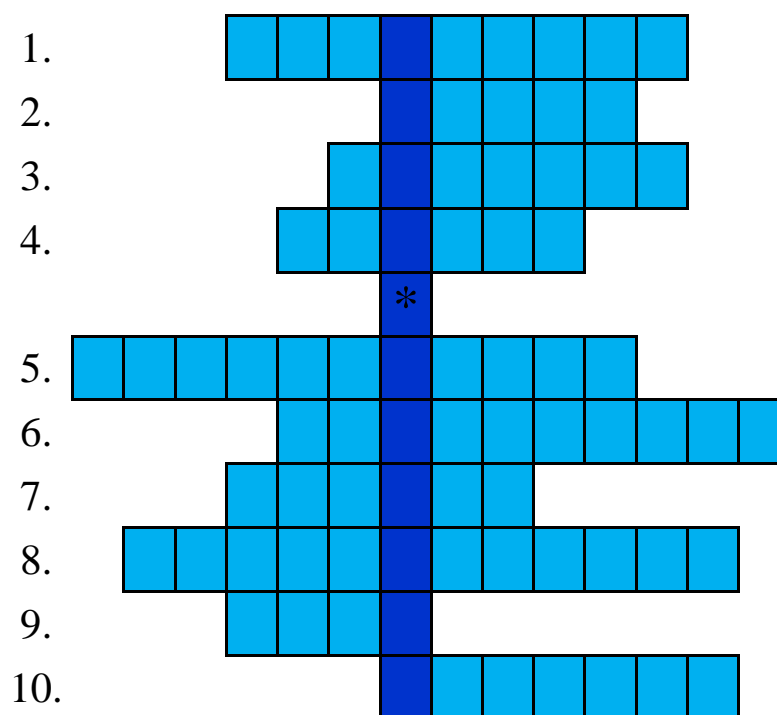
{au Refrain}

_____ arrive enfin
Debout les petits loups
Sachez que les seuls monstres
Qu'il y ait ici, _____!

⁹⁰ *J'ai peur du noir* [en ligne]. [Consulté le 25 avril 2013]. Disponible sur :
<<http://en.lyrics-copy.com/aldebert/jai-peur-du-noir.html>>

9.4 Mots croisés

Voici une petite grille de mots croisés qui permet à réviser le vocabulaire du monde de hockey. Découvrez un joueur professionnel de hockey sur glace, puis un entraîneur tchèque!



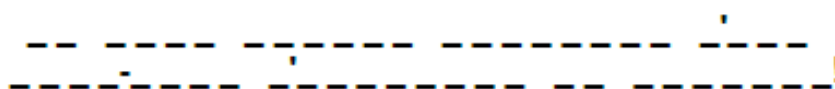
- 1.) Lieu aménagé pour pratiquer le patinage sur glace
- 2.) Combien de minutes durent un tiers temps de hockey?
- 3.) Défenseur, qui est chargé d'empêcher le palet d'entrer dans les buts.
- 4.) Ou se déroulait premier match de hockey sur glace ?
- 5.) Tenue au-dessus de la hauteur de l'épaule.
- 6.) Elle entoure la piste pour éviter que les hockeyeurs ne sortent de l'air de jeu.
- 7.) Groupe organisé de joueurs constitué en vue de disputer un match, une compétition avec un groupe semblable.
- 8.) Temps supplémentaire.
- 9.) Rondelle, palet en anglais
- 10.) Personne chargé de veiller à la régularité de jeux sportifs.

Solution : _____

Un de plus important personnage du hockey tchèque. Il a dirigé la République tchèque à une médaille d'or aux jeux olympiques d'hiver de 1998. Il est décédé tragiquement dans un accident de la route en 2004.

CLÉ: 1. Patinoire; 2. Vingt; 3. Gardien; 4. Canada; 5. Crosse haute; 6. Balustrade; 7. Équipe; 8. Prolongation; 9. Puck; 10. Arbitre

9.5 Mots cachés



Trouvez les mots inscrits dans la colonne. Ils peuvent être en diagonale, à la verticale, à l'horizontale, en descendant, et en remontant. Ainsi, vous découvrez une citation cachée. Bon amusement !

F	S	E	L	L	E	L	T	N	A	G	V	A	E	S	S	A	R	B	P
E	A	E	L	I	O	V	L	R	N	U	E	J	E	U	P	P	G	A	H
R	U	R	C	B	U	T	A	S	N	O	L	H	T	A	I	B	N	S	S
R	T	G	B	H	G	M	R	A	E	R	O	N	D	S	S	C	I	E	A
E	V	R	P	I	E	P	E	E	A	E	R	E	T	V	C	R	L	B	U
T	E	E	A	R	T	V	I	V	U	G	E	E	E	E	I	A	R	A	Q
N	N	E	R	E	C	R	A	T	X	N	C	N	R	G	N	W	U	L	S
I	T	N	R	O	I	L	E	L	C	O	E	O	R	A	E	L	C	L	K
R	C	O	M	P	A	S	R	R	E	L	V	L	A	N	C	'	B	A	G
P	C	E	S	N	T	E	A	P	E	P	E	L	I	I	U	O	Y	D	Y
S	P	E	C	T	A	T	E	U	R	S	U	I	N	T	L	A	T	R	M
T	-	H	E	R	P	T	T	N	I	R	R	P	E	A	K	B	I	I	N
N	E	D	E	O	R	E	R	K	I	U	'	A	J	P	A	A	R	B	A
D	O	G	D	I	M	N	S	A	A	L	G	P	T	O	E	N	R	L	S
T	A	I	V	T	R	U	E	E	Q	S	P	N	O	O	U	C	E	L	E
N	U	R	T	N	A	L	O	V	A	U	D	M	I	I	L	E	R	E	G
M	E	O	R	C	E	B	L	E	S	S	E	R	E	G	D	L	U	R	O
S	F	A	N	U	A	S	B	U	G	G	Y	T	A	R	G	S	I	R	L
B	A	R	R	E	D	R	O	C	E	R	I	T	T	E	T	O	!	A	F
F	O	O	T	G	N	I	T	F	A	R	E	T	T	E	R	O	J	A	M

ANNEAUX	CURLING	KAYAK	POIDS	SQUASH
ARBITRE	DRIBLLER	LOB	RAFTING	TEE
ARC	EAU	LUNETTES	RAMER	TERRAIN
AVALANCHE	EPEE	MAILLOT	RAQUETTE	TIRRER
BANC	FER	MAJORETTE	RECEVEUR	TRACTION
BARRE	FOOT	NAGER	RECORD	TREMLIN
BASEBALL	GANT	OR	SAUNA	VELO
BIATHLON	GOLF	PAPILLON	SAUT	VENT
BLESSER	GYMNASE	PAR	SCORE	VOILE
BRASSE	GREEN	PATINAGE	SELLE	VOLANT
BUGGY	CHEVAL	PISCINE	SERVIR	
BUT	JEU	PISTE	SKI	
COMPAS	JOGGING	PLONGEUR	SPECTATEURS	
CRAWL	JOUEUR	PODIUM	SPRINTER	

CLE: La plus grande victoire c'est peut-être d'admettre sa défaite!