

**VERS UNE APPROCHE PAR LES TACHES DANS
L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS LANGUE
ETRANGERE**

**TOWARDS A TASK-BASED APPROACH IN THE TEACHING/
LEARNING OF FRENCH AS A FOREIGN LANGUAGE**

Sofiane HARRACHE

Université Mohamed Lamine Debaghine Sétif 02, Algérie

Résumé

L'objet de cet article est de chercher à appréhender une approche d'enseignement/apprentissage basée sur la réalisation des tâches par les apprenants. C'est pourquoi une enquête par questionnaire a été menée auprès des inspecteurs de français exerçant dans des circonscriptions de la région Est du pays afin de mettre en exergue leurs représentations, et de débattre des implications didactiques et pédagogiques qui sous tendent cette perspective. Il s'agit de voir comment se manifeste la relation entre l'agir d'apprentissage et l'agir social.

Mots-clés : tâche, agir d'apprentissage, agir d'usage, action sociale, processus d'apprentissage

Abstract

The purpose of this article is to try to understand a teaching/learning approach based on the realization of tasks by the learners. For this reason, a survey was conducted among French inspectors working in the eastern region of the country in order to highlight their representations and to discuss the didactic and pedagogical implications underlying this perspective. The

aim is to see how the relationship between learning and social action manifests itself.

Keywords : task, learning action, use action, social action, learning process

Les réformes scolaires engagées en Algérie ont pour objet de tenir compte de cette vaste problématique internationale de la mondialisation des échanges économiques, de la culture et de la communication. De plus, la révolution des nouvelles technologies de l'information modifie l'organisation et la mission de l'Ecole et exige de développer une autre façon de penser la société. En fait, l'Ecole a pour mission de sauver la société et de former des citoyens en leur apprenant à apprendre, à communiquer et être capable de gérer le changement.

Le présent travail de recherche se veut un éclairage utile abordant sous un angle didactique et pédagogique une approche d'enseignement / apprentissage des langues basée sur l'accomplissement des tâches par l'apprenant en classe et en dehors de la classe en vue d'être un acteur de son apprentissage, de s'intégrer dans un environnement dynamique et y devenir un acteur social à part entière. Il consiste à mener une enquête sur le terrain pour mettre en exergue les représentations qui ont cours chez les inspecteurs de français du cycle primaire sur une approche par les tâches.

A travers cette contribution, nous cherchons à répondre à cette question : Quelles représentations se font les inspecteurs de français de l'approche par les tâches dans l'enseignement / apprentissage des langues étrangères ?

Pour répondre à cette problématique, nous avons retenu deux hypothèses de recherche. Notre première hypothèse s'appuie sur l'idée que l'approche par les tâches constitue une

solution pour mettre en avant et de manière naturelle les apprenants dans le processus d'apprentissage en stimulant leurs structures cognitives et en développant chez eux des attitudes positives. La deuxième hypothèse porte sur l'idée que l'approche par les tâches représente un cadre authentique d'apprentissage pour faire de l'apprenant un usager de la langue et un acteur social ayant des tâches à réaliser dans des contextes sociaux.

Ce travail d'analyse se rapporte à un corpus composé de données recueillies par le biais d'un questionnaire de sept (07) questions se rapportant essentiellement aux représentations des inspecteurs sur l'application de l'approche par les tâches en classe de langues. Ce document a été rempli par 45 inspecteurs de français, représentatifs d'une dizaine de wilayas de la région Est du pays. Pour l'analyse des données recueillies, nous ferons appel aux considérations théoriques qui sous-tendent cette approche d'enseignement/apprentissage des langues. Nous tentons d'élucider les implications d'une telle perspective afin d'insuffler un nouveau dynamisme au domaine de l'enseignement / apprentissage des langues en Algérie. Notre but est de nous interroger sur le potentiel d'apprentissage d'une approche par les tâches dans la perspective de l'agir social et de mettre en œuvre cette philosophie dans cet article.

1. REPRESENTATIONS DES INSPECTEURS DE FRANÇAIS A PROPOS DE L'APPRENTISSAGE PAR LES TACHES

Le questionnaire distribué au cours de l'année scolaire 2020-2021 aux inspecteurs de français du cycle primaire a été privilégié comme mode de recueil de données. Ces données font l'objet d'une analyse plus approfondie afin de mesurer les appréciations et les réticences des professionnels de l'éducation par rapport à un mode d'apprentissage par les tâches. Cela nous permettra de développer un certain regard critique afin de comprendre le fonctionnement des démarches pédagogiques

adoptées par les acteurs concernés par rapport à l'accomplissement et à la réalisation des tâches par les apprenants. Nous débattons des implications didactiques et pédagogiques en considérant les aspects de co-construction des apprentissages, de l'agir d'apprentissage et de l'agir social. Cet outil méthodologique permet, d'une part, d'appréhender sous un angle didactique et pédagogique la manière dont les apprenants construisent leurs apprentissages en accomplissant des tâches et, d'autre part, de discuter de l'efficacité de cette approche par rapport aux objectifs d'apprentissage et aux contenus pédagogiques des programmes d'enseignement.

De manière concrète, notre travail consiste à analyser les déclarations des inspecteurs par rapport à la mise en pratique d'un certain nombre de principes relevant de l'apprentissage par les tâches, aux démarches pédagogiques à adopter dans l'accomplissement des tâches, aux conditions de leur déroulement et aux modalités de mise en œuvre. Aussi, à travers cette contribution, notre intention est-elle de comprendre le fonctionnement de l'enseignement/apprentissage du FLE dans une optique actionnelle. Nous nous efforçons d'approfondir et d'enrichir la réflexion sur la pertinence et la légitimité scientifiques des tâches à accomplir en tenant compte des programmes officiels cadrant l'enseignement du français au cycle primaire.

Dans l'élaboration de notre instrument de recherche, nous avons formulé un certain nombre de questions en nous appuyant sur l'apport théorique que nous propose le cadre conceptuel. Nous avons essayé de mettre en lumière les représentations professionnelles des inspecteurs de français du cycle primaire concernant les nouvelles orientations pour identifier les ressources de difficultés qui font obstacle à la mise en œuvre de cette approche, autrement dit, des explications aux causes qui sont à l'origine de ces difficultés.

Vers une approche par les tâches dans l'enseignement...

Les sujets constituant notre échantillon ont des parcours de formation différents. Notre échantillon est composé 50 inspecteurs exerçant dans différentes circonscriptions de la région Est du pays. Ces inspecteurs sont titulaires d'une licence ou d'un magister de français. Ils ont reçu des formations d'inspecteurs et leurs expériences en tant qu'enseignants puis inspecteurs de français varient entre 17 ans et 30 ans. Les questionnaires qui nous ont été retournés sont au nombre de 45, soit un pourcentage de réponses de 90 %.

2. L'APPROCHE PAR LES TACHES DANS L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES

Question 01 : Quelle est la méthodologie ou l'approche utilisée dans l'enseignement du français au cycle primaire algérien ?

Les résultats relatifs aux opinions des inspecteurs du cycle primaire sur la méthodologie ou l'approche utilisée dans l'enseignement du français présentent des opinions différentes. Il est à noter que la majorité des inspecteurs affirment que l'approche adoptée actuellement en Algérie est l'approche par les compétences. A travers la lecture des programmes d'enseignement, des guides d'accompagnement et des manuels scolaires, nous pouvons confirmer que cette approche est la plus privilégiée en accordant une importance particulière à la mise en situation des apprentissages. Sur ce point, Elizabeth Kadri affirme que « *l'objectif est de promouvoir une nouvelle stratégie faisant appel à des pratiques basées sur une conception du développement des compétences et de la maîtrise des savoirs complexes.*» (KADRI, 2005 : 180)

La lecture des résultats nous permet de remarquer que l'approche communicative vient en deuxième position. Elle figure, aussi, dans les documents officiels comme une assise théorique et méthodologique de l'approche par les compétences

au même titre que la linguistique de l'énonciation et la pédagogie du projet. Cette approche s'inscrit dans ce vaste mouvement de réaction aux méthodes qui prévalaient dans les années soixante.

Pour ces inspecteurs, les programmes d'enseignement ne se réclamant pas explicitement de la perspective actionnelle. Néanmoins, les enseignants de français adoptent, au cours de leurs pratiques pédagogiques, l'approche par les tâches, car le fait de proposer des projets pédagogiques, des tâches, des travaux de groupe, etc. relève des principes sur lesquels s'appuie l'apprentissage par les tâches. De plus, les tâches proposées dans les manuels scolaires sont des situations sociales que pourront vivre les apprenants.

Pour eux, la réalisation de ces tâches individuelles et collectives requiert co-action et interaction, et vise l'authenticité des échanges et la formation des acteurs sociaux. Il est indiqué dans les documents officiels que l'objectif de la réforme est de « *forger l'Algérien de demain : un individu autonome, un citoyen imprégné de valeurs sociales, un travailleur armé pour la vie, capable de s'adapter aux situations nouvelles.* » (Ministère de l'éducation nationale, 2008 : 20.) Selon ces professionnels de l'éducation, cette articulation entre l'approche communicative et l'approche par les tâches est un signe du changement de paradigme méthodologique en didactique des langues-cultures étrangères.

3. L'APPRENTISSAGE PAR LES TACHES

Les inspecteurs que nous avons interrogés ont donné différentes réponses concernant l'apprentissage par les tâches.

Question 02 : Qu'est-ce que l'apprentissage par les tâches ?

Nous retenons les réponses les plus fréquentes :

Vers une approche par les tâches dans l'enseignement...

- « *C'est une façon différente d'apprendre la langue française ; elle permet de situer l'apprenant dans une situation identique à celle du monde réel* ».
- « *C'est une occasion d'utiliser la langue de façon spontané et individuelle. Dans l'accomplissement des tâches, les apprenants sont conduits à utiliser leur propre langage et vocabulaire* ».
- « *Cette approche permet d'identifier les besoins réels des apprenants, et les tâches à accomplir permettent un mode d'apprentissage individualisé et autonome* ».
- « *Les apprenants s'engagent dans des activités pour entreprendre des actions. Il s'agit d'un ensemble de situations contextualisées que chaque apprenant doit articuler afin d'accomplir une tâche* ».
- « *C'est un ensemble d'activités situées socialement. La tâche représente un contexte à l'activité d'apprentissage* ».

Nous pouvons dire, suite à ces déclarations, que cette approche suppose l'accomplissement par l'apprenant des tâches à l'intérieur de la salle de classe en tant qu'acteur de son apprentissage et d'autres tâches dans la vraie vie en tant qu'utilisateur de la langue cible et acteur social agissant sur son environnement. Cette manière de faire suppose l'accomplissement des tâches répondant à des objectifs communicatifs clairs, car « *le sens d'une activité est le rapport entre son but et son mobile, entre ce qui incite à agir et ce vers quoi l'action est orientée comme résultat immédiat.* » (Charlot, 1997 : 57). Dans ce sens, les compétences s'exercent en accomplissant ou en réalisant des tâches qui ont du sens aux yeux des apprenants. Ces derniers sont appelés à mobiliser leurs compétences, capacités et stratégies afin d'exécuter efficacement les différentes tâches et de s'intégrer dans un environnement

social. Le but est de forger des utilisateurs de la langue capable d'agir et de s'intégrer dans une société.

Il est à préciser, selon les déclarations des enquêtés, que le concept de tâche renvoie à l'idée d'une action intentionnée en vue de résoudre une situation problème. Pour assurer une adhésion motivée et active des apprenants, les inspecteurs pensent que l'enseignant de langue doit mobiliser leur liberté et leur imagination, et comme le confirme Coste : « *il y a adhésion motivée si la tâche présente un intérêt intrinsèque pour l'apprenant, s'il se sent à même de la réaliser et s'il considère qu'elle lui permet de progresser* ». (Coste, 2009 : 18). En d'autres termes, il s'agit d'un projet ou d'un travail à accomplir par l'apprenant sous certaines conditions. Selon Nicolas Guichon : « *S'engager dans une tâche, c'est avoir un projet, être à même d'anticiper les moyens à mettre en place et pouvoir se représenter le résultat.* » (Guichon, 2007 : 54). Un projet résultant des activités langagières de l'apprenant / usager de la langue étrangère qui mobilise ses stratégies et ses compétences communicatives en fonction du domaine et de la situation proposée.

Selon d'autres inspecteurs, le terme tâche renvoie à une large palette de projets se composant d'une variété d'activités. Ce contenu de la tâche à réaliser, qui constitue pour les apprenants un corpus de connaissances à acquérir, est générateur d'interactions. Pour eux, c'est dans les interactions entre les apprenants dans les différentes situations de communication que se réalise l'apprentissage d'une langue. L'interaction entre les apprenants sert de moteur dans l'auto-organisation des apprenants en favorisant leur activité langagière. La réalisation de l'ensemble des tâches dans le cadre scolaire permet leur réalisation dans d'autres situations de la vie quotidienne sous différentes formes : « *Est définie comme tâche toute visée actionnelle que l'auteur se représente comme devant parvenir à un résultat donnée en*

Vers une approche par les tâches dans l'enseignement...

fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé. » (CECR, 2001 : 16)

La prise en compte de l'ensemble des processus peut entraîner des interactions comparables aux situations d'interaction réelles. La réalisation d'une tâche dépend des éléments qui la composent : « *les objectifs, les supports, les procédures, le rôle de l'enseignant, le rôle de l'apprenant, le cadre.* » (Berard, 2009 : 36) Tout en effectuant les tâches demandées, les apprenants emploient des termes appropriés et corrects de la langue. Les tâches à accomplir reflètent les situations de la vie quotidienne des apprenants.

4. PROCESSUS DE REALISATION D'UNE TACHE

Question 03 : Quels sont les différents aspects qui caractérisent l'apprentissage par les tâches ?

Les inspecteurs insistent fortement sur le rôle que pourrait jouer la tâche à accomplir, car elle constitue le noyau de l'action didactique. Elle correspond à une action finalisée et suppose un désir personnel et un processus de mise en œuvre avec un début, une fin et un constat, et qui se réalise dans des conditions. C'est un mode d'apprentissage de groupe qui permet à chaque apprenant d'apprendre à se mobiliser de l'intérieur et à réaliser des actions relatives à son quotidien tout en entretenant un rapport dynamique et personnel avec le savoir, et comme le note Bernand Charlot :

« Dire qu'un objet ou une activité, un lieu, une situation, etc. lié au savoir a du sens, ce n'est pas simplement dire qu'il a de la « signifiante » (...), c'est aussi dire qu'il peut provoquer un désir, mobiliser, mettre en mouvement un sujet qui lui trouve de la valeur. » (Charlot, 1997 : 83).

Les inspecteurs estiment que la réalisation de la tâche est le résultat d'un processus actif, continu, dynamique et interactif reposant sur le désir et la participation active d'un apprenant engagé non seulement avec lui-même mais aussi avec les autres et dans le monde. En termes plus concrets, cela signifie que toute séquence d'enseignement / apprentissage doit être considérée comme une tâche sur le sens, car elle renvoie à une action réalisée dont le résultat est observable et évaluable.

Les inspecteurs accordent une importance notable à la signification de la tâche, car cela induit des comportements d'apprentissage positifs et contribue à impliquer l'ensemble des apprenants en tenant compte de leurs stratégies d'apprentissage individuelles et collaboratives, et de leurs besoins et désirs. Selon John Dewey, la tâche crée « *un besoin incessant d'exploration et d'expérience.* » (Dewey, 2004 : 46) Ce rapport particulier à la tâche est le résultat d'une dynamique qui se développe dans le temps. Daniel Coste explique que la signification permet de créer chez l'apprenant le besoin d'explorer les relations entre les êtres, les lieux et les objets et éveille chez lui le désir d'expérimenter et de s'engager dans la résolution des situations problèmes : « *Il y a signification si l'apprenant est conscient de ce à quoi elle sert, de ce qu'elle est de nature à lui apporter .* » (Coste, 2009 : 17-18).

Afin de valoriser l'apprentissage collaboratif et agir sur le réel, les inspecteurs estiment que l'élaboration des tâches doit s'inscrire dans un ensemble didactiquement pensée et pédagogiquement intelligible. Autrement dit, la réalisation doit se faire dans des conditions spécifiques pour prendre en compte l'ensemble des processus cognitifs, car « *il ne peut y avoir de savoir hors la situation cognitive, il ne peut y avoir de savoir en soi... Le savoir est une relation, un produit et un résultat.* » (Charlot, 1997 : 61). Les inspecteurs reconnaissent la nécessité d'agencer des tâches les unes par rapports aux autres et de proposer des activités afin de fixer les structures, et les réutiliser lors des activités de production.

Vers une approche par les tâches dans l'enseignement...

L'activité apprenante suppose une volonté d'endosser la responsabilité à l'égard de soi-même et implique des relations avec les autres en coopérant, et comme le précise Claude Springer :

« Apprendre, c'est participer à une expérience personnelle et collective. On n'apprend pas seul, mais avec et grâce aux autres et en transformant, de manière personnelle et créative, ce qui a déjà été appris par une communauté humaine. » (Springer, 2009 : 27)

Dans cette perspective, l'apprentissage est une activité individuelle et une construction collective de savoir. La tâche relève de l'individuel mais aussi du social, et la langue devient un outil de résolution des problèmes.

Les inspecteurs enquêtés affirment que toute tâche implique un processus de réalisation. C'est la situation initiale, consigne de départ, qui crée le besoin d'action : *« La tâche définit l'objet de l'activité, les outils à utiliser et les rôles qui vont être mis en jeu. »* (Springer, 2009 : 27) L'accomplissement de ces tâches nécessite la mobilisation des stratégies et une planification de la part de l'apprenant afin de s'engager dans une communication réelle. Dans la réalisation de ces actions sociales, l'apprenant doit mobiliser non seulement sa compétence communicative mais aussi ses compétences transversales. Ce sont les éléments constituant l'activité sociale.

5. CATEGORIES DE TACHES A REALISER

Question 04 : Quelles sont les différentes tâches que les apprenants peuvent accomplir en classe et en dehors de la classe ?

Selon les déclarations des inspecteurs, les apprenants peuvent participer dans la réalisation de différentes tâches. Pour eux, il existe trois catégories de tâches :

Les « *tâches de pré-communication pédagogique* » (Rosen, 2009 : 07) se font dans un cadre décontextualisé ; elles constituent l'ensemble des exercices structuraux visant la manipulation et la maîtrise d'un certain nombre de formes et structures lexicales et syntaxiques. Ces situations renvoient aux exercices de manipulation des formes. Ces tâches relèvent de la simulation du réel. Pour ces inspecteurs, il s'agit d'un « faire semblant » accepté dont la finalité aux yeux des apprenants est d'apprendre la langue étrangère : lister, ordonner et classer, comparer, résoudre un problème, partager une expérience personnelle, participer à des tâches créatives, etc.

Les « *tâches pédagogiques communicatives* » (Rosen, 2009 : 07) sont des activités pédagogiques dans lesquelles les apprenants sont appelés à faire semblant en accomplissant des tâches et en réalisant des actes de parole langagiers. Nous notons, selon les déclarations des inspecteurs, que les tâches à accomplir en classe sont déterminées par les objectifs fixés par l'enseignant. La réalisation de ces tâches se fait dans un cadre interactif ; les apprenants s'engagent à faire semblant dans ces situations de classe. Le résultat des tâches à accomplir est identifiable.

Les tâches « *proches de la vie réelle* » (Rosen, 2009 : 07) sont un ensemble d'activités contextualisées ; elles dépendent des besoins et attentes des apprenants dans leur communauté, des conditions du contexte d'apprentissage. Selon les inspecteurs, ces tâches sont à effectuer individuellement ou par plusieurs apprenants. D'une part, l'apprenant est appelé à accomplir le contenu / tâche avec succès ; d'autre part, il doit tenir compte de la correction linguistique de la tâche à effectuer. Ce sont généralement des situations de répétition, elles reflètent la vie réelle des apprenants. Ces situations sont proposées afin de répondre aux besoins réels des apprenants dans la vie de tous les jours. Elles sont comparables aux situations sociales et présentent les mêmes conditions que celles de la vie de tous les jours.

Vers une approche par les tâches dans l'enseignement...

6. DE L'AGIR D'APPRENTISSAGE DANS L'ACCOMPLISSEMENT DES TÂCHES

Question 05 : Dans quelle mesure l'accomplissement des tâches permet-il à l'apprenant de s'engager dans un processus d'apprentissage ?

Les réponses les plus fréquentes sont rapportées ci-dessous :

- « *L'apprenant mobilise ses ressources et stratégies pour réaliser des tâches. Les tâches à accomplir s'inscrivent dans des situations communicatives. L'apprenant développe de manière naturelle ses compétences communicatives.* »
- « *Les activités à accomplir sont liées à l'environnement de l'apprenant. Dans l'accomplissement des tâches, il y a un lien entre la langue et la culture de l'apprenant.* »
- « *Dans l'accomplissement des tâches, il y a des actions individuelles et des actions communes. Les apprenants s'engagent à construire leurs connaissances. Ils interagissent avec les autres et avec le monde.* »

Les résultats relatifs aux opinions des inspecteurs sur l'intérêt des tâches à accomplir par rapport à l'agir d'apprentissage présentent des opinions différentes. Selon eux, les tâches à accomplir visent non seulement la construction et l'apprentissage actif de compétences mais aussi le développement de la créativité pratique et humaine des apprenants. Dans ces situations interactives, l'objectif est d'augmenter l'intérêt et la motivation de l'apprenant. Ce dernier « *est à la fois la « matière première* » et l'*opérateur immédiat du processus, les éducateurs ne pouvant en être que les concepteurs et les médiateurs.* » (Charlot, 1997 : 54).

Les inspecteurs trouvent que cette manière de concevoir l'enseignement/ apprentissage des langues étrangères permet de

réveiller la joie d'apprendre et le dépassement personnel, et offre à chaque apprenant un contrôle sur son apprentissage. Selon eux, la tâche à accomplir peut servir comme un élément déclencheur du processus d'apprentissage des apprenants et permet une progression qualitative des capacités d'apprentissage et d'adaptation des apprenants. Selon Narcy-Combes et Walski :

« La tâche n'est pas une fin en soi mais le moyen, pour les apprenants, d'interagir avec l'environnement langagier. La tâche incite naturellement les apprenants à entrer activement dans la langue, à comprendre leurs propres processus d'apprentissage et, pour y parvenir, à se poser constamment des questions sur leur fonctionnement à partir des exemples repérés. » (Narcy-Combes, et Walski, 2004 : 31).

En d'autres termes, les élèves s'engagent dans un processus qui engendre non seulement le besoin de poser des questions et de résoudre des problèmes mais de travailler la langue elle-même.

À travers les données recueillies, les inspecteurs pensent que cette approche d'enseignement/apprentissage des langues est axée sur l'individualisation et la personnalisation de l'apprentissage. Cette conception permet d'une part de renouveler les pratiques enseignantes / apprenantes en se concentrant sur les besoins des apprenants et, d'autre part, de faire de l'apprenant non seulement un protagoniste de la construction de ses propres connaissances mais aussi un acteur social qui sait s'adapter rapidement à de nouvelles situations qui ne lui sont pas familières ou à un environnement continuellement changeant et dynamique :

« La tâche est considérée comme une manière d'envisager l'action de l'élève-acteur social. L'élève doit :

- être motivé par un objectif ou un besoin, personnel ou suscité par la situation d'apprentissage.

Vers une approche par les tâches dans l'enseignement...

- *pouvoir se représenter le résultat final de ce qui est attendu.* » (Springer, 2009 : 27)

Pour la majorité des inspecteurs interrogés, faire de l'agir d'apprentissage le fil conducteur dans la conception des situations permet à l'enseignant de langue d'orienter socialement les différentes tâches et d'amener ses apprenants à s'approprier le statut de l'acteur social et à prendre conscience de leur environnement. De plus, cette manière de faire permet la construction active et interactive de schémas mentaux et comportementaux de l'apprenant, car *« l'apprenant ne peut construire ses apprentissages et se construire que « de l'intérieur ».* (Charlot, 1997 : 57). Ces compétences à construire sont en interaction permanente.

D'après les déclarations d'autres inspecteurs, la reconnaissance des styles d'apprentissage permet de développer les mécanismes de participation en favorisant l'implication des apprenants dans les processus d'apprentissage. Dans ce sens, la connaissance approfondie de la croissance culturelle et sociale de l'apprenant est primordial dans toute action didactique, car *« apprendre est une activité d'appropriation d'un savoir que l'on ne possède pas mais dont on pose l'existence dans des objets, des lieux, des personnes ».* (Charlot, 1997 : 69). La notion de l'agir d'apprentissage en didactique des langues-cultures étrangères est importante à plus d'un titre, elle constitue une façon d'apprendre plus engageante pour la construction du futur citoyen. C'est pourquoi l'enseignant doit tenir compte de l'investissement actif de l'apprenant. Ce dernier apprend à faire seul et avec les autres en agissant sur son environnement par ses mots.

7. L'AGIR D'USAGE OU L'ACTION SOCIALE

Question 06 : Dans quelle mesure l'agir d'apprentissage permet-il un agir social?

Voici le résultat des réponses données par les inspecteurs :

- « *Dans l'accomplissement des tâches, il y a reproduction des conditions naturelles de la communication. L'accomplissement des tâches dépasse la simple communication interindividuelle.* »
- « *L'objectif de l'accomplissement des tâches est extralinguistique ; les apprenants se donnent des moyens concrets pour agir ensemble en société* ».
- « *L'apprentissage par les tâches permet d'agir en société : il y a une mise en application de ce qui a été vu en classe.* »
- « *Les apprenants se projettent dans une réalité sociale donnée en mobilisant leurs stratégies et leurs compétences en fonction de leur niveau de développement.* »
- « *Les apprenants s'entraident dans la réalisation des tâches ; ils s'engagent à concilier leurs intérêts et leurs objectifs personnels en mobilisant leurs ressources au service de l'action commune.* »

Les inspecteurs affirment que l'articulation entre apprentissage (apprenant) et usage (usager) permet de faire de la salle de classe une microsociété et de l'apprenant un acteur social en renforçant ses capacités sociales et cognitives. Selon Claude Springer, l'action en contexte social demeure le moteur du processus de socialisation, elle permet à chaque apprenant de prendre conscience du pourquoi de l'engagement dans telle activité et de l'organisation des tâches. « *L'agir communicationnel consiste à chercher un consensus social, de façon à interpréter ensemble une situation et à s'accrocher mutuellement sur la conduite à tenir* » (Springer, 2009 : 27) Il s'agit d'un apprentissage / formation à un outil langagier de communication et de co-action sociale. Dans le processus de réalisation des tâches, la communication est un moyen d'action. Il est à noter que cette manière de faire permet un développement

Vers une approche par les tâches dans l'enseignement...

de l'autonomie et de la responsabilisation des apprenants en les formant à la vie en communauté.

Pour d'autres inspecteurs, l'agir social est un concept central d'une nouvelle orientation dont l'objectif est de former les apprenant à communiquer en langue étrangère. Il s'agit d'un agir collectif langagier ou non langagier dont la situation de référence est l'action sociale. La classe est considérée comme une société authentique où « *le rapport au savoir est le rapport au monde, à l'autre et à soi-même d'un sujet confronté à la nécessité d'apprendre.* » (Charlot, 1997 : 80-81). Il s'agit non seulement d'un agir d'apprentissage (apprentissage en classe) en tant qu'action sociale (activités extérieures), mais aussi d'un agir social en tant qu'apprentissage (retour en classe avec partages d'expériences).

Pour qu'une classe de langue-culture ressemble à une entreprise apprenante, l'apprenant de langue doit trouver un sens aux tâches qu'il entreprend. Il est non seulement un apprenant intrinsèquement motivée mais aussi un utilisateur communicatif qui agit par choix et pour le plaisir inhérent à l'activité elle-même. Cela nécessite également la mobilisation d'autres stratégies telles que le travail en groupe, l'entraide, la co-évaluation, etc.

« *Dire qu'un objet ou une activité, un lieu, une situation, etc. lié au savoir a du sens, ce n'est pas simplement dire qu'il a de la « signifiante » (qu'il peut s'inscrire dans un ensemble de relations), c'est aussi dire qu'il peut provoquer un désir, mobiliser, mettre en mouvement un sujet qui lui trouve de la valeur.* » (Charlot, 1997 : 83).

Il s'agit d'une action sociale qui se réalise en classe ou hors-classe ; elle est largement contextuelle parce qu'elle est liée non seulement à la culture du partenariat pédagogique à savoir les apprenants et l'enseignant mais aussi à la valeur de ce qu'ils apprennent. La culture des acteurs de l'action pédagogique est une culture collective et partagée et l'action commune à entreprendre est orientée sur le sens et non sur la forme :

« Une classe de langue-culture est par nature un projet collectif hors apprentissage naturel et individuel, au sein duquel les tâches d'apprentissage telles que les exercices collectifs de grammaire, de lexique ou de phonétique ont par conséquent non seulement leur efficacité mais leur authenticité. » (Puren 2009 : 38)

L'apprenant réajuste ses représentations vis-à-vis de la langue étrangère et du milieu dans lequel il évolue, et s'engage dans de nouvelles expériences. La langue étrangère devient à ce moment cet outil qui favorise la réalisation des tâches et le réemploi des structures apprises. Les apprenants peuvent interagir, cohabiter et agir ensemble dans une perspective commune.

8. DE NOUVEAUX DEFIS DANS LE METIER DE L'ENSEIGNANT

Question 07 : Quel est le rôle de l'enseignant de langue-culture dans le cadre de l'apprentissage par les tâches ?

Les réponses les plus fréquentes sont rapportées ci-dessous

- *« Le renouvellement méthodologique est heurté non seulement à la peur du changement mais aussi au conservatisme professionnel des enseignants de langue refusant d'adhérer à cette conception de l'enseignement/apprentissage des langues ».*

- *« L'enseignement / apprentissage se heurte à l'inquiétude des enseignants qui manquent d'expérience à la conception des tâches ».*

- *« Il s'agit d'introduire de nouvelles conceptions dans l'enseignement / apprentissage en proposant aux apprenants des tâches riches et ouvertes qui correspondent aux situations que l'on peut rencontrer dans les situations de la vie quotidienne afin d'aller vers une école plus moderne et plus active ».*

- *« Il revient aux enseignants de trouver des manières d'envisager et d'adapter dynamiquement l'organisation de la*

Vers une approche par les tâches dans l'enseignement...

formation aux évolutions de la société en proposant des situations qui se rapprochent de l'authenticité et de la vie sociale des apprenants ».

Ces dernières années ont vu apparaître et se développer une autre conception de l'enseignement / apprentissage des langues étrangères en favorisant non seulement la centration sur l'apprenant mais aussi sur le groupe et sur la tâche à accomplir. En réponse à cet enjeu, l'enseignant de langue doit, selon les déclarations des inspecteurs, non seulement redéfinir ses pratiques mais aussi évaluer les progrès de ses apprenants au cours du processus d'apprentissage pour pouvoir les situer par rapport aux objectifs fixés. Cela signifie que la démarche à adopter dans la conception des tâches doit prendre en compte l'environnement social de l'apprenant dans son apprentissage, car *« l'enfant se mobilise dans une activité lorsqu'il s'y investit, fait usage de soi comme d'une ressource, est mis en mouvement par des mobiles qui renvoient à du désir, du sens, de la valeur. »* (Charlot, 1997 : 55). Les apprenants, comme acteurs sociaux, sont appelés à agir avec les autres et à jouer des rôles sociaux correspondant à leurs rôles dans la société.

Il revient aux enseignants de langue de faire de l'espace de la classe un milieu de la vie sociale ou une microsociété afin d'amener l'apprenant à agir en groupe dans une société. Selon les inspecteurs, l'enseignant de langue doit définir les contenus d'enseignement selon les intérêts, les évolutions et les singularités de ses apprenants et faire la classe autrement, car toute activité *« a une dynamique interne. (...) cette dynamique suppose un échange avec le monde, où l'enfant trouve des buts désirables, des moyens d'action et d'autres ressources que lui-même. »* (Charlot, 1997 : 55). Il s'agit d'une situation complexe nécessitant la mobilisation d'une série de savoirs, de savoir-faire

et de stratégies d'apprentissage en vue de parvenir à un résultat en adoptant une démarche cohérente.

Dans ce monde en mouvement perpétuel, les inspecteurs pensent que les enseignants de langue ont un défi à relever : travailler à faire travailler les apprenants afin de passer à une culture participative favorisant la collaboration entre les apprenants et entre l'enseignant et les apprenants. Pour eux, travailler en collaboration permet de rentrer dans une dynamique d'apprentissage interactive en amenant chaque apprenant à communiquer avec l'autre et à agir avec lui :

« Apprendre, c'est déployer une activité en situation : dans un lieu, à un moment de son histoire et dans diverses conditions de temps, avec l'aide de personnes qui vous aident à apprendre. Le rapport au savoir est rapport au monde, en un sens général, mais il est aussi rapport à ces mondes particuliers (milieux, espaces...) dans lesquels l'enfant vit et apprend ». (Charlot, 1997 : 67).

Le rôle de l'enseignant consiste à faciliter la construction des apprentissages en favorisant le travail de groupe afin de faciliter la réalisation des tâches et la formation des apprenants à la citoyenneté.

A travers l'analyse des données recueillies, nous avons pu conclure que le changement de l'école n'est possible que si on dépasse la vision transmissive de l'enseignement. En fait, adopter des contenus disciplinaires par problèmes et tâches permet aux apprenants d'adopter une attitude positive envers le fait d'apprendre, d'agir avec les autres, de coopérer en groupe et de considérer la réalité extérieure à la classe comme un espace de valeurs et de significations. Il ressort de cette étude que la réalisation des tâches favorise la mobilisation dynamique des ressources intérieures de l'élève et sollicite ses désirs, ses passions, ses intérêts et son esprit créatif. Cela permet à chaque apprenant de s'engager dans un processus singulier, dynamique

Vers une approche par les tâches dans l'enseignement...

et articulé en tant qu'acteur œuvrant dans divers domaines afin de communiquer avec l'autre tout en agissant avec lui : « *C'est l'action commune, et non la simple communication, qui est la condition d'une véritable compréhension de l'Autre* ». (Puren, 2006 : 38).

Afin d'aller de l'avant et proposer des espaces interactifs de co-construction de compétences et permettre des collaborations fécondes, les inspecteurs insistent sur le fait de réajuster les pratiques de classe en fournissant à chaque apprenant les moyens nécessaires. C'est pourquoi une attention particulière doit être portée à cette relation entre l'agir d'apprentissage et l'agir d'usage afin de favoriser la construction d'un acteur social, singulier et humain. Vision à l'image des propos de Bernard Charlot pour qui : « *L'enfant ne peut se construire que parce que l'autre et le monde sont humains, et donc désirables.* » (Charlot, 1997 : 57). Cette articulation dynamique est une source de construction collective des connaissances ; les apprenants apprennent mieux et avec plaisir.

Dans la réalisation commune des tâches, les inspecteurs trouvent que la coopération constitue un mode de fonctionnement dont le but est de responsabiliser chaque apprenant. C'est pourquoi l'enseignant de langue a le devoir d'apprendre aux apprenants à apprendre à se débrouiller et à évoluer progressivement vers le monde adulte en privilégiant les tâches à dimension collective (projet). Il doit leur apprendre à apprendre en faisant. Il s'agit d'un agir d'usage dans un but social. L'enseignant est appelé à attribuer au sujet / apprenant la priorité qui lui revient dans les processus d'enseignement/ apprentissage des langues en favorisant l'autonomie de chaque apprenant dans la coopération, et l'autonomie du groupe dans la collaboration. Ceci afin d'adapter les activités et les situations d'apprentissage aux besoins et attentes des apprenants et pour faire face à cette diversité.

La recherche d'une philosophie éducative axée sur la réalisation des tâches doit passer par le renouvellement des méthodes de travail et des pratiques enseignantes / apprenantes afin d'adapter en permanence les formations aux défis de ce siècle. La formation initiale ou continue des enseignants constitue dès lors l'un des impératifs de l'institution éducative et un véritable défi à relever pour les prochaines années. Elle doit trouver place sur ce vaste chantier-école. Ceci afin de faire des enseignants des professionnels de l'entreprise d'enseignement / apprentissage des langues.

Le travail de recherche présenté nous a permis de saisir partiellement ce que représente l'apprentissage par les tâches en classe de langue du point de vue des inspecteurs du cycle primaire à travers une enquête par questionnaire. Il est également possible d'adopter dans nos recherches ultérieures d'autres approches méthodologiques complémentaires, à savoir une observation des pratiques pédagogiques des enseignants et une expérimentation des séquences dans une perspective de l'apprentissage par les tâches, pour comprendre les enjeux de l'application d'une telle approche dans l'enseignement/ apprentissage des langues en Algérie.

BIBLIOGRAPHIE

CHARLOT B., *Du rapport au savoir, Élément pour une théorie*, Anthropos Diffusion : Economica, Paris, 1997.

CONSEIL DE L'EUROPE, *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Didier, Paris, 2001. « Disponible sur <https://rm.coe.int/16802fc3a8> » (Consulté le 05/05/2022).

COSTE, D., « Tâche, progression, curriculum », *La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue, Le Français dans le monde*, N° 45, CLE international, Paris, 2009, 15-24.

Vers une approche par les tâches dans l'enseignement...

DEWEY, J., *Comment nous pensons?* Trad. par Decroly, O., (How we think), Les empêcheurs de penser en rond, Paris, 2004.

GUICHON, N., *Langues et TICE, Méthodologie de conception multimédia*, Ophrys, Paris, 2007.

KADRI E., « Construire un avenir pour l'école : Le rôle clé de la formation enseignante », dans TOUALBI-THAALIBI N. et TAWIL S. (dirs.), *La Refonte de la pédagogie en Algérie. Défis et enjeux d'une société en mutation*, Casbah, Alger, 2005.

MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (04), Bulletin officiel de l'éducation nationale, Loi d'orientation sur l'éducation nationale, N° 08 04, 2008. « Disponible sur <http://www.education.gov.dz/wpcontent/uploads/2015/02/loi0804Fr.pdf> (Consulté le 11/05/2022).

NARCY-COMBES, J.P. et WALSKI. J., « Le concept de tâche soumis au crible de nouvelles questions », Cahiers de l'APLIUT, Vol. XXIII, N° 01, 2004, 27 - 44. « Disponible sur <https://journals.openedition.org/apliut/3431> » (Consulté le 11/05/2022).

NARCY-COMBES, J.-P., *Didactique des langues et TIC, vers une recherche-action responsable*, Ophrys, Paris, 2005.

PUREN, C., « Variations sur la perspective de l'agir social en didactique des langues –cultures étrangères », La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue, Le Français dans le monde, N° 45, CLE international, Paris, 2009, 154-167.

PUREN, C., « Les activités langagières en classe de langue dans la perspective de l'agir social : de la compétence communicative à la compétence informationnelle », Les langues modernes, 2008. Disponible sur : <https://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1841> » (Consulté le 02/05/2022).

PUREN C., « De l'approche communicative à la perspective actionnelle », *Le Français dans le Monde*, N°347, CLE international, Paris, 2006, 37- 40.

ROSEN É., *Perspective actionnelle et approche par les tâches en classe de langue*, *La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue*. *Le Français dans le monde*, N° 45, CLE international, Paris, 2009, 06-14.

SPRINGER C., « La dimension sociale dans le CECR : pistes pour scénariser, évaluer et valoriser l'apprentissage collaboratif », *La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue*, *Le Français dans le monde*, N° 45, CLE international, Paris 2009, 25-34.