

LA GRAMMAIRE CONÇUE SELON LA PERSPECTIVE ACTIONNELLE.

Mhadeb BOUDABOUS

Laboratoire Philab,

Université de Tunis

Mhadebboudabous@gmail.com

Résumé :

Comment parvenir à dépasser ce confinement de la langue dans la composante linguistique ? Tout est là ; quoi que l'on fasse, ce que l'on dispense aux apprenants demeure réduit dans cette composante : les pratiques et les conceptions des acteurs de la classe de langue le démontrent. Est-il possible de prendre en considération la dimension sociale de la langue dans les situations d'enseignement-apprentissage de la grammaire ? Elucider la représentation de l'usage d'une langue, ses composantes, son utilité peut être envisageable par le choix de l'approche par les tâches. C'est ainsi que le rôle des interactions verbales dans la modification des représentations des acteurs de la situation d'enseignement-apprentissage est fondamental : dans le cadre de négociations ciblées, la langue elle-même sert d'outil pour débattre de ceci en vue de parvenir à toucher ces représentations, d'agir sur elles, de faire en sorte que l'on apprenne une langue afin de mettre en œuvre des actes de parole, de mener des projets, et de devenir bel et bien un usager de la langue.

Mots-clés : enseignement-apprentissage de la grammaire, tâche, représentations, perspective actionnelle, communication

Abstract :

Can we overcome this language limitation in the linguistic component ? Everything lies in there. Whatever we may do, what we give to learners remains confined to this component ; practices and conceptions of the actors of the language class prove it. Is it possible to take into consideration the social dimension of the language in the grammar teaching-learning situations ? Clarifying the representation of the language use, its components, its utility can be possible through the choice of the task-based approach. This is how the role of verbal interactions in the shift of the representations of the actors in language class is fundamental : in the frame of targeted negotiations, the language itself is used as a tool to discuss this in order to change these representations, to act on them so that one learns a language in order to perform speech acts, to do projects and become indeed a language user.

Key-words : grammar teaching-learning, task, representations, task-based approach, communication

1-Rôle de la perspective actionnelle dans la modification des représentations sur la langue

En dépit des multiples recherches menées en didactique des langues, à l'instar de celles en vogue depuis des décennies dans les contextes anglo-saxon et européen et ayant instauré cette nouvelle perspective dite actionnelle (désormais PA), on continue encore en Tunisie de concevoir la langue à apprendre comme objet, et les pratiques en classe de langue (au collège et au lycée) ne se démarquent pas d'une représentation qui la restreint dans le tout linguistique, comme si la compétence communicative à développer chez l'apprenant était coupée de son aspect sociolinguistique ou pragmatique. Afin d'agir sur ces conceptions, et que l'on puisse amener à une conception qui considère l'apprenant comme un « usager de la langue », il s'avère indispensable d'opter pour une perspective fondée sur les tâches.

Il va de soi que la PA est sans doute la principale nouveauté en matière d'enseignement-apprentissage ; agir, action, mais aussi usager, acteur, utilisateur, activité, actionnelle, etc. ce sont autant d'occurrences de la même notion et qui renvoient à l'attitude d'un apprenant qui, à travers cette même langue, évolue dans un contexte donné afin de mener des actions langagières ou autres.

Voilà ce qui nous mène à un autre fondement de la PA, un autre concept primordial en didactique des langues actuellement et ce depuis plus d'une décennie: la tâche.

D'origine anglo-saxonne, Task-based learning, l'approche par les tâches fait en sorte que l'apprenant effectue réellement des actes divers dans la langue cible, d'où la notion d'immersion qui est capitale. La diversité des activités doit d'une façon ou d'une autre impliquer l'apprenant qui a plusieurs opportunités de recevoir, de produire, d'échanger, etc.¹⁶⁰ C'est dire combien les tâches, les macro- et les micro- tâches sont aussi variées que celles de la vie, et combien aussi l'apprenant se voit sollicité pour agir dans cette langue qu'il est en train d'apprendre ou d'acquérir.

Pareillement, l'apprentissage par compétences repose sur trois activités : la réception, la production, l'interaction (auxquelles la PA ajoute celle de médiation). Cette approche intégrée, elle aussi, dans la PA, postule qu'« il n'y a de compétence qu'en acte », selon G. Le Bortef, cité par J.P. Robert, ancrant ici toute manifestation, développement et évaluation de la compétence langagière dans l'action.

N'est-ce pas cette approche-là qui prône une préparation effective de l'apprenant à affronter les différentes contraintes dans les vraies situations de la vie ?

Le qualificatif « actionnelle » renvoie, comme le préconise le Cadre (le CECRL), aux multiples situations de la vie lesquelles sont aussi nombreuses, dans lesquelles l'acteur social accomplit des faits, des actes, et où il se trouve obligé d'utiliser la langue, d'actualiser ce dont il a déjà la maîtrise, tout en étant disposé à en apprendre d'autres selon ce qu'exige la situation dans laquelle il est impliqué. C'est de cet esprit-là que le CECRL est largement

¹⁶⁰ Les profits d'un tel choix sont multiples pour l'apprenant qui effectue diverses actions : « recherche d'informations sur un thème donné, exercices de comparaison et de remise en ordre, activités s'apparentant à la pédagogie du projet, participation à des débats suscitant des échanges d'opinions et d'idées » (J. P. Robert, 2008 : 93)

inspiré : concevoir l'apprentissage de la langue selon une visée pragmatique orientée vers un usage contextualisé de ce qui est appris, en focalisant l'enseignement-apprentissage des langues sur :

« une estimation des besoins des apprenants et de la société, sur les tâches, les activités et les opérations que les apprenants doivent effectuer afin de satisfaire ces besoins et sur les compétences ou les stratégies qu'ils doivent construire ou développer pour y parvenir » (CECRL : 103)

Quoique la notion d'action ne soit pas nouvelle en didactique des langues, son ancrage à l'actualité s'effectue à travers des gadgets électroniques comme internet à ses débuts; le concept d'agir figure d'emblée¹⁶¹. De fait, la PA se propose d'ancrer véritablement l'apprenant dans l'action; en agissant et en interagissant, l'apprenant développe ses différentes compétences, les met en œuvre; on tend ainsi à habituer les apprenants à communiquer avec l'autre, et en particulier à interagir et agir avec l'autre.

Observons par exemple la forme (ou la voix) passive, une leçon de langue proposée dans le manuel¹⁶² de la classe de Terminale :

I - Types de phrase et intention de communication

• *Le type déclaratif : est employé pour donner une information, énoncer un fait, et notamment pour émettre une opinion, appuyer un point de vue... Toutefois, dans l'intention implicite du locuteur, ce type n'est pas exclusivement associé à une simple intention d'assertion : – la phrase déclarative : « Ma montre s'est arrêtée. » peut être l'équivalent d'une interrogation indirecte : « Je me demande quelle heure il est. » – la phrase de type déclaratif peut avoir la valeur d'une phrase impérative explicite : « Je vous ordonne de parler. » ou implicite : « Je ne trouve pas une minute pour aller à ma banque. » (Qui sous-entend : passe-moi de l'argent.) (Manuel de quatrième¹⁶³ : 105) »*

Nous pouvons nous en rendre compte nettement, il est question de contenu linguistique abordé de façon traditionnelle même s'il est nourri par certaines nouveautés le rattachant apparemment à la linguistique moderne. Il est à signaler, entre autres, l'évocation de « en fonction du message que l'on veut communiquer » (id., 105) ou encore « produire un effet particulier sur le destinataire », etc., lesquels renvoient véritablement à la linguistique fonctionnelle, à la pragmatique, et à la théorie de l'énonciation, voire à l'approche communicative (AC) et à la PA. Cependant, la portée métalinguistique prédomine au point d'alourdir l'activité, de démotiver l'apprenant qui n'assimile rien de tout cet arsenal grammatical, conçu au départ pour lui faire prendre conscience que l'intention de communication, les types et formes des phrases sont en étroite relation et que les formes linguistiques ont des valeurs sociales à véhiculer, sans être contraint de les apprendre de façon décontextualisée.

¹⁶¹ J.P.Robert souligne que dans les différents niveaux seuils, on entreprend de : « préparer les élèves à rencontrer occasionnellement des natifs de la langue- culture étrangère (au cours de voyages ponctuels touristiques ou professionnels) lorsque l'on fait la connaissance des gens que l'on ne connaît pas et que l'on va quitter très vite, l'enjeu naturel de la communication est l'échange le plus rapide et efficace possible d'informations ». (id., 93)

¹⁶² Manuel édité par le centre national pédagogique pour le ministère de l'éducation tunisienne.

¹⁶³ Manuel de bac. Lettres.

Focaliser l'activité de langue sur un scénario d'enseignement-apprentissage impliquant l'apprenant dans l'action et l'usage devrait amener ce dernier à réaliser de près la signification d'une forme grammaticale, dont l'usage contextuel est inhérent à sa signification. « La grammaire est au service du sens » (M-C. Fougerouse, 2013 :1) : seule l'utilisation confère du sens à ces formes linguistiques. On pourrait par exemple, proposer d'intégrer l'apprentissage de ce fait de langue dans un projet.

« Les activités de la classe, qu'elles se veulent authentiques ou essentiellement pédagogiques sont communicatives dans la mesure où elles exigent des apprenants qu'ils **comprennent, négocient et expriment le sens** afin d'atteindre un but communicatif » (Nous soulignons) (CECRL : 121). Ce qui est transparent, c'est cette visée sémantique déclarée, conférée par la PA à n'importe quelle activité dans la classe de langue; ce qui prévaut c'est que toute activité soit rattachée à une situation de communication qui donne du sens pour l'étudiant et par conséquent, l'apprentissage en général acquiert du sens et devient donc motivant.

Toutefois, lorsque l'explication grammaticale demeure à un niveau formel, on a alors affaire à une manipulation de formes linguistiques abstraites car décontextualisées et n'étant liées à aucune situation de communication. Si seulement cet apprentissage était bâti sur les tâches, pédagogiques ou réelles, on aurait d'autres profils pour les apprenants, dont l'implication passe par ce statut de sujet

2-Tâche pédagogique et tâche de la vie réelle

En focalisant les orientations didactiques sur le concept de la tâche, la PA se revendique de l'apprentissage appelé justement par les tâches, qu'elle ne nie pas d'ailleurs, de même qu'elle intègre aussi l'apprentissage par compétences.

Il est indéniable que ce concept, celui de la tâche, passe pour l'un des fondamentaux de la PA, selon l'expression de J.P. Robert, puisque tout s'articule autour de ces notions capitales : apprendre, former, évaluer ; celle-là renvoie à tout ce que l'apprenant entreprend dans la vie scolaire et sociale, rattachant tout à la vie réelle. La tâche est bel et bien « authentique » ; ainsi débute son intérêt pour l'étudiant qui se rend compte que ce qui est appris sert dans sa vie.

Cette réflexion est celle de D. Nunan ; à travers un exemple, il a démontré ce qui prime pour des étudiants apprenant la langue espagnole, lesquels déclarent: « nous sommes capables de faire des réservations dans un hôtel et d'acheter des provisions lorsque nous sommes en magasin plutôt que nous sommes capables de conjuguer des verbes au mode subjonctif » (Nous traduisons) (D. Nunan, 2004 : 7).

Cette distinction fort appropriée de D. Nunan s'avère pertinente dans la mesure où l'étudiant d'une langue réalise la motivation réelle d'un pareil apprentissage : cela servira à quoi ? A partir du moment où une utilité quelconque existe, l'on peut évoquer l'esquisse d'un apprentissage conscient où l'étudiant est impliqué entièrement, motivé par cette prise de conscience de l'aspect sémantique accordé à ce qu'il s'approprie. L'évaluation de la tâche dépend des réalisations de l'élève, de ses compétences, de son savoir et de son savoir-faire.

En laissant aux élèves l'initiative de penser eux-mêmes aux tâches à effectuer, mais aussi en les négociant avec eux, leur implication dans cet exercice est garantie, et l'apprentissage s'effectue de manière appropriée. C'est ainsi que pour C. Fougerouse, l'enseignant « entretient la motivation en proposant des tâches proches de la vie réelle qui sont génératrices d'intérêt et de créativité. » (2018 :90).

« 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 » (CECRL:16) ; cette définition du Cadre confère pleinement à la notion de tâche une dimension pragmatique et énonciative. En effet, l'apprentissage d'une langue permettra d'établir ces affinités entre dire et faire, soubassements de la théorie des actes de parole, d'autant plus que l'exécution d'une tâche est d'emblée régie par une visée pragmatique.

D. Nunan se réfère lui-même à Long (1985) en détaillant cette notion, à savoir, la tâche : « a piece of work undertaken for oneself or for others, freely or for some reward », ce qui revient à dire : « une pièce ou partie d'un travail, effectuée pour soi-même ou pour quelqu'un d'autre, librement ou pour une récompense » (D. Nunan, 2004 : 2). Les exemples abondent en évoquant les tâches : peindre, faire une réservation, emprunter un livre, taper une lettre, remplir un chèque, acheter une paire de chaussures, etc. En un mot, le concept recouvre tout ce qui a trait à la vie de l'homme, et renvoie à tout ce que fait l'humain « dans chaque jour de sa vie » (id., 7). Il s'agit d'actions sociales relatives à la vie courante, individuelle ou collective ayant trait au linguistique ou non.

En intégrant ces tâches (ou certaines d'entre elles) dans la classe, elles deviennent des tâches pédagogiques: « Tasks are defined in terms of what the learners will do in class rather than in the world outside the classroom » (ibid.) ; D. Nunan rappelle que ces dernières sont définies en fonction de ce que « les apprenants vont faire en classe plutôt que dans le monde extérieur » (en dehors du cadre institutionnel).

Ces tâches sont réparties en :

- Tâches de pré-communication pédagogique.
- Tâches pédagogiques communicatives
- Tâches de la vie réelle¹⁶⁴

Le CECRL en ajoute deux autres types :

- les tâches-cibles, de répétition, ou proches de la vie réelle.
- Les tâches métacognitives relèvent toutes des « domaines : personnel, public, éducationnel, et professionnel » (CECRL : 121), peuvent être plus ou moins complexes et nécessitent le recours à des stratégies et aux diverses activités langagières, exemple : peindre, jouer un rôle dans une pièce, participer à une discussion, présenter un exposé, répondre à un message etc.¹⁶⁵.

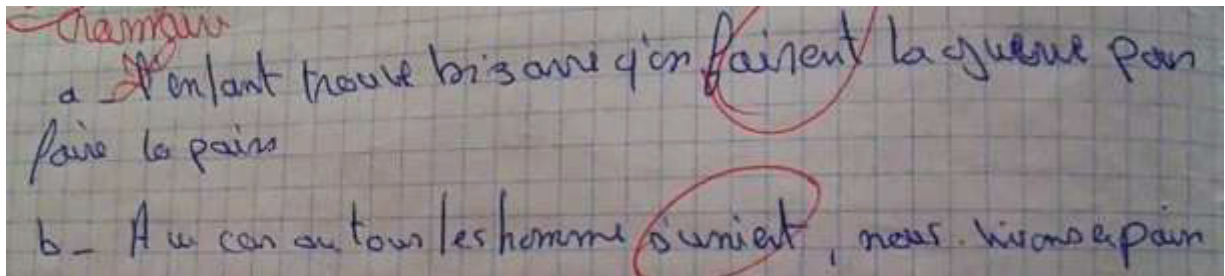
¹⁶⁴ Cf. J.P. Robert, op.cit. 136.

¹⁶⁵ Cf. CRCRL.

Le Cadre évoque des tâches qui impliquent l'apprenant et qui sont « fondées sur la nature sociale et interactive réelle et le caractère immédiat de la situation de la classe » (CECRL : 121).

Quoiqu'elles ne soient pas véritablement réelles, ces tâches, s'inscrivant dans la simulation, permettent aux étudiants de s'adonner à des actions et à des échanges susceptibles de s'apparenter à de vraies actions sociales.

En effet, lorsqu'ils s'exercent à « un faire semblant accepté volontairement » selon l'expression des auteurs du Cadre, les étudiants utilisent quasi naturellement la langue cible dans des situations régies essentiellement par l'aspect sémantique¹⁶⁶, et non jalonnées fortement par un carcan formel et dépourvues de tout aspect significatif, comme le montre l'extrait suivant, où un élève de la classe quatrième année secondaire (section lettres) effectue un exercice de grammaire lors d'une évaluation sommative, la consigne consistant à choisir le mode et le temps convenables pour les verbes « faire » et « s'unir » :



On évalue la capacité du candidat à reconnaître le mode et le temps appropriés (ici, le subjonctif avec une proposition qui complète un adjectif, le conditionnel commandé par la locution « au cas où ») et à sélectionner ceux qui conviennent. L'évaluation se borne au contrôle d'un savoir ou d'un savoir-faire, lesquels à vrai dire sont indispensables pour le développement des compétences. Toutefois, lorsqu'aucune portée sémantique n'est perçue par les apprenants, et que les items proposés ne se rapportent à aucune situation sociale ou scolaire susceptible d'intéresser ces derniers comment prétendre alors à un enseignement-apprentissage efficace ?

Ce qui les motive c'est la signification de ce qu'ils font ; lorsqu'ils mettent en œuvre un fait de langue qu'ils viennent d'apprendre ou qui est acquis antérieurement, ils ne doutent plus de son utilité puisqu'ils parviennent eux-mêmes à l'actualiser dans des situations de communication qui les intéressent, et à y recourir afin de mener à bien une tâche.

Si le Cadre qualifie ces activités de pédagogiques c'est essentiellement grâce à leur portée formatrice chez les étudiants ; cela permet de développer leurs habiletés, entre autres langagières, et ce indifféremment dans un cadre institutionnel où la communication entre

¹⁶⁶ Les auteurs du Cadre mentionnent à maintes reprises cette exigence : il faut privilégier les « activités centrées sur l'accès au sens » (CECRL : 121)

les apprenants s'établissent au sein de la classe de langue, ou social, dans les multiples et diverses situations de la vie.

2.1-Tâches pédagogiques communicatives :

Se démarquant nettement des exercices « formels hors contexte », les tâches pédagogiques communicatives ont des incidences incontestées pour les apprenants. « Elles ont un sens (pour l'apprenant), sont pertinentes (ici et maintenant dans la situation formelle d'apprentissage), exigeantes mais faisables [...] et ont un résultat identifiable » (CECRL : 121). Leur intérêt réside justement dans cette portée didactique certaine, dont ces derniers en réalisent la nécessité ; ils parviennent à communiquer dans une intention précise ; ce n'est plus une communication en vue de véhiculer un message quelconque, peu importe sa finalité et son utilité, mais tout est plutôt finalisé et commandé justement par une action ou une activité.

La tâche pédagogique a comme objectif l'utilisation de la langue et de ses ressources par l'apprenant pour une finalité communicative (« a communicative purpose »), conçue elle-même pour mener à bien à un aboutissement, un « outcome » (id. :8).

Certains critères président à la mise en œuvre de la tâche pédagogique :

- Le sens prime.
- Les apprenants construisent eux-mêmes le sens.
- Il faut qu'il y ait une relation avec les activités du monde réel.
- L'évaluation de la tâche doit se faire en termes de résultat.

Pour Ellis (2003), c'est un plan de travail qui exige des apprenants d'appréhender la langue de façon pragmatique dans le but de parvenir à un résultat, et cela nécessite des étudiants d'accorder prioritairement plus d'attention au sens « meaning » et « à leurs propres ressources linguistiques ». (id. : 8)

C'est une sorte de travail scolaire qui implique les apprenants dans la compréhension, la manipulation, la production ou l'interaction, et ce dans un but linguistique lorsque leur attention est focalisée sur la mobilisation de leur savoir ou savoir-faire grammatical en vue d'exprimer du sens :

« L'intention est plutôt de transmettre ou communiquer du sens que celle de manipuler des formes » (id. : 9), laquelle manipulation semble justement vide de sens et n'intéresse pas l'apprenant. Ainsi, la tâche pédagogique doit être intégrale et avoir le statut d'un acte communicatif.

Par ailleurs, elle suppose un usage communicatif de la langue, dans lequel l'attention de l'utilisateur « user » est de « préférence focalisée sur le sens et non sur la forme grammaticale ». (id. : 9), ce qui ne veut en aucun cas dire que la forme n'est pas essentielle.

Force est de constater que la définition de D. Nunan renvoie au déploiement du savoir grammatical pour exprimer du sens, corroborant ainsi le fait que forme et sens sont

interdépendants « interrelated » et que la grammaire est là pour « habiliter l'utilisateur de la langue à exprimer les différents sens communicatifs »(id. : 9).

Afin de mieux nous rendre compte de l'intérêt grandissant de ce qui a été avancé supra, examinons un peu cet exercice proposé aux élèves de la classe de Terminale qui viennent de (re)voir la subordination ;

« b) Après avoir repéré, dans cet extrait, les expressions de **concession** et d'**opposition**,

remplacez celles qui sont utilisées dans les phrases simples par des subordonnants. (Manuel de classe de Terminale : 38) »

Comme nous pouvons nous en apercevoir clairement, l'exercice est focalisé seulement sur une manipulation formelle, le repérage ; les transformations étant des habitudes structuralistes fréquentes en classe de FLE ou de FLS : en effectuant l'exercice, l'étudiant parvient-il à réaliser la finalité du recours à telle ou telle forme grammaticale ? Puisse-t-il se rendre compte de la portée sémantique conférée à de telles formes qui structurent la pensée du sujet-parlant qui explique, nuance, oppose, argumente, etc. ? En un mot, ce qu'il saisit, c'est cet usage limité d'items grammaticaux confinés dans le cadre de la phrase et n'ayant trait le plus souvent à aucun contexte, exactement comme dans notre exemple. Progressivement, les élèves auront des représentations figées quant à la langue : elle se limite à des structures, des formes, des règles à apprendre et à mémoriser.

De nos jours, la langue n'est plus un « ensemble de règles grammaticales accordées à un lexique, le tout conçu pour être mémorisé » ; c'est plutôt « une ressource dynamique de création de sens » (D. Nunan, op.cit. : 11). Avec la PA, « le but ou la fin et le moyen deviennent la même chose » :

« The end and the means become one and the same » (id. : 13) : communiquer à travers la langue, et en communiquant, on s'approprie ce code, même si l'on constate des différences entre les linguistes : certains avancent l'idée que l'explicitation de la grammaire et la focalisation sur la forme n'est pas du tout nécessaire, c'est par exemple ce que soutient S. Krashen (1981) ; pour d'autres, le processus d'acquisition consciente et la manipulation grammaticale est essentielle dans la classe de langue ; la grammaire constitue une ressource essentielle pour produire du sens. Il est fondamental, en conséquence, que l'apprenant tienne compte de la forme et du sens, de la fin et du moyen, du contenu et du processus, et c'est ainsi que le concept de la tâche peut permettre l'intégration de l'une et de l'autre facette de l'expression : forme et sens.

La contribution de l'apprenant qui sélectionne, gère et évalue l'activité est certaine ; ce qui nécessite une autre tâche qui complète celle pédagogique communicative, à savoir la tâche intermédiaire ou méta-communicative ; il réfléchit à la mise en œuvre de la tâche et aux moyens langagiers et non langagiers pour y aboutir ; à ce stade, les interactions verbales, orientées au dégageant et à la modifications des représentations des acteurs de la situation d'enseignement-apprentissage s'avèrent essentielles.

La mise en œuvre de la tâche, sa scénarisation et son évaluation dépendent de la combinaison et de l'articulation d'un certain nombre de compétences générales et d'autres

communicatives langagières ; les auteurs du Cadre se sont évertués à les détailler créant ainsi un répertoire aussi diversifié que rigoureux des compétences de l'apprenant, celles acquises au cours de son « expérience antérieure » et celles qu'il développe au fur et à mesure qu'il progresse dans ses apprentissages.

C'est ainsi que F. Goullier détaille la notion de tâche en mettant l'accent sur l'implication de l'apprenant : « Il n'y a de tâche que si l'action est motivée par un objectif ou un besoin personnel ou suscitée par la situation d'apprentissage, si les élèves perçoivent clairement l'objectif poursuivi et si cette action donne lieu à un résultat identifiable » (F. Goullier, 2005 : 21)¹⁶⁷.

Notons au passage cet ancrage direct de la notion de tâche dans la visée actionnelle, il en est ainsi pour l'implication certaine de l'étudiant dans son processus d'apprendre ; de ce fait, la réalisation des activités acquière une portée sémantique conférée par la situation de communication (réelle ou simulée).

En résumé, les tâches pédagogiques, ce sont celles qui préparent l'apprenant aux tâches réelles ; c'est un apprentissage tantôt centré sur des automatismes conscients, tantôt constitué d'« exercices formels » ; le tout intégré dans des contextes scolaires où l'échange est le cadre général qui amène les élèves à mettre en œuvre, tester, développer les compétences visées par de telles activités.

2.2-Tâches de la vie réelle

Une tâche qui repose sur un : « apprentissage situé et cognition distribuée se doit d'être proche de la vie réelle et d'engager les apprenants dans certaines formes de travail collectif » (F. Mangenot, 2003 : 2) ; cet éclairage rappelle les affinités entre tâche et apprentissage.¹⁶⁸ Il s'agit d'« activités ciblées menant à acquérir un acte de parole » ; J.P. Robert en donne comme exemple « se présenter ou présenter quelqu'un ».

E. Piccardo, quant à elle, revient sur le rapprochement déclaré par le CECRL entre tâche et activité, et elle montre que ce choix traduit « une volonté d'entrer d'emblée dans une logique d'action », (2014 : 26). Relevant des maints « faits de la vie quotidienne », selon l'expression des auteurs du Cadre, les tâches de la vie réelle permettent parfaitement à l'apprenant de revêtir ce statut social d'acteur qui utilise quasiment la langue cible comme le ferait un natif, et les tâches ne sont plus régies par un message à véhiculer où l'essentiel était de communiquer en communiquant une intention quelconque : l'échange devient plutôt « un moyen pour l'accomplissement de la tâche elle-même » (id. :27).

Les exemples de tâches abondent: aller au supermarché, faire des courses, préparer l'arrivée de la famille de son ami pour visiter et fêter une réussite au bac... ; en tandem ou en groupe, préparer, concevoir, arranger, prendre notes, négocier un prix au marché des fruits et légumes, etc. ; dans tout ceci, l'usage de la langue est de rigueur. Pour l'enseignant, de maintes occasions s'offrent à lui afin de mesurer des réussites et des maladroites, mais aussi de procéder à un accompagnement utile et efficace des erreurs qui marquent

¹⁶⁷ Cf. <https://rm.coe.int/168069ce6d>, consulté le 12-4-2020

¹⁶⁸ Les auteurs du Cadre qualifient certaines tâches de « proches de la vie réelle ». Selon J.P. Robert, elles sont « choisies en fonction des besoins de l'apprenant hors de la classe ou du contexte de l'apprentissage ». (J.P. Robert, id. : 136)

l'interlangue de ses apprenants. Ce sont bel et bien des tâches, avec des mini-tâches langagières et non langagières, finalisées, stratégiquement prévues, puisque intégrées dans un projet et susceptibles d'être modifiées à tout moment du processus de l'apprentissage.

L'éducation à l'autonomie, à l'auto-évaluation, l'actualisation et la mise en œuvre de ce dont dispose déjà l'étudiant (connaissances, capacités et expériences) sont sollicitées par l'enseignant, avant d'entamer l'exécution de la tâche, en cours de route, et vers la fin. Ces tâches permettent à l'élève d'effectuer des activités proches de son vécu, qu'il réalise quotidiennement dans sa LM, ce qui contribue à conférer du sens à son action, et à relier fortement la classe au monde extérieur et bannit ainsi cette rupture entre savoir et savoir-faire scolaires et l'agir social.

Avec la notion de tâche, l'on a opéré un changement de paradigme : de celui de contenus, où parfois l'on constate « une accumulation de savoirs et de savoir-faire » vers celui de l'action, avec « une logique de mobilisation de compétences (linguistiques et générales) en vue d'atteindre un objectif » (Piccardo, op.cit. : 28). Les activités, les exercices et les tâches sont exclusivement régis par « le sens », autre changement radical: communiquer acquiert alors une valeur fonctionnelle. En effet, l'échange est au service de l'agir.

Avec une des tâches proposées comme scénario¹⁶⁹ à des étudiants autrichiens, il est intéressant de se rendre compte de l'efficacité d'une telle démarche quant à la motivation, la mise en œuvre de cette activité et ses incidences. Quoique le point de départ fût « un personnage fictif, Sophie Dupont » (Mangenot F. et Penilla F., 2009 :3), l'implication des étudiants, les activités et les exercices à travers internet ne laissent aucun doute sur le degré de leur motivation, l'action étant de communiquer avec cette personne polynésienne, de chercher avec elle ses origines qu'elle ignore et de lui organiser une fête d'anniversaire.

Ce qui motive davantage les étudiants, c'est l'évocation de leurs vies personnelles; se présenter, évoquer ses goûts etc., puis la recherche effective sur la Polynésie, une des activités s'apparentant au réel car, sans aucun doute, dans le vécu, ils pourront se conduire ainsi afin d'aider la fille à retrouver ses origines, française et polynésienne.

De même, l'arrangement de la fête de Sophie et les préparatifs relèvent d'une activité banale mais authentique et donc signifiante pour les apprenants.

En un mot, la tâche nécessite l'usage d'une compétence communicative, « dans lequel l'attention de l'usager est plutôt focalisée sur le sens que sur la forme grammaticale (D. Nunan, op.cit. : 9); ceci ne diminue en aucun cas l'importance de la forme grammaticale, mais il faut se confirmer à l'idée que ce savoir grammatical doit être déployé pour « exprimer du sens » (id. : 9).

Par conséquent, la tâche, avec ses différentes activités, formait le lieu où les compétences de l'apprenant sont mises à l'œuvre et développées. Le CECRL met l'exercice et l'activité au service de la tâche, même si parfois tâche et activité renvoient à la même

¹⁶⁹ Cf. scénario d'apprentissage-apprentissage, consultable sur : <http://espace-pedagogique-fle.u-grenoble3.fr/taches-internet.pdf>

acceptation. Les compétences, qui sont « l'ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions qui permettent d'agir » (CECRL : 15), fondent la PA.

3-L'expérimentation

Dans ce qui suit, nous allons décrire une expérience qui a été réalisée en 2015 au lycée secondaire de Bouargoub du gouvernorat de Nabeul, en Tunisie, convaincu ainsi par la nécessité de nous conformer à ce va-et-vient permanent entre réflexion théorique et données praxéologiques. L'étude de cas nous a amené à une expérience auprès des élèves de quatrième année lettres, une étape charnière entre la fin d'un parcours datant de sept ans (trois au collège et quatre au lycée) et le début d'un cursus universitaire.

Le choix d'une étude comparative s'est imposé et s'explique par la volonté de mesurer les incidences de choix didactiques découlant de théories grammaticales différentes et instaurant des pratiques et des représentations divergentes ; le choix était pour une leçon de langue au programme de la classe de Terminale : l'expression de la conséquence et de la concession, conçue et menée différemment selon une grammaire explicite, pour *une classe témoin*, se conformant par conséquent aux pratiques répandues dans le contexte tunisien.

La seconde est *une classe cible* ; nous avons entrepris de mener un projet où l'enseignant a intégré la même leçon, sous forme de point-grammaire, constituant, entre autres, pour les apprenants les outils nécessaires afin de mener à bien les tâches relatives à la mise en œuvre du projet. Pour ce faire, nous décrivons d'abord la leçon proposée à ces deux niveaux, les objectifs, les outils et les démarches pour l'une et l'autre activité. Enfin, nous procédons à une analyse et un dépouillement des résultats.

3.1-Classe témoin :

La classe de quatrième lettres 2 est constituée de 26 apprenants ; l'enseignante nous a accueilli pour enregistrer en vidéo toute l'activité qui a duré un peu moins d'une heure, c'est une leçon systématique:

➤ **Objectifs :**

-l'apprenant sera capable d'identifier les rapports logiques de conséquence et d'opposition ou de concession, d'assimiler les différents emplois des conjonctions et les locutions conjonctives, et de comprendre et produire (à l'oral et l'écrit) des textes variés, en recourant aux outils linguistiques étudiés.

➤ **Outils :** -tableau, manuels des apprenants, fiches de l'enseignant.

➤ **Démarche :**

A-rappel : activité visant le réinvestissement des pré-requis puisque (ces outils linguistiques ont été découverts et mis à la disposition des apprenants bien avant ce niveau, la classe de Terminale) ; l'enseignant amène l'élève à découvrir les faits de langue, et à dégager les règles contenues dans les exemples et les phrases.

B- manipulation-reconnaissance : visant à consolider les savoirs et les savoir-faire des apprenants, mais aussi à leur permettre d'instaurer une sorte de

conceptualisation nécessaire pour retenir et intérioriser les règles et leurs fonctionnements. Ces manipulations s'opèrent au niveau d'exercices de transformation par exemple :

-**Malgré** les grands efforts des scientifiques, beaucoup de phénomènes menacent la vie sur terre.

—————→ **Bien que** les scientifiques *fassent* de grands efforts, beaucoup de phénomènes menacent la vie sur terre.

-Certaines personnes sont **tellement** séduites par le passé **qu'**elles ignorent les merveilles de la vie moderne. —————→ Certaines personnes sont très séduites par le passé **au point d'**ignorer les merveilles de la vie moderne.

C-application : sous forme d'exercices de tout genre : repérage, transformation, complétion, production etc. ; on vise une appropriation de la part des apprenants, laquelle appropriation peut être décelée dans leurs performances.

Grâce à des questions/réponses, des moments où l'alternance travail individuel/travail de pair a été observée, la séance s'est déroulée, s'étalant sur une cinquantaine de minutes. L'enseignante s'est efforcée d'expliquer les règles, de pousser les apprenants à se rappeler, à analyser des savoirs grammaticaux, les aidant ainsi à développer leurs compétences. Un extrait de la transcription de la séance est susceptible de nous éclairer un peu sur le déroulement de la séance et les interactions effectuées :

-EN : *alors, dans ma phrase, (elle écrit au tableau), on a une subordonnée circonstancielle de conséquence ; rappelez-moi quelles sont les expressions, les conjonctions qu'on a vues ensemble pour introduire une subordonnée circonstancielle de conséquence ?, on lève le doigt s'il vous plaît*

-EN : *on a vu ensemble la cause et la conséquence, rappelez-moi, oui*

-EL : *de sorte que*

-EN : *écrire au tableau*

-EL : *de manière que*

-EN : *ici dans ma phrase, nous avons l'expression « tellement...que » c'est une conséquence liée à un degré d'intensité (écrire au tableau)*

3.2-Classe cible :

La quatrième lettres 1 est formée de 29 apprenants ; nous nous sommes mis d'accord avec l'enseignante de tenter dans sa classe une expérimentation qui consiste à mener un projet où on intègre la leçon de langue, qui porte sur la conséquence et la concession, conçue et mise en œuvre de manière différente de la classe témoin.

Scénario d'apprentissage-action :

C'est un scénario d'apprentissage-action inspiré des travaux de C. Bourguignon, où elle met en œuvre l'approche communic'actionnelle, fondée presque exclusivement sur l'action

et la communication comme son nom l'indique. Pour elle, un scénario est « une simulation basée sur une série de tâches communicatives, toutes reliées les unes aux autres, visant l'accomplissement d'une mission plus ou moins complexe par rapport à un objectif. Cette série d'activités amène à la réalisation de la tâche finale » (C. Bourguignon, 2007 :5).

Nous avons choisi, préparé et mis en œuvre le projet en compagnie des apprenants, qui ont tout ou presque tout négocié ; il concerne la région de Bouargoub, d'où son aspect local certain : des élèves du lycée de Bouargoub tentent de mettre en place et en œuvre un projet de restauration du château de Borjhfaedh, et ce en agissant auprès du maire de la région et du ministre de la culture, rattachant ainsi le projet au thème étudié : *L'appel de la modernité*¹⁷⁰. La scénarisation est la suivante :

-Accompagnés de leur professeur, visite des élèves (groupe de 4, 5 élèves) aux monuments ruines, fermes dans la région, notamment les vieilles constructions qui tiennent jusqu'à nos jours, à Bouargoub, à Borjhfaedh... (gouvernorat de Nabeul, en Tunisie)

-Se documenter sur la richesse de ces constructions¹⁷¹, mais aussi sur le droit assuré par la constitution tunisienne de 2014 : article 42 : « [...] L'État protège le patrimoine culturel et garantit le droit des générations futures »¹⁷², et ce concernant le patrimoine culturel et la nécessité de restaurer le château et d'en prendre soin, le château en question, datant du début du 20^{ème} siècle étant délaissé, alors qu'il constitue la richesse patrimoniale de la région de Borjhfaedh¹⁷³.

-Préparer un **dossier PowerPoint** avec des textes courts (texte libre : explicatif, descriptif, narratif...), des extraits de la constitution, des photos, des documents vidéos, des interviews...

-Se préparer à **exposer**¹⁷⁴ le dossier en classe, pour défendre son avis, en présence des responsables qui représentent le ministère de la culture, et le maire de la région de Bouargoub. En fait, il s'agit d'une simulation réalisée en classe : le ministre de la culture, Mme Michèle, et son époux, M. Xavier Nicklaus, des touristes français ayant consenti à jouer respectivement les rôles du ministre de la culture et du maire de Bouargoub.

-En concevant et prévoyant les tâches, nous avons souci de mettre l'accent sur les points-grammaire à développer chez les apprenants, compte tenu de la nécessité de « ce travail indispensable à l'acquisition et à l'apprentissage de la langue » (G-D de Salins, op.cit. :33), sans focaliser tout l'effort sur la composante linguistique, dont les outils devront montrer jusqu'à quel point l'expression de l'opposition ou de la concession ainsi que celle de la conséquence liée à un degré d'intensité permettent de structurer les énoncés et les pensées des locuteurs. Les outils qui suivent font l'objet de la conceptualisation :

Au point de (que) par conséquent mais, toutefois

¹⁷⁰ Cf. manuel de quatrième lettres : 126

¹⁷¹ Ce sont en effet de vieilles constructions (des fermes, des maisons, des chapelles etc.), datant de l'époque coloniale ou romaine et tenant toujours ; certaines sont délabrées.

¹⁷² Constitution tunisienne de 2014 :42.

¹⁷³ Sur le site suivant figure la séance : <https://wordpress.com/post/mhadebboudabous.wordpress.com/595>

¹⁷⁴ Cf. un extrait de la séance hébergé sur le blog du lycée :

<https://mhadebboudabous.wordpress.com/2017/07/16/pour-la-restauration-du-chateau-de-borjhfaedh/>
consulté le 16 août 2018

De manière que (à)	provoquer	bien que, quoique
Tant (de)...que	entraîner	malgré, en dépit de
Si...que	ainsi	même si, cependant
Si bien que	répercussion, effet	tout de même
Trop...pour (que)	résultat	aussi...que, si...que ¹⁷⁵

-Le ministre de la culture: exprimer un avis favorable au projet ; apprécier la richesse de ce qui a été exposé, l'intérêt des tâches à effectuer, de la promotion des activités scolaires qui ne doivent plus se limiter au cadre de la classe, intégration utile des TICE dans la classe de langue

-Exprimer son étonnement face à la curiosité des auteurs du projet, leur maturité, leur responsabilité, mais aussi l'importance du château, de sa place dans le patrimoine culturel, du droit de la région à le préserver et le restaurer, de prendre soin aussi de la chapelle.

-A présent, il faut attendre puisque d'autres priorités sont plus importantes, et qu'on n'a pas les moyens actuellement ; on est contraint d'attendre les autorités pour entamer des travaux.

-Le maire de Bouargoub : exprimer d'abord une approbation et une disposition à être au service des élèves notamment, reconnaître l'importance de ce qui est entrepris, mais aussi la difficulté de restaurer, d'intégrer le château au patrimoine culturel, de créer un poste de gardien par exemple pour le château de Mussilini, d'autant plus qu'il y a des gens qui y habitent ; il faut d'abord les déloger.

3.3-La grammaire au service de l'échange et de l'action

Les faits de langue précités sont traités selon un processus qui va de l'identification des besoins, des pré-requis, passant par la phase de manipulation et d'application :« (auto) évaluer l'usage de la langue par les apprenants pendant la tâche » (CECRL, 2018 :27) s'avère fondamental si l'on veut que les apprenants soient réellement autonomes dans leur apprentissage.

En aval de la mise en pratique du projet, des négociations ont été menées avec les apprenants chargés des « tâches pédagogiques communicatives » et celles « de la vie réelle », lesquelles négociations ont concerné le projet, et se sont articulées autour des interrogations suivantes :

Dans quels buts le projet va-t-il être mis en œuvre ? Avec quelle modalité ? Quelles micro-tâches ? Quels outils ? Quelles « leçons », selon les expressions des élèves, qui veulent s'informer sur les outils linguistiques essentiellement, mais aussi sur la mise en œuvre dans

¹⁷⁵ L'apprenant tunisien, à ce stade (la fin du cursus du secondaire), est déjà capable de reconnaître la plupart des ces outils linguistiques exprimant l'opposition ou la concession ou encore la conséquence.

la classe, la répartition des rôles, tout le processus, les échanges, les déplacements, les grimaces, les mimiques ? Quelles ressources mobiliser ?

Lors des rencontres avec les auteurs du projet, un moment a été observé (pendant plusieurs rencontres, d'une vingtaine de minutes chacune) afin de :

-dégager les **besoins** des apprenants, en l'occurrence, leurs savoirs et savoir-faire relatifs à l'expression de la conséquence et de la concession.

-Accéder à leurs **représentations** de ces notions et de leurs rôles dans la structuration des énoncés, des discours, l'engagement des échanges.

-Vérifier leurs **acquis** et leurs **ressources**, qu'ils doivent mobiliser afin de mener à bien le projet.

-Inciter les élèves à **s'approprier** des règles de grammaire, à retenir des régularités en situation contextuelle qui leur démontre les fonctionnements de **ces formes**, « ces particules », qui sont motivées par le **sens** et par **l'usage**, selon l'expression de J. Courtillon. Tout l'enjeu de l'activité est là : amener à se rendre compte de la primauté du sens sur la forme, du rapport dialectique entre les deux, et ce à travers l'observation, la manipulation, l'usage en contexte, scolaire et réel.

-Les pousser à être **autonomes** dans leur **processus d'apprentissage**, qui est propre à chacun, selon son acquisition, son rythme, ses acquis, sa motivation etc. Cette autonomie participe de son implication dans la planification et l'exécution des tâches. C'est là que le besoin par exemple d'outils pour marquer l'opposition, la conséquence (puisque ce sont les points-grammaire de cette activité) apparaît nettement. Des actes de parole du genre : saluer, inviter, faire une demande, expliquer, opposer, nuancer, argumenter etc. sont mis en œuvre dans ce contexte réel, même s'il s'agit d'une simulation ; une micro-tâche comme celle du projet de restauration du château

-**prévoir** la visite en compagnie du professeur : **informer, s'informer, choisir** ce qu'on va montrer, dans quel but l'entreprendre, à quoi cela va servir...

-**expliquer, expliciter** le rapport entre modernité et vie passée¹⁷⁶ : une vie moderne avec plein de gadgets, de nouveautés, de changements multiples etc. et d'un autre côté, un château ancien, datant de l'époque coloniale et rappelant des amertumes, des souffrances, des malheurs, **rattacher** ce monument à la vie culturelle, au patrimoine national, d'où la nécessité de le restaurer, de sauvegarder cette mémoire collective, d'en faire un projet profitable pour la région, sur le plan touristique et culturel ; **réfléchir** ensemble sur les arguments à présenter permettant de convaincre son interlocuteur, décrochant son adhésion au projet en question, du moins en théorie.

Lors de ces rencontres et de ces échanges entre apprenants et enseignant, de maintes occasions se présentent à ce dernier pour déceler des besoins langagiers, exprimés par les élèves eux-mêmes ou constatés en cours de route.

¹⁷⁶ La tâche ou la mission proposée par les apprenants se rapporte au module 3 : l'appel de la modernité, manuel de bac. Lettres : 125

-Les amener à se représenter que les **actes de parole**, mais aussi, des **notions** grammaticales qu'ils étudient en classe servent dans la vie sociale, sont là pour qu'on les mette en œuvre dans des contextes variés comme celui-là, et qu'ils répondent à des besoins impérieux pour échanger, interagir, solliciter, s'expliquer etc.

-**Actes de parole** ciblés : se présenter, solliciter de l'aide, justifier, nuancer, opposer, expliquer, argumenter.

4-Comparaison des deux approches, interprétation des résultats

L'étude comparative a permis de confronter deux approches différentes d'un même point-grammaire : l'expression de la conséquence liée à un haut degré d'intensité, l'expression de la concession ou de l'opposition ; la première étant une classe témoin, on y a dispensé un enseignement déductif de la grammaire : les élèves observent et analysent un corpus de phrases et d'énoncés du genre :

-ses progrès étonnèrent tout le monde, on le fit passer de la huitième classe dans la sixième. (on propose d'utiliser par exemple « de manière que, ou encore au point que etc.)

-Ludovic est de petite taille, et il arrive à atteindre la haute paroi. (on propose de remplacer « et » par « bien que » ou « quoique »).

—on fût au printemps, le petit Chose, perché sur le haut de la diligence, sentit, entrant dans la ville, le froid le saisir jusqu'au cœur. A. Daudet, Le petit Chose.

A travers les exemples et les manipulations structurelles qui les suivent, ils déduisent et retiennent les règles, qu'ils déduisent en compagnie de leur enseignant puis ils procèdent à des applications sous forme de productions de phrases ou d'énoncés courts comportant les faits de langue étudiés. Quant à la seconde, c'était une classe où nous avons tenté une expérimentation : le point-grammaire jalonne tout un projet, qui a été mené par un groupe d'apprenants de la quatrième lettres 1. Nous avons pu en aval de ce travail constater ce qui suit :

-Un **intérêt** nettement observé chez les apprenants qui ont conçu et mené le projet ; l'enthousiasme que ces tâches, nouvelles pour eux, ont engendré chez ces élèves les a poussés à s'investir pleinement, ce qui était manifeste dans leurs attitudes et leurs actions.

-Une **motivation** pour toute la classe ayant assisté au projet ; les autres apprenants, à qui on a exposé le projet, mais aussi ceux qui ont participé à la leçon de langue intégrée dans ces tâches, ont affiché une sollicitude en s'adonnant aux différentes activités en classe.

-Une **mise en œuvre** réussie d'**actes de parole** : d'habitude, ces actes de langage sont étudiés, analysés dans la classe de langue, mais, intégrés et actualisés dans un projet, ils acquièrent un autre sens, celui conféré par la situation dans laquelle ils sont insérés.

-La grammaire qui est **omniprésente**, mise au service d'autres activités qui en dépendent certainement : au début du projet, alors même qu'il constitue seulement un canevas, au moment de planifier, en cours de route, lors de la mise en pratique, et enfin, au moment d'effectuer la conceptualisation. L'enseignant a veillé à ce que les interlocuteurs (le maire, le

ministre de la culture) soient informés des faits de langue à étudier et effectivement, ils ont joué le jeu ; par exemple, le maire a recours aux outils de l'opposition pour montrer les bien-fondés du projet ainsi entrepris, tout en signalant l'impossibilité de le concrétiser sur-le-champ ; par exemple, en réponse à la demande faite par l'interlocutrice, qui n'est autre qu'une élève revêtant le rôle d'un sujet-parlant, le maire a répondu :

-le projet était très intéressant, **mais** on a des priorités, qui sont différentes de ce que vous demandez maintenant.

-pour moi, maire de la région, c'est quelque chose de beau, j'y adhère, **mais** il faut se donner les moyens.

-je prends conscience de restaurer ce patrimoine parce que c'est le patrimoine de la Tunisie **même s'il** a été construit par les Italiens.

-La compétence **communicative** : mis en posture de sujets-parlants qui réalisent véritablement des activités communicatives, les apprenants ont mis en pratique leurs compétences : « Les activités de la classe, qu'elles se veulent authentiques ou essentiellement pédagogiques sont communicatives dans la mesure où elles exigent des apprenants qu'ils **comprennent, négocient et expriment le sens** afin d'atteindre un but communicatif » (CECRL : 121). N'est-ce pas ce qui a été, à un certain niveau, accompli ? Les apprenants ayant agi ainsi, n'ont-ils pas eu l'occasion de comprendre, de négocier, et d'exprimer le sens, pour reprendre à la lettre les termes des auteurs du Cadre pour décrire ce qu'apprendre signifie lorsqu'il est question de la PA ? Dans toute cette entreprise, la compétence grammaticale préside, mais d'autres aussi y concourent afin de développer les compétences des apprenants.

-**La pragmatique, le discours** revalorisés et réconciliés dans la classe de langue : en préparant et en menant le projet, en animant la séance et en (co-)construisant¹⁷⁷ le savoir et le savoir-faire grammatical, les apprenants ont eu des opportunités de (re)découvrir et de consolider des acquis, de s'apercevoir de l'intérêt de la situation d'énonciation qui actualise tout ce dont ils disposent afin de mener à bien les tâches escomptées. Le discours, dans ses dimensions : linguistique, textuelle et situationnelle, selon E. Roulet, participe de la motivation des apprenants, de l'intérêt qu'ils portent à la leçon. C'est lui qui pousse à la mobilisation des savoirs et des savoir-faire, en l'occurrence linguistiques, afin d'agir, d'interagir, de négocier, bref, c'est le discours qui fait que l'apprenant devient un utilisateur de la langue, qu'il met en pratique, qui apprend justement en échangeant, en effectuant des tâches, des actes de parole, en affrontant les situations de la vie, scolaire et sociale, et c'est ainsi qu'il affine ses compétences et qu'il apprend dans toute sa vie.

-**L'autonomie** des apprenants : la négociation du projet, le choix des situations, des stratégies, des outils (dont les moyens linguistiques pour exprimer une opinion, la justifier, la défendre, en recourant à l'expression de la conséquence et de l'opposition ou de la concession) attestent du rôle joué par les apprenants, d'où leur responsabilité, qui concourt à leur autonomie immanquablement ; grâce un processus personnel qui fait que l'élève adopte des choix qui découlent de sa personne, mobilise ses ressources, en développe

¹⁷⁷ Cf. voir les moments où des apprenants co-construisent les savoirs et les savoir-faire en activité d'interaction dans la classe de langue: <https://wordpress.com/post/mhadebboudabous.wordpress.com/595>

d'autres, affine ses compétences, l'apprentissage acquiert un autre sens pour ce dernier. Il se rend compte qu'il n'apprend pas la langue pour elle-même, mais que cet apprentissage contribue, à côté d'autres, à développer sa personnalité, son intégration sociale, son autonomie, ses moyens pour communiquer et agir au sein de la société, tout comme sa langue maternelle.

-L'efficacité de la **pédagogie de projet**, lequel « met dans le moment présent les acteurs en situation de **choisir**, de **décider**, d'**agir** ; le projet devient donc le lieu même de l'apprentissage » (Hamez, 2012 : 3) ; la composante grammaticale là encore préside à tout apprentissage et permet de démontrer que les formes linguistiques ainsi actualisées concourent à l'articulation du linguistique, du sociolinguistique et du pragmatique.

-Enjeu de la notion de **tâche** : les tâches et les activités menées par les élèves sont beaucoup plus proches de la vie réelle que pédagogiques communicatives, et ce en dépit de la difficulté d'introduire en classe de langue des tâches réelles. C. Ollivier en témoigne (2012 : 4) : « il est très rare d'évoquer la possibilité d'introduire au sein du processus d'enseignement / apprentissage des langues des tâches de la vie réelle et de les faire réaliser dans des interactions sociales avec des personnes en dehors des murs de la classe. ». En effet, la macro-tâche entreprise par le groupe qui a conçu et mis en pratique tout le projet consistant à décrocher l'approbation des autorités de la région de restaurer des ruines (château et chapelle de Borjhaedh) est bel et bien réelle, ces vieilles constructions existent bien¹⁷⁸.

Conclusion

Par voie de conséquence, agir sur les représentations des apprenants, les amenant à considérer la langue comme un outil leur servant à communiquer et à agir s'avère fondamental en vue d'optimiser l'enseignement-apprentissage pour l'élève tunisien. L'approche par les tâches est susceptible d'amorcer ce changement qui pourrait instaurer de nouveaux paradigmes, passant d'une logique de contenu à une perspective de mobilisation des ressources et de développement des compétences ; l'expérimentation réalisée dans le contexte tunisien, et détaillée précédemment, le prouve bien.

Bibliographie :

-Bourguignon Marie-Claire, 2007, *Apprendre et enseigner les langues dans la perspective actionnelle : le scénario d'apprentissage-action* », hébergé sur : <https://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article865>, consulté le 12-04-2020.

-Conseil de l'Europe, 2001, *Le Cadre européen commun de référence pour les langues*, Paris : Didier.

-Courtillon Janine, 2001, *La mise en œuvre de la grammaire du sens dans l'approche communicative*, Éla. Études de linguistique appliquée, 2001/2 (n° 122), p. 153-164, Cairn info, consulté le 8-04-2020.

- De Salins Geneviève-Dominique, 2004, *Grammaire pour l'enseignement-apprentissage du FLE*, Hatier.

¹⁷⁸ Cf. <http://argoub.eklablog.com/chateau-de-borjhaedh-a147835730>

-Fougerouse Marie-Christine, 2018, *La grammaire en français langue étrangère à l'approche actionnelle : une avancée significative*, in Français langue ardente, Actes du 14^{ème} congrès mondial de la FIPF sous la direction de Cynthia Eid, Annick Englebert et Geneviève Geron, Volume II : L'enseignement du français entre tradition et innovation.

-Goullier Francis, 2005, *Les outils du Conseil de l'Europe en classe de langue, cadre européen commun et portfolios*, Didier, consulté en ligne le 10-04-2020 :

<https://rm.coe.int/168069ce6d>

-Hamez Marie-Pascale, 2012, *La pédagogie du projet : un intérêt partagé en FLE, FLS et FLM*, Le français aujourd'hui, 2012/1 (n°176), p. 77-90.

-Mangenot François, 2003, *Tâches et coopération dans deux dispositifs universitaires de formation à distance*, Alsic Vol. 6, Numéro 1, Juin 2003 pp. 109 – 125.

-Mangenot François & Penilla Frédérique, 2009, *Internet, tâches et vie réelle. Le Français dans le monde*, Recherches et applications 45, La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue, p. 82-90. Paris, CLE International.

-Nunan David, 2004, *Task-based language teaching*.

-Ollivier Christian, 2012, *Approche interactionnelle et didactique invisible – Deux concepts pour la conception et la mise en œuvre de tâches sur le web social*, Alsic Vol. 15, n°1 | 2012.

-Piccardo Enrica, 2014, *Du communicatif à l'actionnel, un cheminement de recherche*, consulté le 11-3-2015 sur :

<http://transformingfsl.ca/wp-content/uploads/2014/09/Du-communicatif-a-l-actionnel-Un-cheminement-de-recherche.pdf>

-Robert Jean-Pierre, 2008, *Dictionnaire pratique de didactique de FLE*.