

## L'enseignement par tâches. Quand apprendre c'est agir !

La « tâche réelle », un concept dont il est de plus en plus question dans le domaine de l'enseignement du Fle. Il s'agit aujourd'hui d'une composante, dirions-nous, obligée de l'apprentissage d'une langue étrangère. Mais d'où nous arrive ce concept et surtout, que signifie-t-il exactement ? S'agit-il d'un synonyme d' « exercice » ou encore d' « activité » ? Quel est le statut de la tâche dans le scénario pédagogique ? Autrement dit, à qui la tâche réelle s'adresse-t-elle ? Quel est son but et surtout qui en est l'acteur ? Nous voici là face à quelques-unes des questions qui souvent restent implicites mais auxquelles nous tâcherons de répondre dans le présent article.

Ainsi, nous nous attacherons d'abord à esquisser un très bref excursus diachronique des différentes méthodologies et approches d'enseignement qui se sont succédé, une petite digression qui nous permettra d'aboutir aux origines de l'enseignement centré sur les tâches réelles. Puis, nous amorcerons quelques réflexions autour de trois notions (exercice, activité et tâche) proches et distantes à la fois, dans un souci de réduire au minimum le risque d'une interprétation erronée du concept qui fait l'objet de notre étude. Enfin, notre travail s'achèvera avec une vision moins théorique et plus pratique de la question prise en examen en proposant à l'enseignant des pistes concrètes pour l'accompagner dans la gestion de la tâche.

### 1. Des méthodologies aux approches d'enseignement du FLE

À partir du XIX<sup>ème</sup> siècle, nombreuses sont les méthodologies et approches qui se dégagent autour de l'enseignement du Fle. L'objectif de notre étude n'est certainement pas de fournir une description approfondie de ces méthodologies ou approches, mais de pointer les principaux traits distinctifs de celles qui ont marqué de façon notable l'histoire de l'enseignement du Fle. Cette première partie nous permettra ainsi de mieux cerner l'éclosion et l'évolution du concept de tâche dans le domaine de l'enseignement-apprentissage du Fle.

#### 1.1 Bref excursus des méthodologies

La **méthodologie traditionnelle** du XIX<sup>ème</sup> siècle avait comme objectif premier celui d'étudier la langue par et pour sa littérature, ses proverbes et sa culture en général. Connue également sous le nom de méthodologie « classique », elle était répandue en milieu scolaire et a perduré pendant plusieurs décennies. Son but essentiel était la lecture

suivie de la traduction de textes littéraires. *Ipsa facto*, l'oral passait en second plan puisque la langue était conçue comme un ensemble de règles et d'exceptions que l'on retrouvait et l'on étudiait dans des textes. La langue utilisée était la langue maternelle et l'interaction se faisait toujours en sens unique, à savoir du professeur vers les élèves. En bref, un enseignement traditionnel se basant sur un modèle d'apprentissage imitatif qui n'admettait aucune variation créative de la part de l'élève et dont la rigidité ainsi que les résultats décevants ont contribué à sa disparition et à l'avènement d'autres théories et approches plus attrayantes.

C'est ainsi que vers la fin du XIX<sup>ème</sup> siècle, une méthode moins cartésienne et davantage empirique fait son apparition ; c'est la **méthode naturelle**. Bien que supposant une conception de l'apprentissage radicalement opposée aux idées précédentes, elle coexista pendant quelque temps avec la méthode traditionnelle. F. Gouin<sup>1</sup> fut le premier à s'interroger sérieusement sur les processus d'apprentissage d'une langue étrangère et à souligner que la nécessité d'apprendre une langue dériverait du « besoin de l'homme de communiquer avec d'autres hommes et de franchir ainsi les barrières culturelles »<sup>2</sup>. C'est pourquoi il insista sur l'importance de l'oral en affirmant que, si l'on prétend que l'apprentissage de la langue étrangère ressemble le plus possible à celui de la langue maternelle, il doit nécessairement se faire à partir de la langue usuelle et quotidienne. Il s'agit là d'une approche importante puisque pour la première fois l'oral a la primauté sur l'écrit.

La **methodologie directe**, quant à elle, entre puissamment sur scène en 1902, lorsque les instructions officielles en imposent le recours aux enseignants dans l'enseignement des langues étrangères. C. Puren définit même cette imposition comme un « coup d'état pédagogique »<sup>3</sup>. Historiquement, elle est considérée comme la première méthode spécifique à l'enseignement des langues vivantes. Elle est dite « directe » puisqu'elle prône le bain linguistique, soit la réduction du recours à la langue maternelle en faveur d'un usage quasi exclusif de la langue cible.

En 1920, pour éviter la querelle entre « ancien » et « moderne », un compromis entre méthodologie traditionnelle et directe donne lieu à la **methodologie active** laquelle replace l'écrit aux cotés de l'oral, autorise l'usage de la langue maternelle et propose un apprentissage raisonné de la grammaire. C'est notamment grâce à l'avènement de cette nouvelle méthode que l'on commence à considérer l'apprenant comme un élément clé de son parcours d'apprentissage : l'enseignant peut finalement s'adapter à ses besoins sans la constriction de devoir respecter une progression rigoureuse.

---

1 F. Gouin (1831-1896), célèbre didacticien français spécialiste dans l'enseignement des langues étrangères.

2 AAVV, *La formation continue des enseignants à l'utilisation des instruments informatiques modernes dans l'enseignement efficace du français et l'évaluation au niveau européen des compétences linguistiques*, Projet Ministère de l'Éducation, SIVICO, Juin 2011.

3 C. Puren, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, Nathan-Clé International, Col. DLE, 1988 ; p.78.

À partir des années 1950, la France connaît un engouement pour la **méthodologie audiovisuelle**. Comme son nom l'indique, il s'agit d'une méthodologie ayant comme caractéristique dominante l'utilisation conjointe de supports sonores (enregistrements magnétiques) et visuels (images fixes : dessins, diapositives...). La leçon était organisée autour d'un support représentant le simulacre d'une situation communicative capable d'engendrer d'autres situations communicatives. Bien qu'il s'agisse d'une approche se basant sur le développement des quatre habiletés, elle reconnut tout de même la primauté de la langue parlée à travers la création d'automatismes. En effet ce qui était demandé à l'apprenant était d'écouter, répéter, comprendre et mémoriser. H. Besse en parle d'ailleurs comme d'une méthode qui aurait permis « d'apprendre relativement rapidement à communiquer oralement avec des natifs de L2 »<sup>4</sup> mais qui empêchait de comprendre les natifs entre eux.

### 1.2 Nouvelles « tendances » : un changement de paradigme...

Quelques années plus tard, avec la révolution de l'information et de la communication des années 1970, une nouvelle orientation pédagogique se définit : l'**approche communicative**. Elle voit ses traits définitoires dans le monde du travail, toutefois ses prémices remontent aux travaux de N. Chomsky selon lequel « tout être humain possède une capacité innée à décrypter et comprendre un code langagier »<sup>5</sup>. C'est cette approche qui introduira le concept de « compétence de communication »<sup>6</sup> chez l'apprenant. En effet, il n'est plus question de s'attarder sur la mémorisation des structures, mais il s'agit de recentrer l'apprentissage sur la communication en rejetant ainsi la conception behavioriste de l'enseignement pour laisser place à la psychologie cognitive qui met au centre du processus d'apprentissage l'apprenant même. Cette permutation entraîna une profonde transformation du statut de l'enseignant, de l'élève et du savoir : la leçon n'est plus un cours au sein duquel l'enseignant est le seul détenteur du savoir, la langue est finalement reconnue comme un instrument d'interaction sociale et l'apprenant n'est plus captif mais actif puisque l'apprentissage n'est plus externe à l'individu mais il se célèbre au sein de l'individu et est susceptible d'être influencé par l'individu même.

À l'aube du XXI<sup>ème</sup> siècle, cette approche prend une nouvelle extension et donne lieu, notamment grâce aux travaux du CECR, à ce que l'on désignera sous le syntagme d'**approche actionnelle**, une nouvelle perspective qui pousse l'apprenant à agir avec l'autre en langue étrangère. Il est vrai que dans le CECR ce paradigme n'est abordé qu'en filigrane et qu'il faut lire entre les lignes pour bien le déceler. Cependant, on y lit à plusieurs reprises que l'approche actionnelle met en avant le rôle d' « acteur social » du sujet apprenant. L'aspect innovant de cette conception de l'apprentissage réside dans l'accomplissement de « tâches » qui pour se concrétiser nécessitent des stratégies combinant langage et action. Ces tâches à accomplir pousseraient l'apprenant à agir intentionnellement tout en développant son potentiel créatif et sa capacité à donner du

4 H. Besse, *Méthodes et Pratiques des manuels de langues*, Paris, CREDIF-Didier, 1985, p.45.

5 N. Chomsky, *Le Langage et la pensée*, Paris, Payot, coll. « Essais », 1968.

6 Forgé par D. Hymes, ce concept comporte en soi quatre composantes indissociables : la compétence linguistique, la compétence sociolinguistique, la compétence discursive et la compétence stratégique.

sens à son engagement. L'approche actionnelle part en effet du principe qu'un apprenant de L2 devient compétent s'il est capable de mobiliser différentes ressources « à l'intérieur d'un domaine d'action particulier »<sup>7</sup>. Voici-là une vision de l'enseignement-apprentissage résolument pragmatique, holistique voir même trans-actionnelle, qui met la communication au service de l'action et qui transforme le traditionnel scénario « enseignement-apprentissage » en un nouveau scénario, celui de l'« apprentissage-action ». Nous choisissons de ne pas nous attarder davantage sur cette dernière approche puisque les traits définitoires seront examinés plus tard.

## **2. Exercice, activité, tâche... Quelles différences ?**

Au cœur de la perspective actionnelle, il est donc éminemment évident que la tâche occupe aujourd'hui un rôle clé dans le processus d'enseignement-apprentissage. Mais avant d'en évaluer sa pertinence et son efficacité en classe de Fle, il convient d'abord de clarifier ce qui la distingue de deux autres notions omniprésentes en didactique mais souvent employées comme des synonymes lorsqu'en réalité leur sens diverge.

### **2.1 L'exercice**

Chaque langue possède un système composé d'un certain nombre de règles qui s'impose à tous les locuteurs allochtones ou allophones. Pour que ce système linguistique puisse prendre place, le locuteur doit accéder aux règles caractérisant ce système pour ensuite les assimiler. Cette assimilation devrait passer entre autres à travers le recours à des exercices. Dans le contexte scolaire, quel que soit le public concerné, on constate que le terme « exercice » est souvent employé pour désigner n'importe quelle pratique de classe en référence à une quelconque discipline et qui prend place dans un souci de systématisation.

L'exercice représenterait donc un processus mis en œuvre pour créer une habitude chez l'apprenant car il fait souvent appel à la répétition. En tout état de cause, il se présente comme un outil destiné à l'acquisition ciblée de dimensions langagières telles que la grammaire, le lexique, la syntaxe etc. Ainsi, banal à constater, mais utile à souligner, l'habituel exercice, répétitif, structuré et mécanique, reste certes nécessaire à l'apprentissage puisqu'il nourrit l'intériorisation des structures, il favorise la prise de confiance en soi etc., mais il ne possède en aucun cas l'exclusivité sur l'apprentissage. Autrement dit, il représente bel et bien un outil didactique indispensable dans le domaine de l'apprentissage, à condition d'en faire un lien avec l'apprentissage de la langue et non un but en soi.

### **2.2 L'activité**

De son côté, le terme « activité » est issu de la psychologie du travail et met davantage l'accent sur l'action. Pour simplifier, on pourrait considérer que cette notion se trouve « à

---

7 CECR 2000, chap.2.1, p. 15

mi-chemin entre l'exercice et la tâche »<sup>8</sup>. G. Vigner souligne que « si tout exercice est bien une activité langagière, réciproquement toute activité langagière ne saurait être assimilée à un exercice »<sup>9</sup>. En effet, la mise en place d'une activité ne vise pas toujours à un objectif spécifique, contrairement à l'exercice qui suppose un travail davantage méthodique. Toujours selon Vigner, l'exercice « implique l'existence d'un objet pédagogique précis » alors que l'activité est « intentionnellement finalisée et délimitée dans sa portée ». Il ajoute également que l'activité peut « s'organiser de façon relativement imprévisible, revêtir des formes diverses, sans être directement et intrinsèquement liée à un objectif déterminé d'apprentissage » alors que l'exercice exclu « toutes les situations d'acquisition non guidée en milieu naturel »<sup>10</sup>. Le CECR<sup>11</sup> évoque à plusieurs reprises cette notion<sup>12</sup>, et voit souvent en elle un parasyndrome de tâche. On pourrait essentialiser et affirmer que l'activité « prend la forme d'une tâche à portée restreinte »<sup>13</sup> puisqu'elle vise à faire travailler l'élève sur l'acquisition d'une compétence restreinte. L'activité est ce qui est fait par l'apprenant, c'est l'ensemble de ce qui est réalisé par l'apprenant afin d'atteindre un but défini par la tâche.

### 2.3 La tâche

Issue du latin « taxar » qui signifie « évaluer, estimer », la notion de tâche, initialement employée dans le domaine de la recherche, fait donc son apparition avec l'avènement du CECR. Certes, une multitude de définitions du terme ont été proposées, mais toutes s'accordent sur le fait qu'il y a tâche si<sup>14</sup> :

- l'accent est mis sur le sens ;
- les apprenants ont un but à accomplir ;
- pour atteindre ce but, ils doivent utiliser leurs propres ressources ;
- les objectifs de la tâche ne sont pas purement linguistiques.

La notion de « tâche » indique donc ce qui est à faire et véhicule en quelque sorte une idée de prescription. Elle suscite des activités diverses et renvoie à ce qui est mis en jeu par le sujet pour exécuter ce qui est demandé. A. Léontiev la définit comme « un but donné dans des conditions déterminées »<sup>15</sup>. Elle préexiste donc à l'activité qu'elle vise à orienter et il y a tâche lorsque l'action est déterminée par un sujet capable de mobiliser stratégiquement des compétences en vue de parvenir à un résultat déterminé. La tâche n'est donc pas seulement un prétexte visant à faire passer un point grammatical ou lexical mais, au contraire, elle devient la clé de voûte de l'apprentissage en ce sens que l'apprenant se retrouve face à un enjeu réel et ne fait pas ce qu'il fait juste pour le faire et sans savoir pourquoi il le fait. Avec son introduction dans le scénario pédagogique,

8 S. Piotrowski, *Synergies Pologne* n° 7 - 2010 pp. 107-118.

9 G. Vigner, *L'exercice en classe de français*, Paris, Hachette, 1984, pp. 13-15.

10 *Ibidem*.

11 En particulier, dans le chapitre 7 consacré aux « tâches et leur rôle dans l'enseignement des langues ».

12 Il distingue quatre grands types d'activités : réception, production, interaction et médiation.

13 G. Vigner, *Ibidem*.

14 R. Ellis, *Task based language teaching: Sorting out the misunderstandings*. International Journal of Applied Linguistics, vol. 19, n° 3, 2009, pp. 221-246.

15 A. Léontiev, *Le développement du psychisme*, p. 96, Paris, Éditions sociales, 1972.



l'apprentissage acquiert de la valeur et devient significatif attendu que l'objet de l'apprentissage à un sens pour l'apprenant.

### **3. Centrer l'enseignement sur la tâche**

Que ce soit dans les domaines professionnels, personnels, éducationnels ou publics, force est de constater que les tâches sont présentes dans la vie de tous les jours. Elles peuvent être implicites ou explicites, simples ou complexes. En somme, leurs caractéristiques varient en fonction de l'objectif visé et aujourd'hui, dans le domaine de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères, elles sont à la base du succès du parcours de formation de l'apprenant.

#### **3.1 La tâche ? Oui, mais pourquoi ?**

Il est désormais acquis qu'une approche pilotée par l'exécution de tâches réelles implique, de la part des apprenants, la mise en œuvre d'une série de stratégies vouant à examiner le problème posé dans le but d'atteindre un résultat observable. Ainsi, la réalisation passerait à travers l'adoption de diverses perspectives, de nature théorique et pratique. C'est précisément ici que se trouve la réponse à notre question : pourquoi l'enseignant devrait-il privilégier une approche centrée sur la tâche en classe de FLE ? Tout d'abord parce que l'une des expressions plus significatives de la tâche est qu'elle met l'apprenant dans les conditions de se poser des questions, d'émettre des hypothèses, de prendre des décisions avec les autres, de comprendre, de négocier et d'exprimer du sens dans un souci d'atteindre le ou les objectifs établis. En tant que situation-problème, elle requiert à l'apprenant une approche pragmatique où le sens est étroitement lié à l'action. L'élève est amené à sortir de son rôle de consommateur passif et passe du statut d'apprenant de la langue au statut d'utilisateur de la langue. En tant que situation réelle, la tâche abolit le clivage entre école et société puisqu'elle devient un prétexte capable de créer un pont entre salle de classe et monde extérieur, en dépassant ainsi une conception statique de l'apprentissage en faveur d'un apprentissage dynamique et donc significatif. Un enseignement centré sur les tâches représente l'occasion pour les élèves de prendre conscience très tôt de leur rôle actif dans la société. Le focus étant sur l'élève, la tâche a l'ambition de faire sortir l'apprenant du cadre contraignant de l'école et de le préparer à son entrée dans la vie active. En tant qu'enjeu impliquant une prise de risque et un engagement, la tâche assume à ses yeux le statut de challenge et elle devient une occasion pour lui de prendre part de façon significative à son apprentissage en construisant son savoir à travers l'expérience. C'est ainsi que la classe devient un véritable laboratoire où il est possible d'expérimenter librement, d'agir avec les autres. Partant, les destinataires de la tâche deviennent des agents actifs, tout comme l'enseignant devient le réalisateur-facilitateur et la tâche l'intermédiaire qui conduit le sujet apprenant à l'acquisition de la ou des compétences visées, qu'elles soient de nature langagière ou non. En bref, la tâche devient le prétexte qui favorise l'interaction avec l'autre et qui engendre des situations capables d'enseigner à l'apprenant à gérer les problèmes auxquels il devra faire face dans le futur.

### 3.2 Pistes concrètes

Les raisons susmentionnées permettent d'affirmer que le recours à la tâche au sein d'une séance ou séquence d'enseignement ne doit pas se faire de façon aléatoire ou impromptue car y faire appel comporte des risques qu'il serait prudent de ne pas sous-estimer.

Lorsque l'enseignant embrasse une approche de type actionnelle son but n'est certainement pas de transmettre des savoirs inertes et stables, mais il entend au contraire promouvoir une connaissance ancrée au contexte et représentative de la complexité du monde réelle auquel l'apprenant devra faire face. C'est justement pour cela que la tâche doit être minutieusement sélectionnée et pensée en fonction des besoins de l'apprenant afin de lui faciliter l'accès aux objectifs, qui dans notre cas demeurent en grande partie dans l'accès et l'usage de la langue cible. Ainsi, elles exigent de la part de l'enseignant un engagement responsable face aux choix qu'il effectue. En tant que guide, l'enseignant doit savoir où il va, être conscient des objectifs qu'il entend atteindre. Cette responsabilité passe nécessairement à travers une planification rationnelle, *ergo* fonctionnelle de son enseignement, puisque sans planification des objectifs, des contenus, des méthodologies, des instruments ou encore de l'évaluation, son enseignement risque d'être dépourvu de valeur pour le sujet apprenant. En ce sens, la planification devient pour l'enseignant une sorte de canevas lui servant de support durant le parcours. Certes, il lui sera impossible d'envisager l'ensemble des imprévus susceptibles d'intervenir durant l'expérience, subséquemment, son canevas pourra être remanié et modifié en cours de route selon les besoins manifestés par les apprenants.

Une bonne planification commence par un découpage du projet en étapes logiques. Un travail qui garantira à l'enseignant d'avoir une vision d'ensemble claire, de gérer de façon optimale le temps à disposition, de minimiser les imprévus et de réajuster ses choix, si nécessaire.

Voici le cheminement que nous vous proposons de suivre, si vous souhaitez intégrer la tâche dans votre pratique d'enseignement:

1. **Analyse de la situation de départ** : délimiter le profil des destinataires (niveau, classe, besoins...) afin de contextualiser le projet.
2. **Définition des objectifs** en cohérence avec les besoins précédemment identifiés. Les objectifs doivent nécessairement être communiqués aux apprenants avant d'entamer la réalisation de la tâche : l'enseignant n'est pas le seul à devoir savoir où il va. Plus l'information transmise est claire et plus l'apprenant sera capable de la transformer en connaissance opératoire.
3. **Sélection des prérequis** nécessaires pour mener à bien le projet : l'enseignant doit s'assurer que les élèves sont en possession des prérequis, condition *sine qua non* pour réduire au minimum les échecs.

4. **Choix du prétexte** : l'entrée peut être thématique, lexicale, culturelle... Elle permettra de créer un lien avec la problématique posée. Plus le prétexte sera attrayant et plus la tâche suscitera la motivation chez le destinataire.
5. **Description de la tâche** : l'enseignant formule la consigne qu'il communiquera par la suite aux élèves. La clarté de la consigne est un élément clé et rien ne doit être laissé au hasard. Cette étape sera aussi l'occasion pour définir **le temps** nécessaire: organiser la séquence en plusieurs séances si cela est utile car il ne s'agit d'une course contre le temps ; chaque élève a son temps.
6. **Organisation des différentes activités caractérisant le projet** : selon le choix des activités, l'apprenant mettra en œuvre les stratégies plus appropriées. L'enseignant priorisera des activités suscitant la co-action : « j'agis avec l'autre », l'autre étant représenté par l'enseignant ou l'apprenant. Pour chaque étape, il est important de repérer les risques (imaginer le pire pour prévoir en conséquence) et établir le degré de « guidage » (autonomie ample/limitée).
7. **Identification des ressources** : dispositifs, outils (linguistiques et non), supports etc.
8. **Sélection du lieu** : espace scolaire (salle de classe, bibliothèque, salle informatique etc.) ou extrascolaire (à la maison, dans la rue etc.).
9. **Évaluation** : une triple évaluation est souhaitable. Une première se fera en cours d'action par l'enseignant à l'aide d'une grille d'observation. Une seconde visera à évaluer le produit final au moyen d'une grille d'évaluation. Une troisième suscitera chez l'apprenant un travail de métacognition par le biais d'une grille d'auto-évaluation qui lui permettra entre autre de développer une aptitude à avoir un regard critique sur les stratégies mises en acte durant le parcours.
10. **Remédiation** : en cas d'insuccès total ou partiel, mettre en place des moyens pour pallier la non-réussite.

### 3.3 Exemple concret

À titre d'exemple, voici une fiche de déroulement de séance centrée sur la réalisation d'une tâche :

<b>Situation de départ</b>	Destinataires : élèves de l'enseignement secondaire de second degré – Lycée linguistique – Deuxième année Niveau de compétences requis : A2 Contexte : Classe de 22 apprenants italiens allophones dont le niveau linguistique est homogène ;
<b>Objectifs</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Se familiariser avec la gastronomie française ;</li> </ul>



	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ comprendre une recette de cuisine ;</li> <li>▪ utiliser le vocabulaire des ustensiles avec lesquels ils ont fréquemment contact ;</li> <li>▪ utiliser le lexique des ingrédients avec lesquels ils ont fréquemment contact ;</li> <li>▪ utiliser quelques expressions spécifiques à la cuisine ;</li> <li>▪ utiliser les verbes spécifiques à la cuisine ;</li> <li>▪ utiliser des stratégies de compréhension orale ;</li> <li>▪ développer la compétence de lecture ;</li> <li>▪ comprendre un document vidéo portant sur un argument de la vie quotidienne ;</li> <li>▪ rédiger une recette de cuisine et en expliquer les étapes à suivre ;</li> <li>▪ être capable d'employer l'impératif ;</li> <li>▪ être capable de coopérer, écouter, négocier, aider ;</li> <li>▪ Développer la compétence numérique.</li> </ul>
<b>Prérequis</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Connaître la géographie française ;</li> <li>▪ connaître les principaux plats régionaux français et italiens ;</li> <li>▪ connaître et utiliser les articles partitifs ;</li> <li>▪ savoir conjuguer un verbe à l'impératif ;</li> <li>▪ exprimer la quantité ;</li> <li>▪ connaître le vocabulaire des ustensiles avec lesquels ils ont fréquemment contact ;</li> <li>▪ connaître le lexique des ingrédients avec lesquels ils ont fréquemment contact ;</li> <li>▪ connaître quelques expressions spécifique à la cuisine ;</li> <li>▪ connaître les verbes spécifiques à la cuisine.</li> </ul>
<b>Prétexte</b>	<p>La sensibilisation se fera à partir d'une vidéo authentique concernant un plat typique niçois : la pissaladière.  Lien : <a href="http://www.750g.com/pissaladiere-a15860.htm">http://www.750g.com/pissaladiere-a15860.htm</a>  Ce document déclencheur deviendra l'occasion pour les élèves de réactiver les connaissances et compétences déjà acquises. Il représentera en quelque sorte un modèle du résultat attendu.</p>
<b>Tâche requise</b>	<p><b>Consigne :</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. choisir un plat de la gastronomie italienne ;</li> <li>2. rédiger la recette en employant les formes exigées par le genre (ingrédients, temps de réalisation, ustensiles, étapes) ;</li> <li>3. présenter la recette sous forme de document vidéo ;</li> <li>4. envoyer la recette à vos correspondants francophones.</li> </ol> <p>La tâche est à réaliser en binôme.  Durée : 2 heures au sein de l'établissement scolaire + ? heures à la maison.</p>
<b>Activités</b>	<p><b>À l'école</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Remue-méninges : questions frontales (Connaissez-vous quelques plats français ? Avez-vous déjà goûté à une spécialité française ?</li> </ol>

	<p>etc.).</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>2. Visionner un extrait du document déclencheur sans le son, ce qui permettra aux élèves d'émettre des hypothèses concernant le contenu. Durant cette activité, ils seront guidés par les questions de l'enseignant : décrivez la scène ; où se trouvent les personnages? de quel type de document il s'agit ? etc.</li> <li>3. Visionner la totalité de la vidéo avec le son. L'activité confirmera ou moins les hypothèses émises et permettra de faire un rappel lexical et grammatical qui servira à la mise en pratique</li> <li>4. Breffage : annoncer la tâche.</li> <li>5. En binôme, faire une liste des plats italiens qu'ils préfèrent.</li> <li>6. Choisir un des plats italiens sélectionnés et en chercher la recette sur la toile.</li> <li>7. Réaliser un plan d'action pour concevoir la vidéo : établir les fonctions de chacun, le contenu, le lieu etc.</li> </ol> <p><b><u>À la maison</u></b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>8. Élaborer le canevas.</li> <li>9. Réaliser une vidéo de 2 à 3 minutes maximum illustrant aux correspondants la recette choisie.</li> </ol> <p><b><u>À l'école</u></b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>10. Poster la vidéo sur le blog créé à cet effet.</li> <li>11. Visionner ensemble le résultat final.</li> </ol>
<b>Ressources</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tableau noir pour le remue-méninges ;</li> <li>• TBI pour visionner la vidéo ;</li> <li>• Smartphone ou tablette pour réaliser la vidéo ;</li> <li>• Internet pour la recherche et pour poster le résultat final.</li> </ul>
<b>Lieux</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• salle de classe ;</li> <li>• salle informatique ;</li> <li>• domicile des élèves.</li> </ul>
<b>Évaluation</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Observation durant la phase de conception : grille d'observation.</li> <li>2. Évaluation du produit final : grille d'évaluation.</li> <li>3. Autoévaluation finale : grille d'autoévaluation.</li> </ol>
<b>Remédiation</b>	Garantir un retour d'information pour assurer la transparence de l'évaluation. Communiquer aux apprenants les criticités pour encourager une réflexion commune. Organiser une activité de rattrapage pour ne pas miner le moral de l'apprenant et lui offrir une nouvelle occasion d'atteindre les objectifs manqués.



## Conclusion

À travers la présente étude, nous avons voulu montrer comment, vingt en après son éclosion, la pédagogie centrée sur la tâche réelle reste encore monnaie courante dans le domaine de l'enseignement du Fle. En raison de son apparente complexité, elle est souvent tenue à l'écart par les enseignants. Voilà pourquoi nous avons souhaité dissiper le mythe selon lequel il s'agirait d'une approche nécessitant une préparation trop ardue et placer notre focale sur ce concept, sans la prétention d'en fournir une étude exhaustive, mais tout simplement d'éclairer la lanterne de celles et ceux qui en auraient besoin.

Samira Zaouya