

**INTERNATIONAL JOURNAL  
OF TEACHING & LEARNING  
(INJOTEL)**

Published by:  
**TAI SOLARIN UNIVERSITY OF EDUCATION  
(TASUED),**  
Hosted by The College of Humanities,  
Ijagun, Ijebu – Ode, Ogun State, Nigeria.

Vol 1, N°03 – December 2013, ISSN 2012 - 5527

Edited by:  
**Prof. Adebola KUKOYI  
& Dr. Yomi OKUNOWO**



**Theokos Publications**  
Arewa Joint, Off Thaa Jeremiah Junction,  
N° 5, Awosika close, Torikoh, Badagry ,  
Lagos State, Nigeria.

December 2013

# **INTERNATIONAL JOURNAL OF TEACHING & LEARNING (INJOTEL)**

Copyright: **TASUED & Theokos Publications**

- ❖ No part of this journal may be reproduced in any form, by print, photo-print, microfilm or any other, without written permission from the publisher.
- ❖ Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés pour tous les pays.

**ISSN 2012 - 5527**



## **Theokos Publications**

Arewa Joint, Off Thaa Jeremiah Junction,  
N° 5, Awosika close, Torikoh, Badagry ,  
Lagos State, Nigeria.

**December 2013**

### **1.0. Board of Publication**

1	<b>Prof. Adebola KUKOYI</b>	Editor-in-Chief
2	<b>Dr. Yomi OKUNOWO</b>	Deputy Editor-in-Chief
3	<b>Dr. Olufadekemi ADAGBADA</b>	Editorial Secretary
4	<b>Dr. Tunde AKUBODE</b>	Documentation Secretary
5	<b>Dr. Adeniyi O. ADEFALA</b>	Public Relations Secretary

### **2.0. Editorial Consultants**

1	<b>Prof. Alani SERIKI</b>	Dean, College of Humanities, Tai Solarin University of Education (TASUED)
2	<b>Prof. Sola ADEBAJO</b>	Former Dean, College of Humanities, Tai Solarin University of Education (TASUED),
3	<b>Prof. Alaba A. AGAGU</b>	Ekiti State University, Ado - Ekiti, Niegria.
4	<b>Prof. Taofiki KOUMAKPAI</b>	Post-Graduate School, University of Abomey-Calavi, Republic of Benin.
5	<b>Prof. Femi ONABAJO</b>	Vice-Chancellor, Lead City University, Ibadan, Nigeria.
6	<b>Prof. Urbain AMOA</b>	Vice-Chancellor, Université Charles Louis de Montesquieu, Abidjan, Côte-d'Ivoire.
7	<b>Prof. Rodolphine Sylvie WAMBA</b>	University of Yaounde 1, Cameroun
8	<b>Prof. Dominic AMUZU</b>	University of Education, Winneba, Ghana.
9	<b>Dr. Akanbi M. ILUKPEJU</b>	University of Lagos, Lagos, Nigeria.

### 3.0. Articles Contributors

N°	Full Name	Articles contributed	Adresses
1	<b>Dr. GBAGUIDI, Arnauld Gabriel &amp; Dr. TITO, Albert</b>	Effets de l'éducation de base sur l'orientation professionnelle : Quelle éducation de base pour une meilleure orientation professionnelle <b>P 8-55</b>	Département des Sciences et Techniques des Activités Socio-Educatives Université d'Abomey-Calavi, Rép. du Bénin
2	<b>Dr. DATONDJI, Coovi Innocent</b>	Maternal devotion in some traditional african societies: The case of chiaku in <i>the only son</i> . <b>P 56-74</b>	Ecole Normale Supérieure de Porto-Novo, Université d'Abomey-Calavi, Rép. du Bénin.
3	<b>Dr. ADEFALA, Adeniyi .O.</b>	Global subordination of local languages: Understanding linguistic marginality <b>P 75-87</b>	Department of Luisguistics / Yoruba Institut Universitaire Panafricain (IUP) Porto-Novo, Republic of Benin.
4	<b>Dr. GBAGUIDI, Julien K.</b>	Vers une didactique cognitive du traitement de texte : application au roman <i>syram</i> de Pascal Okri TOSSOU <b>P 88-132</b>	Département des Sciences du Langage et de la Communication, Faculté des Lettres, Arts et Sciences Humaines, Université d'Abomey-Calavi, Rép. du Bénin



5	<b>Dr. OSIKOMAIYA, Olufunke M.</b>	Language situation in Nigeria: an examination of the language policy  P 133-149	Department of English Language, Tai Solarin College of Education Omu-Ijebu, Ogun, Nigeria
6	<b>Dr. AGBOTON SAÏZONOU, Florentine</b>	La perspective actionnelle et la Notion de tâche dans l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère (FLE) <b>P 150-184</b>	Département des Sciences du Langage et de la Communication, Faculté des Lettres, Arts et Sciences Humaines, Université d'Abomey-Calavi, Rép. du Bénin
7	<b>Dr. OMOSULE, Segun</b>  <b>&amp;</b>  <b>Mrs. WILLIAMS, Catherine O.</b>	Aesthetics and oral performances  <b>P 185-211</b>	Department of English, Faculty of Arts, Olabisi Onabanjo University, Ago-Iwoye  Department of English, College of Humanities, Tai Solarin University of Education, Ijebu-Ode.

8	<b>Dr. ADEJUMOBI, F.T</b>	Organizational climate and teacher Job performance: a study of selected schools in Lagos state, Nigeria.  <b>P 212-240</b>	Depatment of English, School of Languages, Adeniran Ogunsanya College of Education, Otto / Ijanikin Lagos State, Nigeria.
9	<b>Dr. GANGUE, Martin Minlipe</b>	Quelle norme linguistique pour les langues africaines ? Une étude de la langue Moba  <b>P 241-265</b>	Département des Sciences du Langage et de la Communication, Faculté des Lettres et Sciences Humaines Université de Lomé, Togo.
10	<b>Dr. TOSSOU, Okri Pascal &amp; M. ADEKAMBI, David</b>	Désert et poisson d'or de Jean-Marie Gustave le clézien : quand l'intertextualité se met Au service de l'interdiscursivité <b>P 266-288</b>	Département des Lettres Modernes, Faculté des Lettres, Arts et Sciences Humaines, Université d'Abomey- Calavi, Rép. du Bénin

**LA PERSPECTIVE ACTIONNELLE ET LA  
NOTION DE TACHE DANS L'ENSEIGNEMENT-  
APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS  
LANGUE ETRANGERE (FLE)**

**Dr. AGBOTON SAÏZONOU, Florentine**

Département des Sciences du Langage et de la Communication,  
Faculté des Lettres, Arts et Sciences Humaines,  
Université d'Abomey-Calavi, Rép. du Bénin

**Résumé**

Introduite dans la didactique des langues dans les années 2000, la perspective actionnelle, décrite dans le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) par les membres du Conseil de l'Europe est une nouvelle perception dans l'enseignement-apprentissage communicatif des langues. Comparée à l'approche communicative par nombre de didacticiens de langues étrangères comme C. Puren (2004), C. Bourguignon (2006), E. Bérard (2009), elle est une approche axée sur l'accomplissement des tâches communicatives. Mais qu'est-ce qui caractérise ces tâches communicatives ? Ces tâches sont-elles différentes de celles proposées dans l'approche communicative ?

L'article que nous proposons rappelle les fondements de l'approche actionnelle et présente les tâches communicatives et

leurs rôles dans une perspective didactique qui renforce la vision interactionniste et sociale d'un cours de langue. En outre, l'objectif de cet article vise à attirer l'attention des enseignants de FLE d'Afrique subsaharienne sur ce qui distingue la perspective actionnelle de l'approche communicative et les types de tâches qui participent à la mise en œuvre d'une compétence à communiquer langagièrement. Quelques exemples de tâches de niveaux A1 et A2 sont présentés pour permettre une meilleure appropriation de la notion de tâche dans l'enseignement – apprentissage d'une langue.

**Mots-clés** : Apprentissage – Perspective actionnelle – la notion de tâche – action sociale – Accomplissement des tâches.

#### **Abstract**

Introduced in the didactics of languages in the 2000s, the action perspective, described in the Common European Framework of Reference for languages (CEFR) by the members of the Council of Europe, is a new perception in the communicative language teaching and learning. Compared with the communicative approach by some specialists of foreign languages as C. Puren (2004), C. Bourguignon (2006), E. Bérard (2009), it is an approach based on communicative tasks. But what



are the characteristics of these communicative tasks? Are the tasks different from those proposed in the communicative approach?

This article reminds the foundation of the action-oriented approach and presents communicative tasks and their roles in a didactic perspective that reinforces the interaction and social vision of a language course. In addition, the article aims to draw the attention of the FFL teachers of sub-Saharan Africa on what distinguishes the action perspective from the communicative approach and the types of tasks that are involved in the implementation of communicative competence. Some examples of tasks of A1 and A2 levels are presented to enable a better ownership of the concept of task in a language teaching and learning.

**Keywords:** Learning – Action Perspective – the concept of task – social action – Task accomplishment

### **Introduction**

Plus de dix ans après la publication du Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (Cadre ou CECRL), on ne peut s'empêcher de constater que la perspective actionnelle<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Nous utiliserons sans distinction les terminologies « perspective actionnelle » et « approche actionnelle » pour désigner la nouvelle approche.



qu'il propose est fort peu mise en œuvre dans les pratiques de classe du Français Langue Etrangère (FLE) en Afrique, en particulier en Afrique subsaharienne. Tout se passe comme si la nouvelle approche proposée pour l'enseignement des langues était assimilable à l'approche communicative, comme si les activités langagières avaient les mêmes objectifs dans les deux approches.

C'est ce constat qui nous motive à faire un focus sur la nouvelle approche d'enseignement-apprentissage des langues dans le but d'éveiller l'attention des enseignants sur les activités langagières qui préparent plus efficacement les apprenants non francophone à l'usage social du français.

Pour mieux cerner la perspective actionnelle, nous essaierons de répondre aux questions suivantes : Que recouvre la perspective actionnelle ? Et quelles tâches devons-nous proposer aux apprenants de FLE de niveaux A1 et A2 pour faciliter leur acquisition de la compétence à communiquer langagièrement dans les tâches sociales auxquelles ils sont confrontés.

Nous allons dans un premier temps présenter le CECRL et les objectifs de la perspective actionnelle ainsi que ce qui distingue l'approche actionnelle de l'approche communicative. La deuxième partie abordera la notion de tâche et les grands types de tâches langagières mis en œuvre dans l'approche actionnelle. La

troisième partie portera sur l'analyse des tâches langagières et proposera des tâches pour les apprenants de FLE de niveaux A1 et A2 en termes d'accompagnement pédagogique.

Nous partons du principe que lorsque l'apprentissage d'une langue est fondé sur l'accomplissement des tâches d'usage social, l'apprenant développe la compétence langagière qui lui permettra de communiquer efficacement dans ses rapports sociaux.

### **I- Le CECRL et la Perspective Actionnelle**

Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL), publié en 2001 par le Conseil de l'Europe, est le fruit de plusieurs années de recherche linguistique menée par des experts (enseignants et enseignants-chercheurs) des Etats membres du Conseil de l'Europe. Il a pour but de repenser les objectifs et les méthodes d'enseignement-apprentissage et d'évaluation des langues et sert ainsi de base commune pour la conception des programmes, des manuels et des certifications. Pour ce faire, sont définies plusieurs actions pédagogiques dont les fondamentales sont : la détermination des niveaux communs de référence, des activités de communication langagière pouvant s'inscrire dans des domaines d'usage social de la langue et la

redéfinition des composantes de la compétence de communication.

**A- Des niveaux communs de référence à la compétence communicative**

1. Des trois niveaux de compétence en langue cible (débutant, intermédiaire et avancé) adoptés depuis les premières approches communicatives, le CECRL nous invite à une échelle de six niveaux de compétence : on y distingue deux niveaux d'utilisateur élémentaire (A1 et A2), deux niveaux d'utilisateur indépendant (B1 et B2) et deux niveaux d'utilisateur expérimenté (C1 et C2).

<b>A</b> <b>Utilisateur Elémentaire</b>		<b>B</b> <b>Utilisateur</b> <b>Indépendant</b>		<b>C</b> <b>Utilisateur</b> <b>Expérimenté</b>	
<b>A1</b>	<b>A2</b>	<b>B1</b>	<b>B2</b>	<b>C1</b>	<b>C2</b>
Introductif Ou découverte	Intermédiaire ou usuel	Niveau seuil	Avancé ou indépendant	Autonome	Maîtrise

**Echelle des niveaux de compétence en langues des niveaux communs de référence. CECRL (2001 :25)**

Ainsi lorsque les apprenants sont classés dès le début de leur apprentissage en groupes-classes correspondant à ces niveaux communs de référence, ils sont sensés évoluer progressivement suivant des descripteurs de compétences langagières bien définies dans le Cadre.

Citons comme exemples des extraits de descripteurs de niveaux de compétence A1 et A2 :

A1 : « ...Peut se présenter ou présenter quelqu'un et poser à une personne des questions le concernant... »      A2 : « ...Peut décrire avec des moyens simples sa formation, son environnement immédiat et évoquer des sujets qui correspondent à des besoins immédiats ». (idem)

2. Aux quatre activités communément appelées « compétences langagières » sous l'ère des méthodologies audio-orales<sup>3</sup>, le CECRL en a ajouté deux nouvelles. « La compétence à communiquer langagièrement du sujet apprenant et communiquant est mise en œuvre dans la réalisation d'activités

---

<sup>3</sup> Le but de la méthodologie audio-orale créée dans les années 1950 par les spécialistes de la linguistique appliquée (les américains) et celui de la méthodologie audio-visuelle créée, elle, en Europe, était d'amener les apprenants à communiquer en langue étrangère. Les quatre habiletés communicatives (compréhension orale et compréhension écrite, Production orale et production écrite) étaient déjà visées afin d'apprendre aux élèves à communiquer dans la vie quotidienne. (cf. C. Puren (1988), dans Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues, Clé international).



langagières variées pouvant relever de la réception, de la production, de l'interaction, de la médiation (notamment les activités de traduction et d'interprétation), chacun de ces modes d'activités pouvant s'accomplir à l'oral et à l'écrit ». (op.cit, 18).

Ces activités langagières s'inscrivent dans des domaines de la vie sociale : public, professionnel, éducationnel et personnel. Mais les limites de ceux-ci ne sont pas étanches en ce sens qu'une activité relevant du domaine personnel par exemple peut empiéter sur les autres domaines.

3. A la suite de l'approche communicative, le CECRL a défini une compétence à communiquer langagièrement composée de trois composantes : la compétence linguistique (qui comprend les composantes lexicale, grammaticale, sémantique, phonologique, orthographique), la compétence sociolinguistique (qui prend en compte dans la dimension sociale de l'utilisation de la langue - les marqueurs des relations sociales, les règles de politesse, les expressions de sagesse populaire, les différences de registre, les dialectes et les accents) et la compétence pragmatique (qui renvoie à la connaissance que l'utilisateur



a de l'organisation, de l'adaptation et de la structuration des messages et des discours).

En dehors de ces principes de base définis par le CECRL, la plus grande évolution est la proposition de la nouvelle perspective d'enseignement-apprentissage des langues : la perspective actionnelle.

### **B- La Perspective Actionnelle : un apprentissage de la communication sociale**

L'orientation préconisée pour l'enseignement des langues par le CECRL marque un tournant dans l'enseignement-apprentissage des langues vivantes. Dans cette approche, les apprenants doivent agir pour faire des activités langagières qui leur sont proposées lors des séances de cours de langue. Qu'est-ce qui distingue l'approche actionnelle de l'approche communicative?

En effet, depuis l'introduction de l'approche communicative dans les années 70, l'accent était mis sur la communication dans la langue au détriment de sa forme. Cette vision de l'apprentissage des langues qui a commencé à se développer en didactique des langues étrangères depuis cette période a donc évolué et, de nos jours, on assiste à une nouvelle

orientation des activités d'apprentissage ainsi qu'à un nouveau statut de l'apprenant de langue. Il s'agira de considérer « avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant des tâches à accomplir (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier » et il s'agira également « d'inscrire des activités langagières à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification » CECRL (2001, 15).

Pour la plupart des auteurs qui ont analysé l'approche actionnelle, elle apparaît comme une évolution de l'approche communicative. Pour C. Tardieu, « sur le plan des fondements théoriques, on peut dire que le CECRL poursuit dans la lignée de la théorie de la communication en définissant une perspective actionnelle à caractère social ». (2009 : 41). C. Tagliante n'en pense pas moins ; car selon elle, l'approche actionnelle reprend tous les concepts de l'approche communicative mais les centre essentiellement sur les notions de « compétence », « tâche » et d'« action » (2005, 36). Et E. Bérard (2009) de renchérir : « Le CECR établit une continuité avec la méthodologie communicative et fonctionnelle dans la mesure où la dimension authentique des discours est mise en avant, mais également l'idée de tâches à

accomplir dans l'utilisation ou dans l'apprentissage de la langue ». C. Puren explique, quant à lui, le lien entre l'approche communicative et l'approche actionnelle de la manière suivante : « Dans l'approche communicative on formait un « communicateur » en créant des situations langagières pour le faire **parler avec** (des interlocuteurs) et **agir sur** (ces mêmes interlocuteurs), dans la perspective actionnelle esquissée par le CECR, on se propose de former un « acteur social », ce qui impliquera nécessairement (...) de le faire **agir avec** les autres pendant le temps de son apprentissage en lui proposant des occasions de « co-actions » dans le sens d'actions communes à finalité collective »<sup>4</sup> (2002 : 62). L'interprétation qu'en fait C. Bourguignon (2006) est encore plus explicite : « Si dans sa version notionnelle-fonctionnelle, l'approche communicative faisait rentrer la société dans la salle de classe (rappelons qu'il s'agissait d'apprendre à communiquer en communiquant), la perspective actionnelle ouvre la salle de classe à la société, puisque ce n'est plus seulement à l'apprenant de la langue qu'il faut s'adresser, ce n'est plus à celui qui sera usager de la langue dans la société mais à l'apprenant/usager ». De cette confrontation des auteurs cités, nous pouvons retenir ce qui suit :

---

<sup>4</sup> Les mots mis en gras dans la citation le sont de notre propre initiative.

### C- Notes distinctives sur l'Approche Actionnelle et l'Approche Communicative

A travers le tableau suivant, nous présentons quelques indicateurs de différence entre les deux approches sœurs :

APPROCHE COMMUNICATIVE	APPROCHE ACTIONNELLE
Apprenant/acteur	Apprenant/ acteur social/ usager
Langue = instrument de communication	Langue = instrument de réalisation des tâches sociales
Apprentissage par des actes de parole	Apprentissage par des tâches de communication
Tâches seulement langagières Parler avec l'autre et agir sur l'autre (tâches scolaires)	Tâches qui ne sont pas seulement langagières Agir avec l'autre (usage social de la langue)
Centration sur l'apprenant avec le développement de l'auto-apprentissage	Centration sur le sens avec le développement du travail collectif
Compétence communicative pour communiquer	Compétence communicative pour réaliser des tâches sociales

Le tableau ci-dessus montre quelques éléments qui permettent de distinguer l'approche actionnelle de l'approche communicative. On note d'un côté une vision d'apprentissage

162



communicatif axée sur les actes de langage et centrée sur l'apprenant et de l'autre, une démarche communicative axée sur l'accomplissement des tâches sociales et centrée sur le sens et le travail collectif. La prise en compte des actions de communication sociale est la vision de l'enseignement des langues qu'essaie d'inculquer la nouvelle approche initiée par le CECRL. C'est cette réalité pédagogique qui nous amène à réfléchir sur la notion de tâche dans la suite de notre réflexion.

## **II- La notion de Tâche dans l'Approche Actionnelle**

La tâche, élément clé de la perspective actionnelle, est basée sur des objectifs pédagogiques d'apprentissage langagier que nous allons aborder après une revue des définitions que son usage induit.

### **A- Autour de la définition de « Tâche »**

Sur le plan général, le mot « tâche » est issu du latin « taxare », (taxer) et a un double sens : c'est un « travail à faire dans un temps fixé et sous certaines conditions », c'est aussi « ce qu'on a à faire par devoir ou par nécessité » Petit Larousse (1995 : 984). Les termes « *faire* », et « *devoir* » et « *nécessité* » contenus dans cette acception sont aussi présentés dans la



définition avancée par J.-P. Robert dans le dictionnaire pratique de la didactique du FLE : « Un travail déterminé qu'on doit exécuter » et « ce qu'il faut faire, conduite commandée par une nécessité ou dont on se fait une obligation » (2008 : 195). Le paramètre de contrainte traduit par les expressions « *sous certaines conditions* » et « *conduite commandée* » est lisible dans les définitions présentées.

Dans la perspective actionnelle, la tâche est définie *comme* « 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. Il peut bien s'agir tout aussi bien, en suivant cette définition, de déplacer une armoire (...) de traduire un texte en langue étrangère ou de préparer en groupe un journal de classe » (CECRL, 16). Le critère d'obligation de "faire quelque chose" (une action) pour atteindre un but, un résultat donné, ressort de cette définition.

Comme on peut le constater, l'action entreprise par un individu pour résoudre un problème donné n'est pas que langagière, communicationnelle, elle est aussi physique, comportementale et nécessite la mise en œuvre de stratégies et de savoir-faire donnés ; et comme le signalent les auteurs du

CECRL, on parlera de tâche « dans la mesure où l'action est un fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement des compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé » (op.cit : 15).

Pour compléter ces acceptions, J.-P. Cuq, ajoute ceci : c'est « un ensemble structuré d'activités devant faire sens pour l'apprenant ; il s'agit de se confronter à un support authentique, par des activités de compréhension, de production, d'interaction avec les pairs, la visée pragmatique étant privilégiée par rapport à la forme linguistique » ... Aussi ajoute t-il : « Une tâche communicative consiste à échanger des significations pour parvenir à un résultat ». J.-P. Cuq (2006, 234).

Pour conclure cette partie, nous pourrions dire qu'une tâche ne peut avoir tout son sens que lorsqu'une consigne est donnée avec précision et que la démarche pour parvenir au résultat escompté est clairement spécifiée. Elle implique donc un accompagnement pédagogique bien clair. Différents types de tâches langagières sont donc donnés aux apprenants.

## **B- Les grands types de tâche**

Les méthodes modernes d'enseignement-apprentissage présentent généralement par unité d'enseignement<sup>5</sup> (UE) des activités d'apprentissage qui portent globalement sur deux grands types d'activités langagières : celles qui sont axées sur les compétences linguistiques (lexique phonétique, syntaxe) et celles qui visent des compétences communicatives : sociolinguistique et pragmatique, interculturelle. Celles-ci sont mises en œuvre à partir des actes de parole sur lesquels porte l'UE. Car les initiateurs du Cadre associent à l'apprentissage de la langue son usage qui, comme ils l'envisagent, « comprend des actions accomplies par des gens qui, comme individus ou comme acteurs sociaux, développent un ensemble de compétences générales et notamment une compétence à communiquer langagièrement » CECRL (2001 : 15). L'acquisition de la compétence langagière passe donc par l'implication des apprenants dans des activités de nature variée.

---

<sup>5</sup> L'unité d'enseignement, encore appelée unité didactique est une leçon subdivisée en séquences « ayant chacune des objectifs d'apprentissage (définis en tant que savoir-faire impliquant des connaissances linguistiques), des données sélectionnées en fonction de l'objectif, et selon une certaine progression, une méthodologie d'apprentissage et une évaluation) » J. Courtillon (2003 :32)

## **1- Les tâches langagières axées sur la compétence linguistique**

Les tâches langagières qui ont pour objectif la compétence linguistique correspondent à ce qui est connu sous l'appellation « exercice ». Souvent employé dans les pratiques pédagogiques, le mot « exercice » désigne une activité langagière qui vise un point spécifique de la langue. L'apprenant est appelé à travailler sur un modèle ou une consigne précise de manière répétitive.

L'exercice est défini par H. Besse (1984) comme « une tâche langagière ponctuelle à caractère répétitif, contraint et métalinguistique marqué, tâche demandée par le professeur aux apprenants et évalué par lui » (cité par P. Bertocchini et alii, 2009 : 195). Les exercices qui se réalisent généralement individuellement, comparativement aux tâches communicatives, permettent de réviser la grammaire, le lexique, la phonétique, l'orthographe.

Exemple : Observons ces quelques tâches langagières qui visent la compétence linguistique. Elles sont extraites de la méthode de français « Adosphère 1<sup>6</sup> » :

---

<sup>6</sup> Adosphère 1 est une méthode d'enseignement-apprentissage du français de niveau A1 destinée aux grands adolescents, réalisé par C. Himber et alii (2011), Hachette, sur un ensemble pédagogique complet composé du manuel de l'élève avec CD audio intégré, d'un cahier d'activité avec CDRom

1. Ecoute et complète les phrases :  
*dimanche.*

- a. Jérémie ... le*
- b. Simon ... la radio.*
- c. Emilie ... le chocolat.*
- d. Jérémie ... la musique.*

2. Lis le document et complète. Exemple : Xavier n'aime pas le lundi

- a. Jérémie n'aime pas...*
- b. Simon n'aime pas...*
- c. Emilie n'aime pas...*

3. Choisis le pronom correct.

*joues aux jeux vidéo ?*

*internet.*

*télévision*

- a. Il / tu / vous aime le lundi.*
- b. Est-ce que tu / il / ils*
- c. Ils / vous / il parlent sur*
- d. Je / tu / elles regarde la*

4. Ecoute et prononce les mots suivants : *on – long - nous avons – blond - marron*

C. Himber et alii, « Adosphère  
1 », Hachette (2011 : 26-32).

Ces tâches langagières purement linguistiques mises en œuvre dans les pratiques pédagogiques sont des activités dirigées sur la conceptualisation des savoirs linguistiques, passerelles obligées pour l'accomplissement des tâches de communication sociale.

---

intégré, deux CD audio classe, un guide pédagogique, un manuel numérique classe, des conseil pédagogiques et un lexique multilingue téléchargeable sur le site [www.hachettefle.fr](http://www.hachettefle.fr)



## **2- Les tâches langagières de communication sociale**

Si tout exercice est bien une activité, réciproquement toute activité langagière ne saurait être assimilée à un exercice » informe G. Vigner (1984) (cité par P. Bertocchini et alii, 2009 : 195). L'objectif des tâches communicatives comme l'expliquent les auteurs du CECRL est le suivant : « Les tâches pédagogiques communicatives (contrairement aux exercices hors contexte) visent à impliquer l'apprenant dans une communication réelle, ont un sens (pour l'apprenant), sont pertinentes (ici et maintenant dans la situation formelle d'apprentissage), exigeantes mais faisables (avec un réajustement de l'activité si nécessaire) et ont un résultat identifiable » CECR (2001, 121).

En effet, les tâches données à faire à l'apprenant doivent se baser d'abord sur des actes de parole que l'apprenant est sensé utiliser quotidiennement dans ses rapports sociaux et portant sur des actions qui représentent quelque chose pour lui ; et dans un second temps, la tâche doit déboucher sur une action concrète, identifiable, un produit final qui est réalisé en groupe ou seul selon la consigne donnée. L'aspect actionnel de la tâche réside dans la chaîne d'actions que la tâche induit et aussi dans le travail collectif dans lequel les apprenants sont impliqués.

## C- Exemples de tâches communicatives

Observons les tâches communicatives suivantes :

### Exemple 1 : Objectif communicatif : « *Décrire des vêtements* » (Niveau A1)

#### Tâche : Crée un vêtement original

- a. Dessine ou découpe dans des magazines les éléments de ton vêtement.
- b. Décris les différents éléments de ton vêtement.
- c-Présente ton vêtement à la classe, qui vote pour le vêtement le plus original

C. Himber, Méthode de français, « Adosphère 1 », Hachette (2011 : 43).

### Exemple 2 : Objectif communicatif : « Raconter une rencontre - Savoir utiliser le téléphone »

#### Tâche : Imaginez des rencontres entre voyageurs Paris-Londres (Eurostar) - (Niveau. A2)

La compagnie Eurostar voudrait proposer des voyages « rencontres » entre Paris et Londres, qui regroupent les personnes avec des buts communs (amical, professionnel, touristique...). Les passagers pourraient se contacter par internet ou téléphone portable.

- a. Imaginez une page de publicité pour ces voyages

« rencontres » :

- le titre,
- le mode de fonctionnement,
- les règles de convivialité,
- un slogan.

- b. Vous jouez une situation de rencontre. Vous devez indiquer :

- la personnalité des participants (âge, profession, etc.) ;
- Le but de leur voyage ;
- le but de la rencontre.

A. Reboul, Méthode de français, « Mobile » A2, Didier (2012 :32)

**Exemple 3 : Objectif communicatif : « Comprendre et donner des instructions » (Niveau A1)**

**Tâche : Organiser un repas**

*Etape 1 : En petits groupes, on choisit les éléments de notre repas : le lieu, les invités, le menu.*

*Etape 2 : On choisit la place des invités, le décor de la table et les plats.*

*Etape 3 : On présente l'organisation de notre repas à la classe.*

D. Bablieto et alii, Méthode de français « Agenda 1 », Hachette (2011 : 85)

La tâche suivante est extraite des épreuves du DELF<sup>7</sup>

**Exemple 4 : Objectif communicatif : « Refuser une invitation » (Niveau A2)**

**Tâche : Rédiger un courriel pour refuser une invitation de votre ami**

*« Vous répondez à votre ami (par courriel). Vous le remerciez de son invitation. Vous*

*vous excusez car vous ne pouvez pas venir et vous lui expliquez pourquoi. Vous proposez*

*une autre occasion pour visiter son appartement » (60 à 80 mots)<sup>8</sup>*

Les actions langagières qui permettent la réalisation des tâches présentées sont clairement

---

<sup>7</sup> Le DELF (Diplôme d'Etude de Langue Française), diplôme du Centre International Etude Pédagogique (CIEP) dont les épreuves, inspirées de la perspective actionnelle, sont élaborées en fonction des niveaux de compétence (DELF A1, DELF A2, DELF B1, DELF B2) et portent sur les quatre compétences communicatives. Ainsi distingue-t-on des activités langagières en compréhension, en production et en interaction à chaque niveau d'examen. Le niveau supérieur du DELF est le DALF (Diplôme Approfondi de Langue Française) dont les niveaux de compétence sont le DALF C1 et le DALF C2).

<sup>8</sup> L'indication de la longueur du texte à produire est demandée en fonction du niveau de compétence de l'apprenant/candidat.

spécifiées dans les consignes données. Dans l'exemple n°4, il est clair que pour réussir la tâche, il faut savoir utiliser les actes de parole : *remercier, s'excuser, expliquer et proposer*.

Ces exemples montrent que l'exploitation des tâches communicatives sociales en classe de FLE doit s'appuyer sur les objectifs communicatifs définis pour chaque UE. L'implication des apprenants dans l'accomplissement des tâches favorise l'utilisation obligée des actes de parole compris dans les tâches. Aux compétences langagières apprises en classe, il faut aussi considérer les compétences individuelles des apprenants qui « ne sont pas propres à la langue mais sont celles auxquelles on fait appel pour des activités de toute sorte, y compris langagières » (CECRL, 2001 : 15). Elles sont composées des stratégies et des savoir-faire individuels qui contribuent à réalisation des tâches données.

### **III- Pour la mise en place des tâches de communication sociale dans les classes de FLE en Afrique**

La perspective actionnelle, comme nous l'avons présenté, vise l'action sociale. La dimension actionnelle des tâches communicatives s'observe non seulement à travers les actes de parole sur lesquels sont fondés l'apprentissage mais aussi et



surtout sur le caractère social des actions à accomplir. Quelles tâches donner pour permettre à l'apprenant *d'agir avec l'autre* pour atteindre l'objectif final ?

Voyons d'abord comment fonctionne cette approche dans les classes de FLE observées

#### **A- Approche Actionnelle ou Approche Communicative dans les classes de FLE ?**

L'enquête faite sur les méthodes FLE utilisées dans trois centres membres<sup>9</sup> du RECFLEA (Réseau des Centres de Français Langue Etrangère d'Afrique) nous a permis de constater que l'approche communicative est encore dominante dans les pratiques pédagogiques.

Quelques indicateurs attestent cet état de choses :

- Les méthodes utilisées dans les centres indiqués pour l'enseignement du FLE aux apprenants ghanéens et nigériens et à tout autre apprenant non francophone accueillis sont celles qui

---

<sup>9</sup> Les centres de FLE, actuellement membres du **RECFLEA** sont au nombre de quatre. Deux en pays francophones : Le CEBELAE (Centre Béninois des Langues Etrangères à Cotonou – Bénin) et le CIREL-VB (Centre International de Recherche et d'Etude de Langues à Lomé – Togo) et deux en pays anglophones : le Village français de Badagry au Nigéria et le Centre Régional des Etudes Françaises à Accra au Ghana. Parmi ces centres trois ont pour principale mission l'enseignement du FLE aux apprenants non francophones de niveaux A1, A2, B1 et B2 définis par le CECRL. Des séminaires de formation ont été organisés pour permettre aux enseignants de se familiariser avec les objectifs de la perspective actionnelle.



sont en usage depuis les années 90 et 2000 où l'accent est mis sur l'apprentissage de la communication dans une approche notionnelle-fonctionnelle avec un prolongement sur la centration sur l'apprenant, la notion de l'autonomie, de l'authenticité et la modification du rôle de l'enseignant. Les méthodes encore en usage sont : Le Français à grande vitesse (1980), Libre Echange 1 (1996), Libre Echange 2 (1984), Tempo1 (1996) et Tempo 2 (2001), Café Crème1 (1996) et Café Crème 2 (1996), Campus (2002), Studio 60 et Studio100 (2001), Alter Ego (2006), Latitude 1 (2008) pour ne citer que ces quelques unes.

- Les activités langagières dans les classes de FLE observées sont encore de type communicatif et non actionnel, il n'y a pas véritablement de tâches demandées aux apprenants.

- Le retard souvent accusé avant la prise en compte des changements sur le plan pédagogique (les nouveaux manuels, supports multimédia) favorise la persistance de la pratique de l'approche communicative dans les classes de FLE. D'autre part, il est à noter que la proximité méthodologique entre approche communicative et approche actionnelle facilite la continuité dans les habitudes pédagogiques.

Pour une prise en compte effective de la perspective actionnelle dans les classes de FLE, nous allons, dans la suite, présenter les

caractéristiques des tâches qui répondent à la nouvelle approche proposée.

### **B- Quelques caractéristiques des tâches de communication**

Nous ferons notre analyse à partir des deux exemples suivants (le premier extrait d'une des méthodes récentes de FLE et le deuxième extrait des épreuves du DELF) :

**Tâche 1:** « *Présentez une personne célèbre* ». (Niveau A1)

*Etape 1 : en petits groupes, on choisit un artiste ou un sportif célèbre.*

*Etape 2 : on écrit des informations sur la personne et sur ses activités.*

*Etape 3 : on présente la personne à la classe et on répond aux questions».*

Méthode de français, D. Baglieto et alii,  
« Agenda<sup>10</sup> » Hachette (2011 : 123)

---

<sup>10</sup> Agenda I est une méthode d'enseignement-apprentissage du français de niveau A1 destinée aux grands adolescents, réalisé par D. Baglieto et alii (2011), Hachette, sur un ensemble pédagogique complet composé du livret de l'élève avec DVD-Rom encarté, d'un cahier d'activités avec CD encarté, un guide pédagogique, trois CD audio pour la classe ; un manuel numérique qui reprend les contenus du livre de l'élève, du CD classe, du DVD-

**Tâche 2:** « *Vous invitez un (e) ami(e) par courriel* ». (Niveau A2)

*Vous l'invitez à passer des vacances dans votre pays.*

*Vous lui proposez une date*

*Vous parlez des activités que vous allez pouvoir faire ensemble ». (60 à 80 mots)*

-Chacune d'elle est basée sur une action communicative :  
« *présenter quelqu'un* », « *inviter quelqu'un* ».

-Elles présentent chacune un objectif final identifiable et un plan pour leur exécution : « *une*

*personne célèbre sera présentée à la classe* » et « *un courriel sera écrit* »

-Les situations de communication proposées ont un sens pour les apprenants car les tâches

présentent des situations que les apprenant vivent dans la vie courante.

---

Rom encarté, du guide du professeur, et propose un parcours pédagogique d'activités pour TNI

-Elles favorisent la construction de nouveaux savoirs en français car lors de l'accomplissement

des tâches, les apprenants sont sensés acquérir des connaissances nouvelles. Elles invitent

les apprenants à échanger leurs points de vue pour atteindre le résultat final. C'est

pendant ce travail collectif que chacun apprendra de l'autre car, même s'ils échangent

en langue maternelle, le résultat final est élaboré en français.

-En un mot, les tâches, quelle qu'en soit l'activité sous laquelle elles sont présentées (production, compréhension ou interaction), favorisent la pratique de l'oral et de l'écrit, deux modes privilégiés dans l'apprentissage d'une langue.

### **C- Quelques tâches de communication sociale pour les cours de FLE**

L'objectif final de tout apprentissage langagier est la réussite de la communication sociale en dehors de la classe de langue. En nous inspirant des réalités susceptibles bien vécues dans notre contexte, nous allons proposer ici des tâches pour les apprenants des niveaux A1 et A2 auxquels nous ajoutons le

177

niveau B1 car, préparent les compétences du niveau A2<sup>11</sup> ceux qui sont inscrits en A1 et les compétences du niveau B1<sup>12</sup> pour ceux qui sont inscrits en A2.

TACHE / CONSIGNE	PHASE D'APPRENTISSAGE	PHASE D'ACCOMPLISSEMENT
	ACTIONS LANGAGIÈRES	ACTIONS D'USAGE SOCIAL
<b><u>Tâche pour le niveau A1</u></b>  Elaborer une fiche d'identité de ses parents / ses amis	-« Dire son nom et le nom de quelqu'un » -« Dire la nationalité, l'adresse et le niveau d'étude / la profession de quelqu'un »	Par groupe de 4 personnes -faire la liste des amis /parents -Ecrivez le nom, la nationalité, l'adresse, le numéro de téléphone, -collez la photo de chaque personne devant son nom - dites à la classe ce qu'il /elle fait
<b><u>Tâche pour le niveau A1</u></b>  Compléter une fiche de renseignements sur son école	« Dire où on est » « Dire ce qu'on fait » « quand ça se passe » « Donner une information »	Par groupe de 4 personnes -Dites le nom de l'école -Situez l'école dans le temps -Localisez l'école dans la ville -Dites les activités qu'on y fait
<b><u>Tâche pour le niveau</u></b>		Par groupe de 6 personnes

<sup>11</sup> Descripteur de niveau A2 en production orale : « peut décrire ou présenter simplement des gens, des conditions de vie, des activités quotidiennes, ce qu'on aime ou pas par de courtes séries d'expressions ou de phrases non articulées ». CECRL (2001, 49)

<sup>12</sup> Descripteur de niveau B1 en production orale : « Peut assez aisément mener à bien une description directe et non compliquée de sujets variés dans son domaine en la présentant comme une succession linéaire de points » idem.



<b><u>A1</u></b>  <b>Faire un programme de sortie</b>	« faire une proposition » « Donner un rendez-vous » « Demander/ Donner une information » « Inviter quelqu'un »	-Proposez des activités -Proposez des dates et des heures -Ordonnez les activités -Elaborez le planning
<b><u>Tâche pour le niveau A2</u></b>  <b>Rédiger un texte pour présenter une personnalité</b>	« Présenter quelqu'un » « Parler des activités professionnelles de quelqu'un » « Dire ce qu'on aime ou ce qu'on n'aime pas »	Par groupe (3 à 4 personnes) -Choisissez la personnalité à présenter -Parlez de sa nationalité, son adresse et ce qu'il fait - Dites ce qu'elle aime et n'aime pas -Présentez et lisez le texte rédigé à la classe
<b><u>Tâche pour le niveau A2</u></b>  <b>Ecrire un article sur une institution</b>	« Décrire un lieu /une personne » « Demander /Donner des informations sur quelqu'un / sur un lieu »	-Par groupe de quatre personnes, -choisissez une institution à présenter -Ecrivez un petit texte pour la situer et la décrivez -Donnez les informations sur : L'année de sa création et ses activités Le nom du directeur et de ses collaborateurs -cherchez des photos sur l'institution et collez -Présentez la brochure à la classe
<b><u>Tâche pour le niveau A2</u></b>  <b>Faire de petites annonces pour vendre un produit</b>	« Décrire un objet » « Donner le prix d'un objet » « Qualifier un produit »	Par petits groupes (3 à 4 personnes) -Faites la liste des produits à vendre -Coupez de petits cartons -Ecrivez de petites annonces

		-sur le prix, la qualité d'un produit -Présentez et collez-les au tableau d'affichage
<b><u>Tâche pour le niveau A2</u></b>  <b>Dessiner un plan pour localiser sa maison</b>	« Situer un lieu avec précision », « Demander et donner un itinéraire », « Parler des places publiques de son quartier, de sa ville »	-Donnez les indications pour retrouver son école -Parlez de la route, des carrefours du quartier -Présentez le plan à la classe et discuter
<b><u>Tâche pour le niveau B1</u></b>  <b>Acheter un cadeau pour l'anniversaire de son ami(e)</b>	« Décrire un objet » « Demander le prix d'un objet » « Comparer » « Donner son opinion »	En petits groupes (3 à 4 personnes) -Identifiez le cadeau à offrir -Identifiez le magasin ou le marché pour l'achat - Choisissez le cadeau -Demandez et payer le prix - Donnez les raisons du choix
<b><u>Tâche pour le niveau B1</u></b>  <b>Fabriquer une affiche pour présenter les deux premiers responsables de votre classe</b>	-« décrire quelqu'un » -« Demander /Donner les informations sur les loisirs et les goûts préférés de quelqu'un »	En petits groupes (3 à 4 personnes) -Choisissez deux images pour représenter vos responsables de classe -Expliquez les images représentées -Présentez ses camarades responsables -Parlez de leurs loisirs et de leurs goûts -Comparez les deux camarades
<b><u>Tâche pour le niveau B1</u></b>	« Parler de ses activités » « Donner des informations	En petits groupes (3 à 4 personnes) -faites une liste d'activités non scolaires

<b>Présenter votre emploi du temps du weekend</b>	sur son emploi du temps » -Donner son opinion	-Ecrivez les activités du weekend -Exprimez le temps et la durée des activités -Dites les activités qu'on aime et les activités qu'on aime pas -Présentez les à la classe
<b><u>Tâche pour le niveau B1</u></b>  <b>Organiser une soirée dansante</b>	« Exprimer un souhait » « Exprimer une opinion » « Faire des propositions » « Inviter quelqu'un »	Par groupe de 5 à 6 personnes -Indiquez les raisons de la fête -Choisissez le lieu et le style de musique -Choisissez les aliments et les boissons à servir -Donnez les raisons des choix faits -Ecrivez la carte d'invitation
<b><u>Tâche pour le niveau B1</u></b>  <b>Préparer un voyage culturel</b>	« Proposer une activité » « Exprimer son intérêt » « s'informer » « Exprimer son opinion »	« En petits groupes de 4 personnes -choisissez une région, la date et la durée -décrivez le programme et les différentes activités (lieux visités, personnes à rencontrer) -Elaborez le calendrier -Déterminez le coût -Dites les avantages du voyage -Présentez le programme à la classe

L'accomplissement des tâches communicatives en FLE est donc l'aboutissement d'un apprentissage communicatif mis en œuvre dans une approche actionnelle.

121

## Conclusion

De ce qui précède, nous pouvons conclure que l'approche pédagogique qui conduit les apprenants de FLE à l'acquisition de la compétence communicative actionnelle est celle qui est basée sur l'accomplissement des tâches langagières d'usage social, celles – là qui sont centrées sur le sens parce que susceptibles d'être vécues par les apprenants quotidiennement. Pour atteindre cet objectif, on peut retenir globalement que l'enseignant de FLE envisagera de :

- Mettre en œuvre des pratiques pédagogiques axées sur des tâches langagières

- (Apprendre aux apprenants à communiquer par l'accomplissement des tâches) ;

- Proposer des activités langagières d'enseignement-apprentissage et d'évaluation axées

- sur les tâches d'actions sociales ;

- Proposer pendant les cours de communication, des tâches à réaliser en groupe afin de développer dans la salle de classe la dynamique du travail collectif chez l'apprenant d'une part, et d'autre part développer les aptitudes à coopérer pour construire ensemble un projet. Les compétences et les stratégies de chacun

des apprenants/acteurs sociaux, contribuent au renforcement de l'appropriation langagière des uns et des autres.

Somme toute, la perspective actionnelle va au delà de l'apprentissage de la communication dans une langue : de l'apprentissage de la communication par les actes de parole, la didactique des langues en Afrique s'active vers une approche par les tâches où l'apprenant, considéré comme un acteur/usager de la langue s'exerce à la communication afin d'avoir les moyens langagiers pour réaliser des communications réelles dans un environnement social donné. Dans cette optique, la salle de classe joue incontestablement le rôle d'interface sociale où sont pratiquées des actions de communication susceptibles d'être réellement vécues dans la vie active des apprenants.

### **Bibliographie**

- BERARD, E., (2009). « *Les tâches dans l'enseignement du FLE : rapport à la réalité et dimension didactique* », pp. 36-44 in Rosen E. (coord.)
- BERTOCCHINI, P. & alii, (2008). Manuel de formation pratique. Pour le professeur de FLE.  
CLE International.
- BOURGUIGNON, C., (2006). *De l'approche communicative à l'approche communic' actionnelle : une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures*, in Synergie Europe la richesse de la diversité : recherche et réflexions dans



- l'Europe des langues et des cultures.  
 CONSEIL DE L'EUROPE, (2001). Cadre européen commun de référence pour  
 d'apprentissage et l'enseignement des langues. Paris, Didier.  
 COURTILLON, J., (2003). Elaborer un cours en FLE. Paris, Hachette.  
 CUQ J.-P. (dir.), 2003, Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde.  
 Paris, CLE International.  
 CUQ, J.-P., GRUCA, I. (2003). Cours de didactique du français langue étrangère et seconde,  
 Collection français langue étrangère. P.U.G.  
 PORCHER, L., (2004). L'enseignement des langues étrangères.  
 Collection langues vivantes,  
 Français langue étrangère. Paris, Hachette Education  
 PUREN, C. (2002). *Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures ; vers une perspective co-actionnelle co-culturelle*,  
 Langues Modernes,  
 Paris, APLV, Juillet-août –septembre, p.55-71  
 PUREN, C., (2004). *De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle in A la*  
*recherche des situations communicatives authentiques :*  
 l'Apprentissage des langues par  
 les tâches, Volume XXIII N°1, p 10-26  
 ROBERT, J-P & ROSEN, E. (2010). Dictionnaire pratique du CECR.  
 Paris, Ophrys  
 ROBERT, J.-P., (2008), Dictionnaire pratique de la didactique du FLE.  
 Paris, Ophrys  
 ROSEN E. 2004a, « La notion de compétence dans le cadre européen commun de référence  
 pour les langues » <http://www.fle.fr/pro/besancon/forum.html>  
 - (2009) « *La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue* ». Le français dans le monde. Recherches et applications n° 45, janvier 2009. Paris : Cle International-FIPF.