

UNIVERSITÉ PARIS 3

SORBONNE NOUVELLE

UFR de Didactique du Français Langue Étrangère

DEA en didactologie des langues et des cultures

L'ALLEMAND, LES TICE ET LES TÂCHES

Eva Schaeffer-Lacroix

Sous la direction de Françoise Demaizière

Juin 2005

Remerciements

Je remercie Françoise Demaizière d'avoir accepté de diriger mon mémoire et d'avoir créé un climat favorable à la recherche et à l'échange entre apprentis-chercheurs sous sa direction.

Merci à Jean-Louis Chiss, Francine Cicurel, Françoise Demaizière, Jean-Paul Narcy-Combes, Dan Savatovsky, Daniel Véronique et Geneviève Zarate qui, chacun à sa manière, ont soutenu mes recherches grâce à leurs séminaires que j'ai eu la chance de suivre en 2004/05 à Paris III.

Merci aussi à Jean-Claude, Alice et Rémy d'avoir accepté de s'adapter à mon quotidien d'apprenti-chercheur.

Table des matières

1. Introduction	8
2. Cadre théorique	11
2.1 Apprentissage d'une L2 (langue apprise en milieu guidé)	11
2.1.1 Le travail sur les formes	
2.1.2 La conceptualisation	
2.1.3 Comment produit-on du langage ?	
2.2 Les TICE (Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation) en didactique des langues	20
2.2.1 Types d'apprentissage en ALAO	
2.2.1.1 Apprentissage individualisé	
2.2.1.2 Apprentissage en groupe	
2.2.1.3 Quel type d'apprentissage pour quel objectif ?	
2.2.2 Utiliser les TICE = innover en pédagogie ?	
2.3 Méthodologies d'enseignement-apprentissage d'une L2	30
2.3.1 Méthodologies d'enseignement-apprentissage de l'allemand	
2.3.2 Parenthèse historique : L'instauration de l'enseignement de l'allemand en France	
2.3.3 Pédagogie du projet	
2.3.4 L'approche par la tâche	
2.4 Les tâches	39
2.4.1 Définitions	

2.4.2	Les tâches selon le <i>CECR</i> (Cadre Européen Commun de Référence pour les langues)	
2.4.3	Le rôle des tâches dans l'apprentissage des langues	
2.4.4	Les tâches, le savoir déclaratif et le travail sur les formes	
2.4.4.1	<i>Consciousness raising tasks</i> ou activités métalinguistiques	
2.4.4.2	<i>Focused tasks</i> ou tâches à objectif linguistique déterminé	
2.4.4.3	Micro-tâches et macro-tâches	
2.4.5	Apport des TICE pour l'approche par la tâche	
2.5	Organiser les savoirs et les savoir-faire	51
2.5.1	Les textes officiels concernant l'utilisation des TICE en classe	
2.5.1.1	<i>Accompagnement des Programmes. Allemand. Classe de seconde générale et technologique</i> (2003)	
2.5.1.2	<i>Le plan triennal des technologies de l'information et de la communication de l'académie de Versailles</i> (avant 1999)	
2.5.2	L'organisation des savoirs et savoir-faire : Les stades d'apprentissage, les niveaux de compétence et les programmes officiels	
3.	Matériaux pédagogiques	56
3.1	Analyse du manuel de FLE (Français Langue Étrangère) conçu autour du concept de tâches <i>Rond-point</i> (Difusión & PUG : 2004)	56
3.1.1	Présentation de <i>Rond-point</i>	
3.1.2	Analyse du 1 ^{er} volume de <i>Rond-point</i>	
3.1.3	Conclusion concernant l'analyse de <i>Rond-point</i>	
3.2	Créer sa propre méthode d'allemand à l'aide du manuel <i>Profile Deutsch</i>	65

3.3 Sites Internet proposant un travail sur les formes (allemand L2)	66
3.3.1 Travail sur les formes privilégiant le savoir déclaratif <i>interdeutsch.de - Deutsch lernen via Internet</i>	
3.3.2 Travail sur les formes et conceptualisation	
3.3.2.1 <i>Pictogrammatik</i>	
3.3.2.2 <i>Grammatik in Bildern</i>	
3.3.3 Macro-tâche et micro-tâche	
3.3.3.1 <i>Oscar-Wette</i>	
3.3.3.2 <i>Romea & Julian im Netz</i>	
4. Questionnaire distribué à des professeurs d'allemand utilisateurs des TICE	75
4.1 Objectifs et présentation	75
4.2 Distribution	76
4.3 Exploitation	77
4.4 résultats retenus pour notre recherche	84
5. Proposition d'une macro-tâche soutenue par des sous-tâches et des micro-tâches	86
5.1 Macro-tâche directement liée au projet « Das Personenraten-Spiel » ou « Qui est qui ? »	87
5.2 Sous-tâches plus ou moins liées au projet « Das Personenraten-Spiel » ou « Qui est qui ? »	88
5.2.1 Écouter et apprendre à chanter des chansons comportant des questions	
5.2.2 Participer à une émission télévisée en envoyant des questions concernant un phénomène scientifique au comité de rédaction de <i>Wissen macht Ah !</i>	

5.2.3	Écriture, enregistrement et présentation d'une chanson, genre Rap, en L2, comportant des questions et réponses	
5.3	Micro-tâches, sans lien direct avec le projet « Das Personenraten-Spiel » ou « Qui est qui ? »	90
5.3.1	Micro-tâche d'entraînement concernant la valeur sémantique de pronoms interrogatifs	
5.3.2	Micro-tâches de conceptualisation	
5.3.2.1	Micro-tâche concernant la forme du pronom interrogatif	
5.3.2.2	Micro-tâche concernant le lien entre les terminaisons des déterminants et des pronoms interrogatifs ; le cas déclenché par une préposition posée avant le pronom interrogatif	
5.4	Conclusion concernant notre macro-tâche, ses sous-tâches et ses micro-tâches	95
6.	Conclusion	97
7.	Références	101
7.1	Références scientifiques	101
7.2	Matériaux pédagogiques	106
7.3	Exposés oraux et conférences	108
7.4	Textes officiels	109
7.5	Ressources non éducatives	109

Annexe 1 : Moulin (2005) : <i>Grammar questionnaire</i>, adapté à l'allemand	111
Annexe 2 : Schlak (2002) : Lernstrategien für die Grammatikarbeit* [Stratégies d'apprentissage pour l'acquisition de la grammaire]	112
Annexe 3 : Questionnaire distribué à vingt professeurs d'allemand utilisateurs des TICE.....	113
Annexe 4 : Un questionnaire rempli	127

1. Introduction

Larry Cuban, spécialiste de la didactique des langues et des TICE (Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation), prévoit d'ici l'an 2020 pour le paysage scolaire américain une évolution lente vers une école « hybride » qui se caractériserait par une utilisation régulière d'outils électroniques sans pour autant modifier radicalement le cadre scolaire susceptible de représenter un milieu d'échanges humains convivial et structurant (Cuban, conférence 2005).

En ce qui concerne la France, les établissements du secondaire commencent à être équipés de façon satisfaisante en matériel informatique (Brodin, 2002), et certaines académies affichent clairement leur volonté de le faire utiliser massivement à des fins pédagogiques. Ainsi, le document *Le plan triennal des technologies de l'information et de la communication de l'académie de Versailles (1999)* et l'iconographie utilisée pour illustrer la carte de vœux présentée sur le site de l'académie de Versailles¹ suggèrent depuis quelques années une concentration sur cet axe de travail.

Par ailleurs, le *CECR* (Cadre Européen Commun de Référence pour les langues), fruit de plusieurs années de discussions entre chercheurs européennes sur l'enseignement-apprentissage des langues, mentionne la notion de « tâche » (*CECR*, 2001 : 121-128). Cette notion méthodologique d'enseignement-apprentissage encourage l'utilisation instrumentalisée de la langue qui est destinée à l'échange de messages pertinents dans un contexte de sens.

Les TICE et l'approche par la tâche semblent se rejoindre sur l'arrière-plan de la pédagogie du projet qui, à notre avis, les caractérise toutes les deux dans une certaine mesure (Mangenot, 2003 et Puren, 2004).

Une tâche se compose d'activités variées qui soutiennent un projet global, la macro-tâche (Narcy-Combes & Walski, 2004). Ces activités peuvent mettre l'accent sur l'aspect communicatif grâce à l'utilisation de sous-tâches ou chercher à favoriser l'acquisition d'une forme donnée grâce à l'utilisation de micro-tâches (Nicols-Benoît, 2004a).

¹ Merci à Ruben Ibañez d'avoir communiqué l'observation de cette évolution lors du colloque « Les 10 ans du GEPED (Groupe d'Études en Psycholinguistique et Didactique) ».

Nous allons choisir comme point de départ de notre recherche les **micro-tâches** conçues pour l'enseignement-apprentissage de l'allemand au collège. Ces micro-tâches proposent un travail sur les formes et qui peuvent, entre autres, être réalisées à l'aide des TICE. Notre choix de cette association peut surprendre, car le couple « travail sur les formes et ordinateur » est, à juste titre, exposé à de nombreuses critiques, en tout cas sous la dénomination « exercices grammaticaux » électroniques. Ces exercices proposés par de nombreux logiciels ou sites d'apprentissage des langues résistent en général mal à une analyse didactique cherchant à prouver leur utilité dans un contexte d'apprentissage ayant pour objectif principal la communication orale et écrite fluide. Ils rappellent des théories d'apprentissage des langues (les méthodologies traditionnelles, le behaviorisme) qui ne paraissent plus entièrement adaptées à nos jours (Mangenot, 1998). Notre conception de l'allemand nous fait néanmoins défendre la position que le travail sur les formes fait sens pour cette langue qui se prête bien à une systématisation théorisante et qui, à notre avis, se laisse apprivoiser plus facilement si l'on « regarde derrière les coulisses ». « Regarder derrière les coulisses » veut dire : comprendre pour être prêt et apte à apprendre.

Dans ce mémoire, nous essayerons d'examiner la position selon laquelle **le travail sur les formes peut être un instrument d'enseignement-apprentissage utile à condition de le proposer sous forme de micro-tâches** qui, comme les tâches langagières plus ouvertes, soutiennent un objectif communicatif cohérent, ayant du sens pour l'apprenant (Demaizière & Narcy-Combes, 2004). Nous souhaitons ainsi relever le défi formulé par Demaizière & Berthoud (1997) : « *Il est possible de faire de la grammaire sans trahir la communication et il est possible de communiquer sans éviter la grammaire* ». Ce défi mène à l'hypothèse formulée par les mêmes auteurs : « *Poser la loupe sur les formes linguistiques permet de saisir le " génome " même de la dynamique interactionnelle* » (Demaizière & Berthoud, 1997).

Nous pensons que l'approche par la tâche représente une alternative ou au moins un complément à une élaboration de contenus de cours conçue à partir d'une progression grammaticale préétablie. Les définitions de tâche, sous-tâche et micro-tâche présentées dans ce mémoire fourniront les critères pour notre étude d'activités dites « grammaticales » dans des méthodes de langues et sur la Toile.

En fonction des résultats de notre recherche, nous souhaitons élaborer des sous-tâches et des micro-tâches au service d'une macro-tâche pour motiver ainsi le travail sur les formes par son intégration dans un contexte de compréhension et de production plus large.

2. Cadre théorique

2.1 Apprentissage² d'une L2 (langue apprise en milieu guidé)

Comment les apprenants font-ils pour apprendre une langue en classe ? Comment enseigner une langue à l'école³ ? Il n'est pas aisé de donner des réponses évidentes et généralisables à ces questions. Mais des résultats partiels sont disponibles. Nous essayerons dans ce chapitre de nous appuyer sur certains d'entre eux et de montrer les résultats qui nous paraissent pertinents pour notre travail dans trois domaines :

- le travail sur les formes ;
- la conceptualisation ;
- la production du langage.

2.1.1 Le travail sur les formes

Pendant les années 1960/70, une raison plutôt politico-sociale a mené à une méfiance générale vis-à-vis de l'enseignement de la grammaire, notamment en France. Selon Freinet, la grammaire est un indicateur pour la relation entre maître et élève. Si elle n'est pas motivée ou si elle est présentée de façon opaque, elle est un instrument de répression :

« [...] la peur de la règle, de la loi et de ses défenseurs paralyse les individus, les rend hésitants et timides en face de tous les problèmes de culture, alors même qu'ils peuvent être d'une audace invincible dans les domaines du théâtre, du mime, de la musique, de l'expérience scientifique et de la construction matérielle. [...] Laisser les enfants s'exprimer librement est une condition pour qu'ils redressent la tête, dépassent le stade de la simple écoute, pour agir et pour devenir des hommes capables de défendre leur cause. » (Freinet 1994 : 353-354).

Besse & Porquier affirment également qu'il ne faut pas abuser des exercices grammaticaux en les utilisant dans le seul but de réguler les comportements des apprenants (Besse & Porquier 1991 : 122).

² Nous ne distinguerons pas entre acquisition et apprentissage dans ce mémoire, mais notre position essaie de réconcilier les deux et de dire que l'on acquiert des connaissances aussi bien en situation guidée qu'en situation non guidée.

³ Nous utiliserons le terme « école » dans un sens large, englobant tous types d'établissement scolaire.

Pour des raisons méthodologiques, au sein de l'approche communicative, le poids de la référence (« règle ») prescriptive a été sensiblement réduit (Martinez 2004 : 95), notamment dans le domaine de l'anglais L2 (Langue apprise en milieu guidé) ou du FLE (Français Langue Étrangère). Pour l'allemand, nous n'avons pas constaté cette radicalisation dans la même mesure. En allemand, l'approche communicative a mené à une suppression d'aides formulées en L1 (Langue maternelle) - indiquer le lexique allemand sans traduction par exemple - , et elle a eu pour conséquence la motivation de la progression grammaticale par des actes de langage (l'approche notionnelle-fonctionnelle), mais à quelques exceptions près, elle n'a pas profondément modifié la présentation des références dans les manuels, ni la méthodologie qui l'accompagne⁴.

À notre avis, les « abus » en matière de références et exercices grammaticaux (ou plutôt l'utilisation qui en a été faite auparavant) ne justifient pas pour autant l'élimination de tout travail sur les formes ou le choix de le proposer aux adolescents et adultes uniquement. En s'appuyant sur des travaux de Bailly, Cain et Chartier, Demaizière remarque en effet que les enfants ont « *une capacité d'analyse de la langue qui peut se révéler tout à fait remarquable* » et que « *l'activité métalinguistique est un plaisir pour eux* » (Demaizière 1986 : 341).

À quoi bon « faire de la grammaire » ? Pendant les années 1980 et au-delà, cette question a joué un certain rôle en recherche allemande dans le domaine de l'allemand L2 et également en recherche française dans le domaine du FLE. Après presque deux décennies d'enseignement de l'allemand en France fortement dominé par la grammaire et par l'érudition, il est particulièrement indiqué de se poser la question de l'importance à accorder au savoir déclaratif en cours d'allemand. Suffit-il de connaître les règles de grammaire pour arriver à « maîtriser » suffisamment une langue, c'est-à-dire pour arriver à la comprendre à l'oral et à l'écrit et pour arriver à parler et à l'écrire dans cette langue ? Notre expérience d'enseignante nous a en effet montré que cette connaissance consciente qui nous paraît importante n'est pas suffisante. Tout au long de nos onze années d'enseignement de l'allemand, nous avons privilégié des évaluations qui ont permis de juxtaposer la connaissance déclarative d'un phénomène langagier et son application pratique lors d'exercices

⁴ Nous basons cette affirmation sur les résultats d'un travail que nous avons fait en 2000 : fiches descriptives présentant les manuels d'allemand (collège) paru entre 1993 et 2000, publiées en ligne chez ICM sur le site ruedesecoles.com. Le lien Internet n'est plus disponible à ce jour.

fermés et des activités plus ouvertes, comme dans cet extrait de contrôle conçu pour une classe de troisième, allemand LV1 (première langue vivante). Les traductions de consignes ont été rajoutées pour les besoins du mémoire.

Grammatik

2) *Das Adjektiv*

2.1 Complète cette règle :

A. Le transfert de la est effectué si l'article d'un GN comportant un adjectif s'appelle ou

B. Si l'article porte la principale, l'adjectif prend soit la terminaison, soit

2.2 Dessine le tableau des terminaisons pour l'adjectif selon la situation B. (voir ci-dessus) :

	masculin	neutre	féminin	pluriel
Nom.				
Acc.				
Dat.				
Gén.				

2.3 Remplace le GN défini par un GN indéfini :

der Junge ⇒ ein groß..... Junge

die Kleider ⇒ neu..... Kleider

das Kind ⇒ ein lieb..... Kind

die Bluse ⇒ eine schön.... Bluse

2.4 Souligne la marque principale et trouve le genre ou nombre du nom (tu peux le trouver par déduction, même si tu ne connais pas le mot) :

ein perfekter Sonntag ⇒ Sonntag

den richtigen Weg ⇒ Weg

ein neues Auto ⇒ Auto

hohe Geschwindigkeit ⇒ Geschwindigkeit

2.5 Complète par des terminaisons, si nécessaire.

Wir kaufen neu..... Schuhe. Der Verkäufer ist nett..... Paul möchte einen billig..... Artikel kaufen . Sabine will lieber ein teuer..... Modell haben.

Sprechen [parler]

1) *Beschreibe die Kleider, die der Mann und die Frau tragen.*
[*Décris les vêtements que portent cet homme et cette femme*]



Die Frau

.....

Der Mann

.....

2) *Beschreibe die Schuluniform, die du akzeptieren würdest (für Jungen und Mädchen, im Sommer und im Winter).* [Décris l'uniforme pour filles et garçons, tenues d'été et d'hiver, que tu trouverais acceptable dans ton collège]

Nous avouons notre sentiment d'échec face aux résultats plutôt bons d'un certain nombre de nos élèves dans le domaine déclaratif et souvent plutôt médiocres quand il faut passer à l'application pratique, donc quand il faut parler ou écrire plus librement. Nous avons même fréquemment constaté une flagrante contradiction entre la référence énoncée et son application.

Selon Narcy-Combes (séminaire de DEA 2005), ce phénomène s'explique par la dichotomie entre les caractéristiques de la connaissance explicite et de celles de la connaissance implicite. La première, la connaissance explicite, semble aider à parler et écrire « comme il faut » (*accuracy*), ceci grâce à une connaissance consciente de règles, mais elle peut opérer seulement si le locuteur a le temps de contrôler sa production et s'il est suffisamment attentif. Elle ne permet pas forcément la fluidité (*fluency*) en situation de pratique orale ou écrite de la langue. La deuxième, la connaissance implicite, permettrait la production langagière fluide. Elle reflète notre

mode de fonctionnement en L1 (langue maternelle) où le recours à une règle reste réservé à des moments d'autocorrection. Comment rendre opérationnel ce mode de fonctionnement lors de la pratique d'une L2 ? La théorie présentée dans le sous-chapitre suivant tente de présenter des pistes de travail à ce sujet.

2.1.2 La conceptualisation

Bange (2002) défend la position qu'il faut faciliter la construction de la « *grammaire interne* » (« *mental grammar* ») qu'il considère comme un dispositif autorégulateur, par un enseignement qui déclenche des processus cognitifs chez apprenant. Ce dernier intègre les nouvelles informations grammaticales dans son système interne incomplet et incertain, donc en constante évolution, tout comme l'interlangue, un concept que Bange semble décrire quand il parle de « *grammaire interne* ».

Bange se demande s'il est utile de confronter les apprenants d'une L2 avec une référence formulée par quelqu'un d'autre que lui-même. Il pense que la proposition d'une telle référence « extérieure » peut se justifier si elle permet de faire réfléchir l'apprenant sur le fait de langue concerné et si elle peut s'intégrer dans son propre système de « *grammaire interne* ». Pour permettre cela, il faut qu'elle soit « *moins enseignée que découverte* » (Bange, 2002 : 35). Un enseignement grammatical « *fondé raisonnablement* » (Bange, 2002 : 21) se justifierait donc si l'enseignant procède d'une certaine façon. Cette façon particulière pourrait, à notre avis, être appelée « conceptualisation ».

La conceptualisation, une approche fondée pendant les années 70, inspirée par la théorie des opérations énonciatives (Antoine Culioli), est mentionné dès 1985 par les Instructions officielles, en principe pour toutes les langues vivantes étrangères, dans le cadre méthodologique officiel, par le biais du 3^e objectif, dit « intellectuel » (Chini 2000). Cette approche propose des méthodes de travail sur les formes susceptibles de déclencher la procéduralisation du savoir déclaratif (voir les ouvrages pour la didactique de l'anglais de Danielle Bailly, 1997 et 1998). Ceci veut dire que l'apprenant est mené à une compréhension du fonctionnement de la langue d'une façon qui doit permettre de dépasser le stade du savoir déclaratif et de favoriser le développement de l'interlangue (définie comme une étape sur le chemin de la construction personnelle de savoirs et savoirs faire concernant la L2) afin de faciliter la pratique de la langue. Les procédés utilisés sont des techniques d'exploration (faire observer des occurrences et en déduire des régularités), la création de

métaphores faisant office de métalangage propre à chaque apprenant, l'élaboration de fiches grammaticales et la pratique de la langue.

La méthode *d'anglais Behind the Words* (1977, 1978) de l'équipe Charlielle est conçue selon les principes de la conceptualisation. Selon le livret de présentation qui accompagne le manuel pour la classe de sixième (1977), elle cherche à faire comprendre aux enfants ce qu'ils font, à s'adresser aux lents et aux plus rapides et à proposer des cours qui passionnent les enfants. Les apprenants sont censés « *saisir un nouveau système de langage et sa façon de fonctionner en rapport avec les situations qu'on vit et qui amènent à parler* » (livret de présentation de *Behind the Words*, sixième, 1977 : deuxième de couverture).

Un exemple d'exercice de conceptualisation pour les comparatifs (classe de cinquième, livre de l'élève, Étape 37, 1978 : 84-91 et dans le livre du maître, 1978 : 99-110) illustre cette démarche : dans le livre de l'élève, un dialogue fournit un *input* enrichi d'occurrences de formes au comparatif. Ce dialogue est suivi d'une présentation de quatre pages qui fournit des explications grammaticales (un discours métalinguistique) et des images illustrant les caractéristiques du phénomène abondant, combinant forme et sens comme dans cette illustration :



« *Jim is taller than John* ». (Livre de l'élève : 86)

« *This armchair is more comfortable than that one* » (Livre de l'élève : 87)

Les connaissances en L1 que les apprenants sont susceptibles d'avoir à leur disposition sont évoquées pour montrer que les irrégularités qui caractérisent le comparatif anglais peuvent être comparées à celle qui existent en français.

Les auteurs évitent le terme métalinguistique traditionnel de « préposition » pour caractériser « than ». Ils l'appellent « petit mot ». Nous trouvons qu'ils auraient pu profiter du potentiel des prépositions qui sont précisément là pour établir des relations et trouver un nom qui évoque cette caractéristique qui nous paraît importante pour comprendre le fonctionnement du comparatif.

Le livre du maître (*Behind the Words*, classe de sixième, 1977) fournit tout un appareil théorique (réflexions linguistiques, psycho-génétiques et sociologiques) que nous trouvons hautement spécialisé et certainement utile pour des didacticiens, des concepteurs de manuels ou pour des linguistes, mais difficile à comprendre pour de nombreux enseignants, et trop long, vu le temps de préparation dont les enseignants disposent en général. Chini (2005) relève ce problème et remarque que les potentialités de la conceptualisation n'ont pas été pleinement exploitées et que ses concepts ont souvent été mal compris. Une simplification de ses concepts pourrait peut-être permettre de la généraliser davantage et mettre en valeur ses potentialités.

Michel Moulin (2005), professeur d'anglais au collège Vendôme de Lyon et formateur associé à l'IUFM de Lyon, propose des pistes de réflexion à ce sujet. Moulin précise que la grammaire énonciative est un outil de travail qui a fait ses preuves dans l'apprentissage de l'anglais. Nous en trouvons des traces dans les épreuves des concours pour les futurs professeurs d'anglais (voir la stylistique) et dans les Instructions officielles pour l'enseignement de l'anglais au collège et au lycée (termes comme « opérateur », « valeur fondamentale »). Elle est également présente dans des manuels d'anglais, mais sous une forme qui s'éloigne des idées d'origine, en privilégiant comme champ d'application la littérature et en négligeant le domaine d'application d'enseignement-apprentissage linguistique.

La conceptualisation, une démarche potentiellement utile pour les apprenants, semble souvent paraître secondaire aux enseignants qui la considèrent comme chronophage. Pourtant, selon Moulin (2005), un système cohérent pour la co-construction de la langue serait une façon de faire respecter une matière comme l'anglais qui est moins prise au sérieux si le flou y règne. Des problèmes de discipline sont chronophages aussi. Moulin pense que le travail linguistique peut être intégré dans toutes les phases de l'apprentissage. Il trouve qu'il est important de donner aux apprenants les moyens de construire leur langue eux-mêmes, sans les envahir d'aides externes (fiches accompagnant un entraînement à la compréhension par exemple).

Nous joignons en Annexe 1 un questionnaire grammatical (*Grammar questionnaire*) que cet enseignant a développé et testé auprès de son public d'apprenants.

Moulin se demande si l'entrée qui est faite à la conceptualisation en 2002 par la réintroduction de la réflexion sur la langue française au programme du 3^{ème} cycle de l'école primaire par le programme ORL (Observation Réfléchie de la Langue française) pourrait redonner une chance à la conceptualisation. Il paraît important de construire des habitudes inspirées de la grammaire énonciative dès le primaire, par le biais de la L1 (langue maternelle). Les TICE peuvent soutenir également cette évolution possible en fournissant des aides dans le domaine du travail réflexif sur la langue (mise en relief de certains éléments par le surlignage par exemple).

Selon Chini (2000), « *il serait essentiel de mettre en avant le fait que loin d'être une activité ponctuelle, une simple étape finale de réflexion et de verbalisation métalinguistique, la conceptualisation est avant tout une dynamique cognitive, constitutive de tout processus acquisitionnel, qu'il soit formel ou informel, et ce, quel que soit la nature du contenu qui fait l'objet de l'apprentissage.* »

Bailly (1998 : 116) défend la position que la conceptualisation crée une « *jonction réelle entre la réflexion sur la langue et la pratique dans cette langue* ». La conceptualisation est une méthodologie pragmatique (elle s'intéresse aux « *situations qu'on vit* », voir ci-dessus) et elle évoque la prise en compte des rythmes individuels des enfants. Ce sont ces deux concepts (pertinence sociale de l'activité en classe et rythmes d'apprentissage) qui nous motivent de nous laisser guider par des propositions d'activités de conceptualisation pour élaborer nos macro- et micro-tâches.

2.1.3 Comment produit-on du langage ?

Dans les deux sous-chapitres précédents concernant le rôle du savoir explicite et les propositions de l'utiliser pour une procéduralisation des connaissances grâce à la conceptualisation, nous avons tenté de montrer deux focalisations sur des aspects qui semblent jouer un rôle important pour l'enseignement-apprentissage d'une L2.

Nous avons actuellement connaissance de deux théories concernant la production du langage qui reprennent ces deux aspects.

1) Le langage fonctionne comme un « *rule-based system* » (Anderson 1993, Levelt 1989, cités dans (Narcy-Combes & Walski 2004). Nous produisons du langage entre autres grâce à notre connaissance de règles.

Ceci est particulièrement vrai pour un code élaboré. Plus le langage est « savant », plus il y a de l'explicite (ou du semi-explicite) dans la production langagière. Parler selon ce mode permet une modification des modèles de langage et ainsi son utilisation créative. Ce mode permet également de se rapprocher de normes langagières. Selon Besse & Porquier, « *la grammaire est ce qu'on ne peut éviter dès qu'on fait un usage approprié d'une langue* » et quand on cherche à « *parler comme on parle* » (Besse & Porquier 1991 : 72).

2) Le langage fonctionne comme un « *exemplar-based system* » (Logan 1988, Skehan 1997, cités dans Narcy-Combes & Walski 2004).

Nous mémorisons des entités toutes faites (« *chunks* ») et leurs contextes d'emploi (schémas d'interaction verbale) et nous produisons du langage en nous servant d'« *exemplars* », des groupes de mots enregistrés tels quels et peu modifiables.

Parler en « *exemplars* » mène à l'utilisation peu créative du langage. Ce mode a l'avantage de réduire la surcharge cognitive.

Selon Ellis (2003), nous fonctionnons selon les deux modes, mais il y a des profils d'apprenants qui privilégient un des deux modes de production langagière. Ceci veut dire qu'il y a des apprenants qui ne profitent pas ou presque pas d'un travail métalinguistique, mais qui procèdent davantage par mémorisation de blocs lexicalisés, et d'autres qui sont en mesure de mettre à profit leurs savoirs métalinguistiques liés à leurs connaissances d'une ou de plusieurs langues, ce qui semble les aider à accélérer et à systématiser leur apprentissage. Le dernier type d'apprenant semble plutôt être représenté parmi les adolescents et les adultes. Mais être en mesure de faire quelque chose ne veut pas forcément dire aimer faire quelque chose (Besse & Porquier 1991 : 19), et selon Narcy-Combes, la courbe de Gauss suggère que le nombre d'apprenants privilégiant cette approche est minime à l'échelle de la population mondiale (séminaire DEA 2004/05).

Les enseignants ont tendance à choisir une option parmi les deux concernant la production du langage. Narcy-Combes conseille de viser un compromis entre les deux modes d'enseignement-apprentissage et d'alterner selon le public, les situations, les chapitres, etc. Nous retrouvons cette idée partiellement chez Chiss qui pense qu'en

cours de langue, il faut privilégier soit une entrée par la forme, soit une entrée par la notion, selon les chapitres traités (Chiss 2002). Besse (1995) propose également d'alterner des activités qui se focalisent sur la forme et des activités privilégiant le sens, ceci afin de permettre aux apprenants de « *structurer conceptuellement ce qu'ils ont pratiqué* » (Besse, 1995 : 168). Selon ce chercheur, la démarche d'enseignement-apprentissage concernant le fonctionnement de la langue doit être plus inductive que déductive, car l'activité cognitive est destinée à assurer ce qui est en voie d'acquisition. L'enseignement ne doit pas se substituer à la pensée naissante des apprenants (Besse, 1995 : 168).

Notre positionnement est le suivant : nous proposerions aux apprenants un bon compromis entre un enseignement-apprentissage qui aide à établir un savoir déclaratif, mais qui garde comme objectif principal la pratique de la langue. Cette pratique doit permettre de rendre les apprenants opérationnels en compréhension et production écrite et orale, aussi bien en situation de communication scolaire que non-scolaire.

Le travail sur les formes doit éviter la répétition mécanique et non motivée de modèles tout faits, ce qui est à relativiser par le rôle des *chunks*, les unités mémorisées en bloc. Le travail est premièrement censé aider à conceptualiser, donc à faire comprendre le fonctionnement de la langue, et deuxièmement à comprendre le rôle que la forme peut jouer dans une situation de communication.

En accord avec les théories exposées ci-dessus, nous choisissons d'individualiser l'apprentissage en proposant des micro-tâches à effectuer seul ou en petits groupes. Nous trouvons également utile à certains moments de donner accès à des explications métalinguistiques, mais sans les imposer ou trop les planifier. Si possible, il est à notre avis préférable d'inciter les apprenants à formuler et tester leurs propres références.

2.2 Les TICE en didactique des langues

2.2.1 Types d'apprentissage en ALAO

En ALAO (Apprentissage des Langues Assisté par Ordinateur), on peut distinguer deux grands types d'utilisation : l'apprentissage individualisé et l'apprentissage en groupe. ce deuxième implique un échange avec des pairs, donc des membres de la

communauté des apprenants, et/ou avec l'enseignant ou une autre personne parlant la L2 en question. Nous essayerons de regrouper les modalités et apports possibles de ces deux types.

2.2.1.1 L'apprentissage individualisé

L'apprentissage individualisé est « *une des caractéristiques et un des avantages les plus évidents* » de l'ALAO (Apprentissage des Langues Assisté par Ordinateur) (Demaizière 1986 : 173). Il se fait en principe seul, souvent à distance, mais il peut aussi être proposé en présentiel et/ou à un groupe classe. L'intérêt de ce mode d'apprentissage est premièrement le respect des rythmes d'apprentissage et, dans le cas d'un apprentissage à distance, la liberté en ce qui concerne les horaires (ce qui n'est toutefois pas toujours le cas en pratique).

L'apprentissage individualisé soutient une démarche visant l'activité et la bonne concentration de tous les membres d'une communauté d'apprenants (Demaizière 1986 : 175). Cette caractéristique peut particulièrement intéresser les acteurs d'un enseignement institutionnel, car il est rare que tous les apprenants d'une classe soient actifs et concentrés pendant les heures de cours (il suffit de lire les remarques sur les bulletins de fin de trimestre des apprenants pour s'en rendre compte). Cette activité et concentration augmentées peuvent s'expliquer par la possibilité de prise en compte des acquis des apprenants qu'offrent certains didacticiels. Un apprenant peut parfois choisir son niveau d'entrée et laisser tomber des activités s'il estime ne pas en avoir besoin ou refaire d'autres (Demaizière & Dubuisson 1992 : 21).

Depover, Giardiana & Marton soulignent la nécessité d'une mise en œuvre d'un « *design adaptif* » si l'on veut prétendre individualiser l'apprentissage (Depover & Giardiana & Marton 1998 : 102). Il existe en effet des didacticiels qui s'adaptent à un apprenant en enregistrant ses choix, ses erreurs, etc. (voir le cédérom d'entraînement au TOEFL de Commet). Le « *design adaptatif* » peut individualiser les facteurs suivants (Depover & Giardiana & Marton 1998 : 102) :

- **l'information présentée ou choisie par l'apprenant** en fonction de ses intérêts et de ce qu'il croit devoir travailler encore ;
- **l'individualisation du temps consacré aux informations présentées** (modulation de la vitesse d'accès aux informations et du rythme d'apprentissage) ;
- **l'individualisation des séquences selon une structure personnelle** (selon les expériences, le style d'apprentissage et les besoins de l'apprenant) ;

- **l'individualisation des réactions du système** (adaptation du système aux difficultés spécifiques d'un apprenant).
- **L'individualisation des activités d'apprentissage interne** (activation de stratégies d'apprentissage et de stratégies cognitives personnalisées).

Nous retenons pour notre travail d'une part « *l'individualisation des séquences selon une structure personnelle* » puisqu'elle est en rapport avec les besoins des apprenants ce qui nous permet de faire le lien avec l'approche par la tâche et d'autre part *l'individualisation des activités d'apprentissage interne* parce qu'elle s'intéresse aux stratégies d'apprentissage et aux stratégies cognitives ce qui nous permet de faire le lien avec la conceptualisation. Le facteur temps est également un paramètre que nous souhaitons considérer dans l'élaboration de nos micro-tâches.

Les limites actuelles de l'apprentissage individualisé sont l'expression orale qui nécessite un équipement technique suffisant et qui est d'un intérêt moindre si elle est unilatérale. De plus, la prise en compte des besoins affectifs de l'apprenant n'est pas favorisé par ce type d'apprentissage. Ceci peut s'expliquer par le fait qu'il entraîne une réduction du nombre de canaux par lesquels une communication passerait en face à face. Selon Depover & Giardina & Marton (1998), un interlocuteur est « *un communicateur multi-canaux capable d'utiliser simultanément plusieurs canaux pour percevoir et transmettre des informations* ». Dans un dialogue conventionnel, « *le traitement de l'information peut s'appuyer sur l'expression verbale, écrite ou schématisée, le toucher, le mouvement des yeux, l'expression générale, le gestuelle, les mouvements du corps...* » (Depover & Giardina & Marton, 1998 : 101). L'apprentissage individualisé d'une langue à l'aide de l'ordinateur entraîne selon cette théorie un déficit communicatif et affectif. Cet appauvrissement peut-il être - au moins partiellement - compensé par un autre type d'ALAO, l'apprentissage en groupe ?

2.2.1.2 L'apprentissage en groupe

L'apprentissage en groupe peut se faire en présentiel ou à distance, entre apprenants, appelés « pairs », entre apprenants et enseignant et entre apprenants et interlocuteurs ayant pour langue maternelle la L2 que les apprenants sont censés apprendre. Il y a moins de souplesse que pour l'apprentissage individuel, car il faut réunir le groupe à un même endroit ou à une heure qui permette de communiquer si l'on souhaite faire communiquer de façon synchrone, donc sans décalage temporel.

L'apprentissage en groupe donne l'occasion de pratiquer la langue en interaction. Les besoins affectifs des apprenants peuvent être partiellement pris en compte, surtout s'il s'agit d'une formation en présentiel ou d'une formation mixte (partiellement en présentiel et partiellement à distance).

2.2.1.3 Quel type d'apprentissage pour quel objectif ?

Nicol-Benoît associe travail individualisé et tâche d'apprentissage, à savoir une tâche qui a comme objectif l'acquisition de savoirs linguistiques ou de savoir-faire langagiers, donc une micro-tâche (Nicol-Benoît, 2004 : 361).

Le travail en groupe peut être la forme de travail qui convient à une tâche de transfert, donc une macro-tâche (Nicol-Benoît 2004 : 361).

Nous nous intéressons ici davantage aux tâches d'apprentissage, susceptibles de créer des SPA (Séquences Potentiellement Acquisitionnelles. Voir de Pietro, Matthey & Py, 1989) qu'aux tâches de transfert. C'est pour cela que nous mettrons dans notre travail davantage l'accent sur l'apprentissage individualisé, en ayant conscience de ses limites surtout en ce qui concerne les besoins affectifs des apprenants.

Nous essayerons de voir quelles options individualisantes les TICE et l'approche par la tâche, s'inscrivant dans la suite du courant communicatif, peuvent proposer.

2.2.2 Utiliser des TICE = innover en pédagogie ?

Puren (2004) défend la position que les TICE sont d'un côté amenées à porter une évolution déjà présente dans la société (se servir de moyens électroniques pour communiquer, se former, s'informer, mutualiser les savoirs, se distraire, etc.). De l'autre côté, elles peuvent permettre la diversification de l'offre pédagogique. Cuban (2001) nuance cette position qui suggère un lien étroit entre école et société. Il trouve qu'il est problématique de ne demander que de l'utilitaire à l'école.

Certaines hypothèses de ce chercheur nous paraissent d'un grand intérêt pour la perspective que nous adoptons dans notre travail de recherche. C'est pour cela que nous proposons ci-dessous les grands traits de la journée d'études Thématice du 18 mars 2005 à l'occasion de laquelle Cuban a exposé ces hypothèses.

Adoptant un point de vue d'historien, Cuban s'intéresse principalement à la question suivante :

Qu'est-ce qui change et qu'est-ce qui est maintenu dans l'enseignement lors de l'introduction de nouveau matériel ?

L'utilisation des TICE est souvent motivée par l'espoir qu'elles permettent aux apprenants d'apprendre mieux et davantage de choses. Mais jusqu'à présent, personne n'a été en mesure de prouver le fondement scientifique de cette opinion, défendue notamment par le gouvernement américain et par les éditeurs de logiciels. Il reste à documenter qu'il existe un lien entre l'usage régulier des outils technologiques et l'amélioration de la pédagogie.

Les observations d'enseignants qui utilisent les TICE permettent à Cuban d'avancer que l'introduction de l'ordinateur dans l'enseignement ne change pas profondément le comportement habituel d'une classe (Cuban 1993 : « *Computers Meet Classroom : Classroom wins* »).

En plus, beaucoup de machines restent dans les cartons. Une des raisons majeures de non-utilisation des ordinateurs en salle de classe est le fait que personne ne les a réclamés : il s'agit d'une réforme, donc d'un changement imposé (« *Use these machines !* ») et non d'une innovation motivée par une nécessité reconnue par des enseignants.

Les enseignants et les machines en 2020 - l'avenir selon Larry Cuban

Dans le passé, Larry Cuban aurait été deux fois en mesure de prévoir une évolution dans le domaine de l'enseignement assisté par les technologies. Ses prévisions prononcées au début des années 80 pour 1995 et au début des années 90 pour 2005 se seraient révélées justes. En 2005, il ose se prononcer sur les évolutions probables pour 2020, date choisie exprès pour son éloignement dans le temps, ceci afin de lui permettre de faire abstraction des données actuelles qui risqueraient de l'influencer.

Il entrevoit trois évolutions possibles dans le domaine « école et technologie » :

- 1) La cyberécole
- 2) L'école conservatrice
- 3) L'école hybride.

1) La cyberécole

La cyberécole est une vision répandue. Elle se définit comme une école virtuelle sans enseignants, sans classes surchargées, sans livres, ni cahiers, et sans tests. Les enseignants sont remplacés par des conseillers (*coaches*) qui n'instruisent pas

directement. Les apprenants travaillent à la maison, mais en collaboration avec les autres apprenants. Les apprenants ont accès à des bases de données (textes, images, sons, films).

Cette école isole les apprenants. Elle a un déficit affectif.

Aux Etats-Unis, il y a quelques rares cyberécoles. Elles coûtent très cher et impressionnent par l'accès des apprenants aux TICE et par le travail collaboratif effectué.

2) L'école conservatrice

L'école conservatrice garde les traits principaux de son organisation et la méthodologie, mais elle intègre les TICE là où elle les considère utiles. Cette intégration n'affecte pas la pédagogie traditionnelle. Elle peut se traduire par une salle de classe arrangée selon les besoins d'un enseignement frontal. La différence par rapport à avant : sur chaque table se trouve un ordinateur portable. Cette école a le souci de transmettre des savoirs d'une génération à une autre, de transmettre des valeurs et de socialiser les apprenants.

3) L'école hybride

L'école hybride essaie de combiner les avantages de la cyberécole et de l'école conservatrice (éducation globale en classe, à l'aide des TICE). Cette intégration se fait par superposition initiale d'une organisation traditionnelle et d'une organisation nouvelle. Peu à peu, la nouvelle organisation qui intègre les TICE peut entraîner une modification de l'enseignement-apprentissage.

Larry Cuban recommande une attitude de « *patient optimist* » concernant cette évolution qui, à son avis, sera lente, mais qui a déjà commencé : « *Their will be a slow, evolving change in pedagogy* ».

Cette évolution peut être portée par deux facteurs :

- Il faut avoir des ordinateurs dans la salle de classe habituelle.
- Il faut former les enseignants en matière de TICE.

Selon Larry Cuban, la cyberécole a peu de chances de dominer en 2020. Ce serait sous-estimer le poids de l'institution aux Etats-Unis. Malgré l'efficacité apparente de ses méthodes d'apprentissage, elle souffrira de son déficit affectif : « *The emotional bond between teachers and students permits learning* » (Cuban, 2005).

Les écoles conservatrices seront le modèle qui dominera l'enseignement secondaire et supérieur aux États-Unis. Ceci s'explique par la façon dont on forme les enseignants et par le découpage de la matière à apprendre en disciplines indépendantes. Les enseignants coopèrent peu. Il y a relativement peu d'échange entre enseignants et apprenants. L'enseignement-apprentissage doit favoriser la réussite à des examens importants, ayant une implication professionnelle pour les apprenants. Par conséquent, les cours visent la visibilité rapide et claire de résultats mesurables. Les TICE ne peuvent pas garantir ceci (sauf si elles ont recours à des types d'activités structurés). C'est pour cela qu'elles sont utilisées de façon limitée au sein de ces institutions.

Pour des raisons structurelles, organisationnelles et culturelles, **les écoles hybrides ont des chances de s'implanter surtout à l'école maternelle et primaire américaine.** Les enseignants sont formés en psychologie, et ils ne se spécialisent pas dans une discipline. Ils doivent être en mesure de soutenir de façon holistique l'éveil affectif et intellectuel de l'enfant. Le contact entre enseignants et apprenants est intense. Il y a un échange quotidien et personnalisé entre eux. Les pressions concernant les résultats scolaires sont moins fortes qu'au niveau secondaire et supérieur. Le style d'enseignement n'est pas frontal. Les enfants sont regroupés d'une façon qui permet le travail en sous-groupes.

Qu'est-ce qui restera inchangé, qu'est-ce qui va changer grâce à l'introduction des TICE dans les années à venir ?

Les matières enseignées et la mission de l'école resteront les mêmes. Les outils utilisés en classe seront plus sophistiqués, et la distribution de l'information sera facilitée.

L'innovation ne va pas de pair avec l'introduction des TICE. Aux États-Unis, il existe d'un côté l'obligation légale de former les apprenants en informatique, mais de l'autre côté, l'innovation est entravée par l'exigence de résultats qui doivent être présentés à chaque fin d'année scolaire, sous peine de licenciement d'enseignants ou de fermeture d'écoles.

Les TICE et la recherche

Aux États-Unis, ceux qui décident en matière de politique d'éducation ne sont pas forcément en contact étroit avec le terrain. Larry Cuban a observé plusieurs

phénomènes d'attributions erronées (*misattributions*), de cas où des résultats de recherche ont été mal interprétés et utilisés comme base pour la prise de décisions et d'attributions de budget, d'heures de cours et de personnel pour l'enseignement.

Un exemple d'attribution erronée :

En 1989, à Union City, New Jersey, une école ayant de très mauvais résultats scolaires a été menacée d'être fermée, si elle ne pouvait pas montrer des améliorations rapidement. Entre 1989 et 1994, l'équipe enseignante a complètement modifié son concept d'enseignement-apprentissage, au profit du modèle de la construction du savoir à l'école. L'école a été réorganisée en fonction de cette nouvelle conception. Les enseignants ont par exemple commencé à travailler de façon interdisciplinaire.

En 1994, les TICE ont été introduites à cette école. Un moment donné, Bill Clinton est venu féliciter l'équipe pour son bon travail en attribuant le succès de l'école à l'introduction des TICE. C'était une attribution erronée, car en 1997, une nouvelle baisse des résultats a été constatée.

Cet exemple illustre le fait que la technologie ne peut ignorer la force du contexte institutionnel qui détermine si une école peut fonctionner ou pas.

L'institution scolaire a trois aspects dont il faut tenir compte :

1) La situation en salle de classe

« Enfermer » des enfants toute la journée dans une pièce crée des conditions de communication et de travail particulières. L'enseignant a l'obligation de gérer cette situation et de garantir que les enfants se comportent « correctement » malgré leur manque de liberté.

2) L'organisation des écoles publiques

Les écoles publiques américaines dépendent du gouvernement. Elles ont un certain programme, et elles sont marquées par une certaine culture et par leur histoire.

3) Les parents et les membres de la société qui payent les impôts ont des croyances concernant les « meilleures façons » d'enseigner et d'apprendre

Ces croyances sont à prendre en compte, mais elles sont souvent ignorées par des chercheurs et par ceux qui attribuent à l'école les moyens. Ceci explique pourquoi l'argent et les autres moyens ne vont pas toujours là où ils devraient aller pour garantir l'amélioration du système scolaire.

Les écoles ne sont pas des entreprises

Larry Cuban a pu observer que dans le passé, le monde de l'entreprise a plusieurs fois fortement influencé des institutions scolaires. Ceci est vrai pour le 19^e siècle où l'école a dû s'adapter à la société industrialisée (il y a eu des changements radicaux en Allemagne et en Angleterre) et vers 1969 où parents et entreprises ont formulé ensemble la nouvelle organisation de l'école publique, spécialement en Allemagne et au Japon. On peut en effet parfois observer que l'amélioration du système scolaire peut entraîner un essor économique⁵.

Dans son livre *The Blackboard and The Bottom Line: Why Schools Can't Be Businesses* (2004), Larry Cuban propose un compromis entre une attitude exagérément méfiante vis-à-vis de l'influence que le monde de l'entreprise exerce sur l'école et une attitude trop confiante selon laquelle les chefs d'entreprises seraient tous des altruistes.

Cuban (2001 : 13-15) nomme trois objectifs qui motivent fréquemment l'introduction de matériel électronique à l'école aux Etats-Unis.

- **1^{er} objectif** : rendre les écoles plus efficaces et productives que jusqu'à présent : « *getting more work done at less cost* ». Ceci a été prouvé en entreprise ;
- **2^{ème} objectif** : transformer l'enseignement-apprentissage en un processus actif qui implique ses acteurs et qui a un rapport avec la « vraie vie » (« *real life* »). Il s'agit d'un apprentissage centré sur l'apprenant et d'un apprentissage constructiviste (à projets) ;
- **3^e objectif** : préparer la génération actuelle à son futur travail. Le savoir-faire technologique est considéré comme condition pour obtenir un travail bien payé.

Cuban illustre ces trois objectifs par la figure suivante (Cuban, conférence 2005) :

⁵ Citons à titre d'exemple la démarche du gouvernement finlandais pendant les années 1990 : un investissement massif dans le secteur scolaire et en même temps dans la téléphonie a mené à un essor économique important et à des résultats scolaires très compétitifs, attestés par l'étude PISA effectuée à partir de 2000.

Logique répandue qui motive la distribution de moyens financiers et humains aux États-Unis :

[→ veut dire : a pour conséquence]

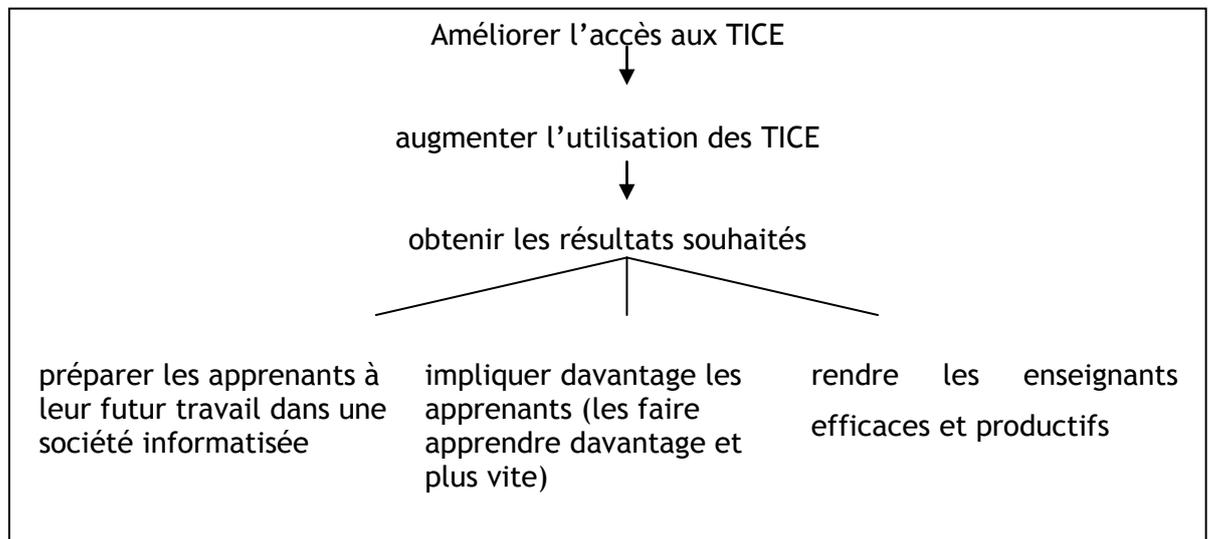


Figure 1

Larry Cuban a pu démontrer que l'accès aux TICE n'entraîne pas forcément son utilisation et que l'utilisation des TICE n'améliore pas systématiquement les performances des apprenants. C'est pour cela qu'il pense que la logique décrite doit être abolie.

Du côté des chercheurs, Larry Cuban constate un manque de séparation entre les aspects méthodologiques et les aspects technologiques. Selon lui, il faut que la théorie précède l'utilisation de la technologie. Cette dernière est un outil qui soutient la méthode, et non l'inverse. L'ordinateur n'améliore pas l'apprentissage rien que par sa présence. Nous disposons de peu de résultats de recherches concernant l'utilisation des TICE en salle de classe. Pourtant, ce genre de recherches peut aider à évaluer ce qui change grâce à l'outil. Les changements peuvent concerner les enseignants, les apprenants et l'apprentissage.

Comme dit Cuban, l'utilisation de l'outil doit être subordonnée à la théorie, c'est-à-dire : l'ordinateur n'a pas de valeur pédagogique en soi, mais il peut permettre la mise en œuvre d'un projet pédagogique. La méthodologie doit ainsi être au centre de la préoccupation de ceux qui souhaitent faire utiliser des machines par les apprenants.

2.3 Méthodologies d'enseignement-apprentissage d'une L2

2.3.1 Méthodologie de l'enseignement de l'allemand en France

L'allemand semble peu correspondre à des attentes des apprenants et plus largement à des besoins de la société depuis quelques années. On peut constater un certain déclin du nombre d'apprenants. Les raisons sont multiples et difficiles à cerner. Nous nous posons la question si les méthodologies dominantes, qui, malgré toutes les évolutions récentes, nous paraissent majoritairement préoccupées par des objectifs d'érudition, y sont pour quelque chose. Si nous suivions notre intuition, nous proposerions de donner à l'enseignement de l'allemand une dimension plus utilitaire que ce n'est le cas actuellement. L'approche par la tâche soutiendrait cela. Afin de tenter de cerner les raisons d'un enseignement d'allemand en France privilégiant l'érudition, nous proposons ici une parenthèse historique qui s'appuie principalement sur des informations trouvées dans trois ouvrages (Espagne & Lagier & Werner, 1991, Choppin Alain & Rodriguez, Fabiola & Pinhède, Bertrand, 1993 et Brethomé, 2004) et sur des éléments présentés lors du séminaire de DEA « Histoire du français » de Dan Savatovsky (2004/2005). Une remarque concernant la terminologie : vu le contexte historique, nous allons remplacer dans ce sous-chapitre les mots « apprenant » et « enseignant » par « élève » et « professeur ». Si une référence bibliographique ne comporte pas de nom d'auteur ou un nom incomplet, ce nom n'est pas connu.

2.3.2 Parenthèse historique : L'instauration de l'enseignement de l'allemand en France au 19^e siècle

L'allemand, langue des philosophes des lumières, de l'époque romantique, de l'ennemi, puis celle de la science et du partenaire économique, langue qui forme l'esprit - les représentations françaises concernant cette langue sont multiples et marquent jusqu'à aujourd'hui les débats autour de son enseignement en France.

Nous chercherons à comprendre la fonction attribuée à l'enseignement de l'allemand durant le 19^e siècle, en focalisant notre regard sur les choix méthodologiques et spécialement sur le rôle de la grammaire. Qu'est-ce qu'on enseigne au 19^e siècle en cours d'allemand, et comment le fait-on ? Quelles sont les attentes rattachées à cette matière ?

Objectifs de l'introduction des langues vivantes et particulièrement de l'allemand dans l'enseignement scolaire en France

Jusqu'à la fin du 18^e siècle, les langues vivantes sont apprises par les enfants des grandes familles pour des raisons politiques et culturelles, ceci à la maison ou dans une institution privée. À partir du 19^e siècle, l'anglais et de l'allemand, mais aussi l'italien et l'espagnol commencent à être appris par un groupe de population plus large et plus modeste qu'auparavant. Le premier objectif prolonge l'objectif politique nommé ci-dessus. Il concerne les langues des pays que la France souhaite connaître particulièrement bien pour être préparée à un conflit militaire éventuel (notamment avec l'Allemagne ou l'Angleterre). Le deuxième concerne les langues des pays avec lesquels la France entretient des relations commerciales (notamment l'Allemagne, l'Angleterre, l'Espagne et l'Italie). Il s'agit donc d'objectifs utilitaires.

Les arguments utilitaires ne sont pas toujours au premier plan au sein du débat de l'introduction des langues vivantes. En 1835, lors de la période mouvementée d'implantation l'anglais et de l'allemand dans les collèges français, le maître d'allemand de Sinner défend l'allemand pour son potentiel de formation littéraire (Espagne & Lagier & Werner : 28). L'argument de la formation de l'esprit est prononcé par le ministre Salvandy en 1838. En 1865, le premier Inspecteur général d'allemand Lévy parle de la contribution de l'allemand à la culture intellectuelle (Espagne & Lagier & Werner : 24 et 39). Les arguments culturels sont ainsi mis en avant et font passer les arguments utilitaires au second plan.

Datation et contexte : quand, où et dans quelles conditions l'allemand est-il introduit dans l'enseignement scolaire en France ?

Les écoles militaires réussissent très tôt à implanter les langues vivantes dans leur cursus scolaire (au début du 19^e siècle). Les sections préparant à une carrière commerciale ou industrielle tardent à se faire une place dans les collèges français ce qui affaiblit un des arguments pouvant justifier l'apprentissage d'une langue vivante. L'instauration de l'enseignement des langues vivantes au collège royal (un des types de collèges de l'époque auquel nous nous restreignons ici) et au lycée se fait alors de façon lente et incohérente, au gré des ministres qui se succèdent, l'un favorisant l'implantation institutionnel de l'allemand, l'autre enlevant les avancées, le prochain mélangeant les progrès et les régressions.

Humanités et langues vivantes

La discipline « allemand » semble avoir du mal à trouver sa place en s'appuyant sur les objectifs utilitaires (militaires et commerciaux) qui pourraient lui donner le statut d'instrument. Pendant la première moitié du 19^e siècle, elle est assez systématiquement comparée à ses sœurs anciennes, les humanités. Le Ministre Salvandy entreprend en 1838 une réforme de l'enseignement des langues qui finit par leur donner le statut de discipline obligatoire dans tous les collèges royaux. Dans les instructions accompagnant cette réforme, il préconise d'enseigner les langues vivantes « *d'une manière approfondie et qui se rapproche des études classiques* » (Espagne & Lagier & Werner : 30-31). Qu'est-ce qui caractérise l'enseignement des langues anciennes au 19^e siècle ? Contrairement aux pratiques du 16^e/17^e siècle, l'enseignement du latin et du grec n'a plus l'ambition de mener les élèves à la capacité de communiquer dans ces langues. La formation de l'esprit par le biais d'un travail métalinguistique et culturel devient l'objectif principal de ces disciplines. Ainsi, lors de l'introduction de l'allemand à l'école, cette langue est fréquemment défendue par des arguments mettant en avant des qualités qui rappellent celles que l'on attribue aux langues anciennes : l'allemand « *aide et complète le travail de l'intelligence, de l'imagination, de la mémoire, appliquées à l'étude des langues classiques* » (Espagne & Lagier & Werner : 31). Par conséquent, l'enseignement de cette matière est marquée par l'objectif historiquement ultérieur de l'enseignement des humanités, cité ci-dessus : grammaire et érudition.

Méthodologies de l'enseignement de l'allemand : entre tradition et innovation

Selon Karl Popper, tout progrès scientifique est motivé par une volonté de résoudre un problème (Popper, 1997 : *Toute vie est résolution de problèmes*).

Cette position nous paraît particulièrement éclairante pour décrire la démarche de nombreux professeurs de langues, notamment d'allemand, lors des débuts de l'enseignement de l'allemand en France autour de 1830.

À cette époque-là, il n'existe pas de modèle méthodologique et les professeurs de langues vivantes ont peu de matériel pédagogique à disposition (Espagne & Lagier & Werner : 70).

Les problèmes à résoudre :

Les conditions peu favorables dans lesquelles se déroulent les cours de langues vivantes pendant la monarchie de juillet invitent à expérimenter et à adapter la méthode d'enseignement à des circonstances variées et souvent très contraignantes.

Les classes peuvent être extrêmement chargées : on parle de soixante, voire de cent élèves dans certains collèges (Espagne & Lagier & Werner : 166), et le caractère plus ou moins facultatif de l'enseignement ne motive pas forcément les élèves (nous ne mentionnons pas ici les nombreuses contraintes supplémentaires qui existent).

Les professeurs d'allemand de la première heure ont été exposés à des critiques qui concernent plusieurs domaines (Espagne & Lagier & Werner : 67) :

- la discipline (explications possibles : classes surchargées, matière non obligatoire et non représentée à des examens, professeurs de nationalité allemande, peu habitués au style d'enseignement français, etc.)
- un manque d'adaptation des cours au niveau des élèves (explications évoquées à l'époque : professeurs de nationalité allemande, hautement qualifiés, mais qui en demandent trop aux élèves)
- un enseignement qui favorise peu la compréhension et l'expression orale (explications possibles : classes surchargées, méthode d'enseignement non existante pour ce type d'objectif).

Pour certains professeurs de nationalité allemande, des difficultés linguistiques en français et la différence culturelle représentent un obstacle supplémentaire.

Démarche de résolution de problèmes :

Beaucoup de professeurs d'allemand (spécialement des Allemands ou ceux qui ont un lien privilégié avec l'Allemagne) fabriquent eux-mêmes leur matériel pédagogique. Ce matériel est l'outil qui doit permettre l'application de la méthode d'enseignement en général conçue par l'auteur.

Certains manuels d'allemand publiés au cours du 19^e siècle portent des mentions qui permettent de dégager deux démarches principales, susceptibles d'aider à gérer les difficultés rencontrées :

- prendre appui sur l'existant ;
- la volonté d'innovation.

Prendre appui sur l'existant

Certains professeurs cherchent à donner à la langue vivante le statut de discipline en la rapprochant des langues anciennes. Ceci s'explique aussi par le fait que l'enseignement n'est pas compartimenté comme aujourd'hui et que l'allemand (comme les autres langues vivantes) peut être enseigné par des professeurs qui

enseignent en même temps toutes les autres disciplines existantes, dont le latin et le grec.

Nous constatons dans plusieurs titres de manuels l'établissement d'un parallèle entre la méthode d'enseignement de l'allemand et des méthodes d'enseignement des langues anciennes. Les types d'exercices peuvent être les mêmes (version et thème, versification, explication de texte) ou bien la matière est antiquisante :

Adler-Mesnard, Edouard-Henri-Emmanuel (1846) : *Histoires des temps héroïques de la Grèce ou Choix des plus belles traditions de l'Antiquité classique, racontées à la jeunesse française dans un langage facile et simple... texte allemand* (Choppin et al. : 61).

La comparaison avec le latin finit par nuire à l'image de l'allemand : le caractère savant et difficile que l'on lui attribue le rend moins attrayant que la musique et l'enseignement des armes qui sont également deux disciplines considérées comme marginales (Espagne & Lagier & Werner : 69-70).

Volonté d'innovation

Certains titres de manuels d'allemand annoncent la nouveauté de la démarche pédagogique proposée. L'objectif visé est soit une sorte d'aide à la compréhension du fonctionnement de la langue, soit la facilitation du travail d'apprentissage, les deux objectifs pouvant être combinés.

En 1831, Louis Marcus de Dijon propose une méthode « *qui tend à donner aux élèves une perception du rythme de la phrase allemande avant même qu'ils puissent en pénétrer les contenus sémantiques* » (Choppin & Rodriguez & Pinhède : 43). Cette méthode ferait connaître « *la construction* » de la langue allemande avant l'apprentissage du lexique, pour ensuite faire apprendre les verbes, puis les noms et après, les déclinaisons (Espagne & Lagier & Werner : 75). Il est intéressant de remarquer le parallèle qui est fait entre rythme et construction de la phrase (un élément prosodique mis en rapport avec un élément analytique, donc un mélange entre parole et langue). La primauté et la productivité potentielle de la syntaxe (pouvoir créer des phrases en partant d'un principe de base simple) nous rappellent la démarche des générativistes depuis 1965. D'autres auteurs de manuels proposent des aides mnémotechniques à la mémorisation du lexique et des règles grammaticales.

Ces deux procédés (mise en avant de la syntaxe et de la morpho-syntaxe, mémorisation du lexique et des règles) rappellent des techniques déjà utilisées pour l'enseignement des langues anciennes, à savoir la mémorisation d'une règle grâce à

sa forme versifiée et l'analyse de principes morpho-syntaxiques (Savatovsky, séminaire de DEA 2004/05).

La véritable nouveauté est à chercher du côté de la pratique de la langue - et encore, l'idée n'est pas vraiment nouvelle : rappelons-nous que le latin, et dans une moindre mesure le grec, étaient un moment données considérées comme langues de communication en classe et même préconisées en dehors de la classe (Savatovsky, séminaire de DEA 2004/05).

La pratique de la langue présuppose des productions orales et de compréhension de la part des élèves. La nécessité d'un tel travail commence à être soulignée par certains professeurs et surtout par des ministres.

Le professeur d'allemand Jacques Peyrot (Sainte Etienne) déplore en 1848 le niveau des élèves ayant reçu une instruction en langues vivantes. Son constat nous paraît étrangement familier :

« On leur [aux apprenants] corne continuellement aux oreilles que l'étude des langues modernes n'est qu'un accessoire, un art d'agrément dont ils peuvent très bien se passer. (...) Aujourd'hui que voit-on ? Des élèves qui ont étudié l'anglais, l'allemand ou une autre langue moderne pendant quatre à cinq ans, savent à peine balbutier quelques mots dans ces langues, font des phrases très incorrectes, [...] tandis que ce temps est plus que suffisant pour les posséder à fond, quand une vigoureuse et intelligente direction est imprimée à cette étude. » (Espagne & Lagier & Werner : 75]

Dans les Instructions générales accompagnant le plan d'études pour l'allemand de 1854, le Ministre Fortoul met l'accent sur la différence entre les langues mortes et les langues vivantes. Il préconise un enseignement d'allemand pratique :

« [...] l'application orale et immédiate des règles doit être substituée aux exercices systématiquement calqués sur des procédés abstraits de la grammaire. » (Brethomé : 219).

La différence entre l'enseignement théorique et l'enseignement pratique consiste ici en une prononciation orale des règles de grammaire. Le contenu du cours et l'importance de la grammaire restent quasiment inchangés.

Le changement méthodologique effectif est initié par le Ministre Duruy. Dans ses Instructions de 1863, il défend la méthode dite « naturelle » qui est déduite de

l'observation de la physiologie infantine. Cette méthode d'apprentissage de L2 s'inspire du processus d'acquisition d'une L1. Elle « *bouleverse la relation entre professeur et enseigné jusqu'à transformer le manuel en simple instrument, en support de communication* ». (Brethomé : 219) Ces propos nous rappellent des concepts actuellement en vigueur pour l'enseignement assisté par les TICE (tuteur et apprenant, les ressources relativisant le rôle du manuel scolaire).

Il faut dire que l'exigence d'une capacité de production orale a du mal à se concrétiser sur le terrain. Le 19^e siècle ne permet pas cette concrétisation dans le sens où nous l'entendons : répondre à des questions ne correspond pas réellement à notre idée d'un échange en L2.

En « bannissant » la L1 du cours de langue vivante et en privilégiant clairement l'oral, la méthode directe essaie de faire un pas en avant dans le domaine de ce que nous appellerions aujourd'hui la compétence communicative. Mais jusqu'à nos jours, l'institution scolaire suffit rarement pour rendre les apprenants d'allemand bilingues (ceci est bien sûr à nuancer : cela dépend du cadre matériel et humain offert et d'autres facteurs).

Devenir une discipline autonome

Nous trouvons parmi les manuels d'allemands du 19^e siècle des titres qui annoncent une approche contrastive. D'abord, ce sont uniquement les langues anciennes qui sont comparées à l'allemand, mais plus tardivement, l'anglais se rajoute comme moyen de mise en relief de l'allemand. Un moment donné, les langues anciennes ne font plus partie du groupe de langues comparées. Nous arrivons à un stade où l'allemand et le français sont mis en parallèle pour se servir mutuellement d'instrument d'apprentissage :

Bescherelle Jeune (1866) : *Enseignement secondaire spécial langues vivantes. Classes de première, deuxième, troisième et quatrième année. Petit cours de français et d'allemand, ou Méthode nouvelle à l'aide de laquelle on peut apprendre comparativement et réciproquement les deux langues* (Choppin et al. : 80).

La carrière de **Friedrich-Gustav Eichhoff** illustre bien cette mise à l'écart progressive des langues anciennes. Précepteur des enfants du duc d'Orléans, puis professeur des littératures étrangères, Eichhoff fait d'abord des recherches en littérature comparée (comparaisons entre langues vivantes et langues anciennes)

avant de solliciter en 1828 un poste comme professeur d'allemand dans un collège royal à Paris. Il présente à cette occasion sa méthode d'enseignement de l'allemand en soulignant ses avantages potentiels :

« un cours de ce genre où sans négliger les règles grammaticales et les spécialités de la langue allemande, on ferait ressortir toutes les ressemblances étymologiques et littéraires qu'elle offre avec le grec, le latin et l'anglais, pourroit-il captiver l'attention des élèves et leur inspirer le désir d'étudier avec zèle une des plus belles langues du monde qu'ils verroient par mille points intermédiaires se rapprocher insensiblement de la leur. » (Espagne & Lagier & Werner : 82). Aurions-nous ici affaire à l'ancêtre du plurilinguisme ?

Plus tard, en 1852, Eichhoff plaide pour la création d'une inspection spéciale des langues vivantes qui veillerait à ce que l'enseignement des langues vivantes soit doté de thèmes, dialogues, conversations afin de faciliter l'expression orale (Espagne & Lagier & Werner : 83). Il a donc déplacé son argumentation qui est parti d'une comparaison des langues vivantes avec les langues anciennes pour finalement réclamer leur spécificité, le fait qu'elles soient un véritable outil de communication.

En 1881, Th. George publie un manuel d'allemand qui semble prendre en compte la spécificité syntaxique de l'allemand, sans recours à des concepts grammaticaux d'autres langues :

Résumé de la grammaire allemande ou Mécanisme raisonné de la langue, accompagné de deux boîtes contenant un jeu de dés, au moyens desquels on peut représenter une proposition quelconque et reproduire toutes les modifications dont elle est susceptible (Choppin et al. : 637). [extrait mis en gras par nous].

Aurions-nous ici affaire à l'ancêtre de la conceptualisation ?

En 1903, grâce à la méthode directe, il paraît possible d'enseigner l'allemand par et pour lui-même : M. Pauzes publie en 1903 le manuel *L'allemand enseigné par l'allemand* (Choppin & Rodriguez & Pinhède : 32).

Conclusion concernant la parenthèse historique

Encore aujourd'hui, l'enseignement de l'allemand est synonyme d'enseignement grammatical dans les esprits de nombreux jeunes Français et Françaises en classe de cinquième (collège) que nous avons eu l'occasion de questionner à plusieurs reprises à ce sujet lors de nos interventions destinées à informer sur l'allemand en classe de quatrième.

Arguments avancés fréquemment par les apprenants de classe de cinquième pour expliquer pourquoi ils n'ont pas l'intention de choisir l'allemand en classe de quatrième :

- l'allemand est difficile (grammaire et prononciation) ;
- l'allemand est ennuyeux ;
- l'allemand n'est pas utile (il y en a peu qui le parlent, ça ne sert pas pour le tourisme, ni pour le travail) ;
- l'allemand n'est pas une belle langue ;
- l'allemand est la langue de Hitler.

Nous trouvons fort intéressant de voir avec quelle persistance les thèmes du débat mené au 19^e siècle reviennent au 21^e siècle, même s'il est facile d'invalider certains de ces arguments comme erronés (l'allemand n'est pas utile - le marché du travail semble contredire cela) ou comme subjectifs (l'allemand n'est pas « une belle langue »). Pourquoi cette vision peu favorable de la langue du voisin et partenaire politique et économique de choix ? La crise actuelle de l'allemand en France s'explique peut-être partiellement par la façon dont cette discipline a été instaurée dans le paysage scolaire français.

Nous avons l'impression que l'histoire du 19^e siècle formule un problème qui, à ce jour, n'a pas trouvé de réponse entièrement satisfaisante (la réponse peut-elle exister ?) : quel type d'enseignement-apprentissage des langues serait susceptible de rendre les apprenants performants aussi bien au niveau de la précision que de la fluidité ? Et plus particulièrement pour l'allemand : comment « se débarrasser » du poids de la grammaire-traduction ? Faut-il de nouvelles méthodologies pour avancer dans ce domaine ?

2.2.3 La pédagogie du projet

Depuis la publication d'ouvrages de Freinet et d'autres représentants de la pédagogie active, la notion de projet est connue et exploitée en milieu scolaire, particulièrement à l'école maternelle et à l'école primaire. Puren s'attend à une forte réactivation de la pédagogie du projet dans les années à venir (Puren, 2004). Selon Mangenot, il faudrait encadrer la communication par un projet pour obtenir

une certaine efficacité dans les apprentissages. Il présente comme caractéristique la plus intéressante du projet la possibilité que celui-ci offre de
« *faire sortir des murs de l'institution, [à] mettre bien sûr en relation les apprenants entre eux (ce que la tâche fait également), mais en outre à amener à communiquer avec l'extérieur en vue de la réalisation d'un but bien précis.* »
(Mangenot, 1998).

Le lien entre pédagogie du projet et TICE semble s'exprimer dans cette citation de Belisle (cité dans Mangenot, 1998) :

« *Encore faut-il que l'ensemble de ces opérations [naviguer, dialoguer avec un programme intelligent etc.] soit piloté par un sujet en quête d'informations afin de réaliser un but d'apprentissage, lequel s'insère dans un projet social.* »

2.3.4 L'approche par la tâche

L'approche par la tâche permet de repenser l'apprentissage-enseignement en tenant compte des besoins des apprenants et en motivant le travail par une production finale. Rod Ellis parle du caractère innovant de cette méthodologie quand il dit :

« *Task-based language teaching can be viewed as an 'innovation' and its potential for adoption examined in accordance with the factors that have been found to influence the uptake of innovations in general* ». (Ellis 2003 : 320).

Dans le chapitre 2.3, nous essayerons plus précisément de voir quelles options méthodologiques, potentiellement innovantes, l'approche par la tâche peut proposer.

2.4 Les tâches

L'approche par la tâche est un concept méthodologique qui nécessite l'identification d'objectifs et de besoins et la mise en place d'étapes de travail susceptibles de permettre d'atteindre un objectif donné.

Cette méthodologie a fait son entrée dans l'enseignement-apprentissage de l'anglais L2 (langue étrangère) et en FLE (Français Langue Étrangère). En ce qui concerne l'allemand au niveau collège, le terme de « tâche » figure dans le *Projet de programme de l'enseignement d'allemand* de mars 2005, dans la *partie Allemand*

palier 1 (2005 : 1), mais jusqu'à présent, nous n'avons pas trouvé de traduction du concept correspondante aux définitions d'Ellis (2003) dans des documents officiels pour l'allemand ou dans les méthodes d'enseignement de l'allemand qui viennent de sortir pour le niveau du collège *Zusammen* (2005, première année, et *Wie geht's?* (2005), classe de quatrième LV2.

2.4.1 Définitions

Le mot « tâche » est un concept ouvert qui désigne un processus qui doit mener à un résultat bien déterminé et identifiable. Quelqu'un qui effectue une tâche réfléchit, il cherche des outils et éventuellement de l'aide, il s'organise, il agit en coopération ou seul, il prend du recul, il juge son résultat, il rectifie ou ratifie directement.

Ellis présente dans son livre *Taskbased Language Learning and Teaching* (2003 : 4-5) plusieurs définitions de « tâche », allant de concepts où l'échange verbal n'est pas une condition nécessaire pour la réalisation d'une tâche jusqu'à des concepts où la négociation de sens en interaction verbale joue un rôle important. Certaines définitions privilégient des résultats (*outcomes*) plus concrets que d'autres qui estiment qu'une tâche peut aussi mener à un résultat immatériel (un savoir-faire, une prise de décision commune). D'autres définitions montrent que c'est le processus (la façon dont procèdent les apprenants pour réaliser la tâche) et non le résultat lui-même qui est central.

Définition retenue par Ellis :

« Une tâche est un plan de travail (« workplan ») qui cherche à obtenir la procéduralisation pragmatique du langage par les apprenants et qui a pour but un résultat qui permet d'évaluer si le contenu des propos a été rendu de façon appropriée. Les apprenants doivent focaliser leur attention avant tout sur le sens des productions et ils puisent librement dans leurs propres ressources linguistiques, sauf si la tâche les oblige à utiliser une forme particulière. Une tâche cherche à faire utiliser un langage qui ressemble de près ou de loin au langage utilisé en dehors de la salle de classe (« in the real world »). Comme d'autres activités linguistiques, une tâche peut inclure une ou plusieurs des quatre compétences et elle déclenche également des processus cognitifs. » (Ellis, 2003 : 16) [notre traduction].

Caractéristiques d'une tâche (Ellis 2003 : 21) [notre formulation d'après le texte anglais] :

- | | | |
|---|------------------------------|--|
| 1 | Le but | L'objectif général d'une tâche (par exemple, s'entraîner à décrire des objets de façon précise). |
| 2 | <i>Input</i> | L'information verbale ou non verbale nécessitée par la tâche (un texte écrit, des images...). |
| 3 | Conditions | La façon dont on présente l'information (morcelée ou entière) et dont on la fait utiliser (trouver les similitudes ou les différences...). |
| 4 | Choix méthodologiques | L'organisation du groupe (travail à deux, en petits groupes, etc.), temps (non) limité, etc. |
| 5 | Résultats prévus, le produit | Le produit qu'on obtient après avoir effectué la tâche (une carte complétée, un tableau rempli, un nouveau savoir-faire, etc.). Le produit peut être « ouvert » (permettre plusieurs solutions ou réalisations) ou « fermé » (ne permettre qu'une seule solution). |
| 6 | Processus | Le processus linguistique et cognitif que la tâche est censée créer. |

« *Comment l'approche par tâches permet de tout intégrer ou presque* » - ce titre d'une communication de Nicol-Benoît (2004a) évoque l'intérêt d'un concept « accueillant ». Puren (2004) parle de l'avantage de tels concepts ramenés à un haut niveau d'abstraction. Ils permettent une généralisation d'exemples de pratiques qui resteraient trop liées à un contexte précis si l'on se contente de les décrire uniquement comme des actions isolées.

Dans *le Projet de programme de l'enseignement d'allemand* (2005), niveau collègue, le mot « tâche » est en effet utilisé dans un sens très vaste qui équivaut à notre avis à « notion » ou « acte de langage » ou « savoir-faire ». La rubrique « Exemples d'activités » (2005 : 2-12), censée présenter des tâches (2005 : 1), cite des exemples du genre « *parler de son identité* » (2005 : 7), « *comprendre [...] une carte postale* » (2005 : 9). Il n'y a pas beaucoup d'exemples de production susceptibles de mener à des réalisations dans le sens de *outcome*, sauf en expression écrite où les auteurs

proposent de faire rédiger une correspondance ou de faire des portraits de personnes (2005 : 4).

Nous estimons qu'il nous faut trouver une définition de tâches susceptible d'être opérationnelle en situation d'enseignement-apprentissage. Pour ce faire, nous allons regarder de près le chapitre 7 du *CECR* (2001) qui décrit la notion de « tâche ».

2.4.2 Les tâches et leur rôle dans l'enseignement des langues

(chapitre 7 du *CECR* (Cadre Européen Commun de Référence pour les langues))

Plusieurs méthodes de langues et même certains documents officiels (version provisoire des nouveaux programmes d'allemand, collège : 2005, à appliquer en 2006) se réfèrent depuis quelque temps au *CECR*, et certaines comme *Rond-point* disent appliquer le concept des tâches. Comme le *CECR* est une référence fréquemment citée et internationalement reconnue, nous allons regarder en détail le chapitre 7 qui s'exprime plus particulièrement sur le concept de la tâche.

Les auteurs du *CECR* fournissent la définition de « tâche » suivante :

« *Les tâches ou activités sont l'un des faits courants de la vie quotidienne dans les domaines personnel, public, éducationnel et professionnel.* » (2001 : 121).

Nous constatons que le terme « tâche » semble être assimilé très étroitement au terme « activité ». Ceci nécessite à notre avis une clarification. Pour cette raison, nous mentionnerons ci-dessous une définition d'exercice, activité et tâche proposée par Nicol-Benoît (2004b).

Définitions des notions « exercice », « activité » et « tâche » :

Nicol-Benoît (2004b) distingue entre exercice, activité et tâche. Elle précise que l'exercice est un travail sur les formes hors contexte privilégiant le savoir, que l'activité permet une utilisation de la langue, donc le savoir-faire, en situation contextualisée et que la tâche permet d'aller encore plus loin que l'activité en permettant l'utilisation autonome de la langue dans une « *situation authentique ou du moins vraisemblable* » (Nicol-Benoît, 2004b : 342).

Selon les auteurs du *CECR*, une tâche demande d'exécuter des actions finalisées dans un domaine donné, ceci en vue d'arriver à un but défini et de réaliser un produit

particulier. L'exécution d'une tâche demande la mise en œuvre stratégique de compétences données. Elle s'inscrit dans des situations de communication et peut inclure l'interaction, la réception, la production, la compréhension et la médiation.

Nous trouvons dans le chapitre 7 du *CECR* l'énumération de plusieurs types de tâches, classées selon leur emploi possible dans une situation scolaire et dans une situation extrascolaire. Quand les auteurs évoquent des types de tâches, ils n'annoncent malheureusement pas toujours explicitement s'il s'agit plutôt de tâches associées au premier domaine ou au deuxième ce qui entrave parfois la clarté de leur propos.

Selon ce chapitre, il faut choisir des « *tâches cibles* », des « *tâches de répétition* » et des « *tâches proches de la vie réelle* » en fonction des besoins des apprenants en dehors de la classe, en relation avec des besoins professionnels et/ou éducatifs.

Ces tâches se distinguent selon les auteurs des « *tâches pédagogiques communicatives* » qui sont décrites comme suit :

- elles ne sont pas des exercices formels hors contexte ;
- elles visent l'amélioration de la compétence communicative ;
- elles sont sans lien direct avec la « vie réelle », ni avec des besoins des apprenants ;
- elles ont un sens pour l'apprenant ;
- elles sont pertinentes pour les apprenants ;
- elles sont faisables ;
- elles ont un résultat identifiable ;
- elles peuvent comprendre des activités méta-communicatives (l'apprenant sélectionne, gère et évalue l'activité).

Concernant cette énumération, nous nous posons la question suivante : que veut dire « avoir un sens » et « être pertinent » pour l'apprenant si ces expressions excluent l'option « avoir un lien avec les besoins des apprenants » ? Une tâche peut-elle être pertinente si elle n'est pas motivée par un besoin de la part de l'apprenant ? Que veut dire « la vie réelle » ? L'apprenant distingue-t-il entre sa vie réelle (extrascolaire) et son autre vie qui ne serait pas réelle (scolaire) ? Nous pensons que la distinction entre besoins en dehors de la classe et en classe est pénalisante pour des apprenants du secondaire qui ne sont pas forcément tous prêts à s'investir dans leur travail en vue d'un avenir lointain et éventuellement incertain.

Les auteurs distinguent entre la focalisation sur le processus et sur le résultat d'une tâche. Selon eux, quand on fait faire une tâche communicative, c'est le **succès de son exécution** qui est central. Les participants doivent être en mesure de réaliser leurs intentions communicatives. **C'est le résultat qui compte.**

Si la tâche est spécialement conçue pour l'apprentissage d'une langue, on s'intéresse en même temps au sens et à la façon dont les apprenants comprennent, expriment et négocient ce sens. Les opérations d'apprentissage peuvent ainsi être facilitées et identifiées. **C'est le processus qui compte.**

Cette distinction nous paraît arbitraire. Une tâche communicative est toujours conçue pour l'apprentissage d'une langue. Pourquoi se limiter au résultat sans s'intéresser au processus qui a mené à ce résultat ?

Execution de la tâche et apprenant

Les auteurs du chapitre 7 du *CECR* décrivent en détail les conditions qui peuvent caractériser **l'exécution de la tâche**. Avant de faire exécuter la tâche proprement dite, l'enseignant peut l'adapter aux niveaux des apprenants en donnant des informations préalables, en rappelant des savoirs(-faire) déjà en place et en aidant les apprenants à prendre conscience de certaines choses qui les aideront pour la tâche. C'est ce qu'on appellerait dans la tradition germanique « *Vorentlastung* » (le fait de délester, donc de faciliter ce qui suit, en général un texte ou un document audio ou audiovisuel). Cette préparation peut réduire une surcharge cognitive éventuelle.

La difficulté de la tâche peut être plus ou moins graduée pour convenir à un groupe plus ou moins homogène. L'enseignant peut choisir d'alléger *l'input* pour certains apprenants ou de fournir des aides visuelles ou textuelles, il peut accorder plus ou moins de temps et fournir des mots clés plus ou moins nombreux ou élaborés. Il est également possible de mettre à disposition des aides extérieures (accès à un dictionnaire par exemple).

L'apprenant va aborder la tâche avec plus ou moins de facilité et plus ou moins d'engagement, selon ses compétences, caractéristiques, aptitudes, expériences antérieures et intentions. Parmi les caractéristiques des apprenants mentionnées par les auteurs, nous souhaitons particulièrement mettre en relief les facteurs affectifs qui peuvent conditionner l'exécution de la tâche. Selon les auteurs, la confiance en soi (avoir une image positive de soi et ne pas être inhibé) est une condition

importante pour mener au terme une tâche. Elle peut permettre à l'apprenant d'avoir un certain contrôle de l'interaction (être en mesure de vérifier si l'on est compris, demander des clarifications, déduire, continuer à travailler même si tout n'est pas encore clair, etc.). Nous considérons l'implication et la motivation des apprenants comme une deuxième condition qui peut fortement influencer la façon dont ils réalisent une tâche. Ces deux paramètres, la confiance en soi et l'implication/motivation, ne sont pas facilement mesurables, ni « enseignables/apprenables ». Il nous paraît toutefois souhaitable que l'enseignant essaie de s'en faire une idée, grâce à l'établissement d'une relation de confiance et de bienveillance et grâce à un échange verbal qui pourrait lui donner des indices concernant ces deux paramètres.

En résumant le chapitre 7 sur les tâches, les auteurs du *CECR* s'engagent à envisager et expliciter les principes de sélection et le poids des tâches « authentiques » et « pédagogiques » : la tâche doit permettre d'atteindre un objectif pédagogique précis. Elle doit être significative pour l'apprenant, elle doit pouvoir lui proposer un but motivant et atteignable, l'impliquer et lui permettre des interprétations et productions diverses.

Il faut en plus que la tâche illustre la relation entre des activités qui visent l'accès au sens et l'expérience d'apprentissage centrée sur la forme. Elle doit permettre à l'apprenant de porter son attention sur les deux de façon équilibrée, pour qu'il puisse cultiver aussi bien l'exactitude que l'aisance.

Selon les auteurs, il est important de prendre en compte les stratégies de l'apprenant et la perception qu'il a de la tâche. Il faut lui donner des moyens de facilitation de la tâche qui doit être modifiable pour s'adapter aux compétences et performances déjà présentes de l'apprenant.

Tout en adhérant au résumé ci-dessus qui décrit la position des auteurs du *CECR*, nous choisissons de nous référer avec prudence aux concepts présentés dans le chapitre 7. Ils ne nous paraissent pas toujours parfaitement clairs, ni bien définis. Mais ces concepts fournissent des éléments sur lesquels des concepteurs de manuels de plusieurs pays s'appuient actuellement. C'est une base de travail commune que nous ne pouvons pas ignorer en tant qu'enseignante d'allemand.

2.4.3 Le rôle des tâches dans l'apprentissage des langues

Les tâches sont censées favoriser l'apprentissage incident. Les apprenants se concentrent sur le sens davantage que sur la forme quand ils échangent entre pairs ou avec d'autres personnes associées à la formation. Ce procédé *top down* (partant du sens des énoncés) permettrait de procéduraliser des savoirs qui ne sont pas accessibles de la même manière si l'on se contente de connaissances déclaratives.

Selon Narcy-Combes & Walski (2004), le concept de tâches a deux avantages : il permet à l'apprenant de s'impliquer dans le processus d'apprentissage et il crée une dynamique de relation entre enseignant et apprenants.

Le langage y est utilisé de façon implicite. L'étude de la langue aide à acquérir des connaissances explicites. Ces connaissances explicites aident à faire attention (« *notice* ») en focalisant l'apprenant sur les aspects du langage qui posent problème : « *Cette attention aiderait aux processus qui favorisent la connaissance implicite de se déclencher* » (Narcy-Combes & Walski, 2004).

L'approche par la tâche ne propose donc pas un travail spécialement sur la langue, mais elle peut aider à comprendre son fonctionnement. Elle renverse l'ordre habituel de priorités en commençant par la tâche sociale qui dicte la suite des choses à faire. Le travail sur les formes n'est ainsi pas un point de départ, mais un outil de travail comme d'autres outils. Il n'est pas occulté, mais il est motivé par son lien avec la tâche sociale.

La production langagière relève d'une application de références et de la production automatisée de modèles lexicalisés, adaptés à la situation. Mais pour y arriver, l'apprenant doit traiter du sens, focaliser son attention et avoir conscience du fait que toutes ses activités cognitives sont nativisées, donc caractérisées par des données qui sont personnelles à l'apprenant et qui sont en relation avec les données fournies par sa L1 et les autres langues qu'il a éventuellement à sa disposition. La nativisation révèle le fait que l'apprenant se trouve à un stade entre L1 et L2 et qu'il a besoin d'une médiation pour dénativiser, donc pour renoncer aux procédés d'analyse valables pour la L1 uniquement et pour intégrer des procédés valables pour la L2.

Quel rôle le savoir déclaratif joue-t-il lors de l'apprentissage d'une L2 soutenu par des tâches ? Selon Ellis, un *input* basé sur des tâches peut soutenir la transformation

du savoir explicite en savoir implicite et même proposer un raccourci, comme décrit en figure 2 (Ellis, 2003 : 149) :

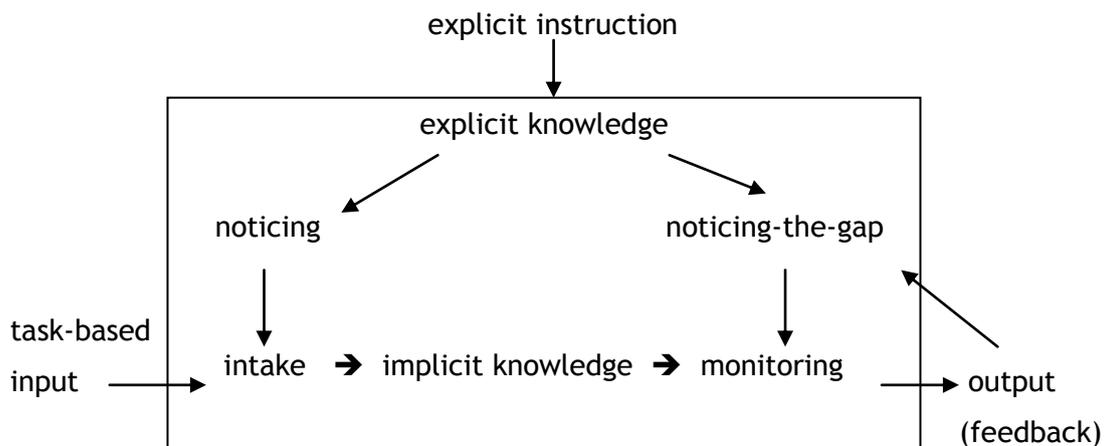


Figure 2

Noticing veut dire : se rendre compte de la présence d'une forme, d'une expression dans un *input* donné. *Noticing-the-gap* veut dire : se rendre compte de la différence entre sa propre production de formes ou expressions et celles perçues dans l'*input* qui en fournit des exemples.

Les théories d'Ellis nous suggèrent la création d'activités qui permettent la prise de conscience concernant certaines formes (*noticing*) et la prise de conscience concernant les obstacles que l'apprenant doit encore surmonter pour s'approcher d'une production en L2 suffisamment exacte (*noticing the gap*).

Si les tâches sont un raccourci pour la procéduralisation, est-ce utile de proposer la mise en place d'un savoir déclaratif permettant les procédés « *noticing* » et « *noticing the gap* » ? Nous pensons que les deux démarches se complètent et mènent conjointement au même résultat, mais qu'elles conviennent à des types d'apprenants différents, les uns privilégiant l'approche que l'on appelle *exemplar-based* et les autres privilégiant l'approche que l'on appelle *rule-based*.

2.4.4 Tâches qui soutiennent le savoir déclaratif et/ou le travail sur les formes

2.4.4.1 *Consciousness raising tasks* ou activités métalinguistiques

Il y a des tâches appelées *consciousness raising tasks* (Ellis 2003), comparables à ce que l'on appellerait en français « activités métalinguistiques ». Leur contenu est la

langue, et leur objectif est de faire comprendre comment la langue fonctionne. Ceci peut se faire selon le déroulement d'une tâche communicative, en faisant discuter les apprenants en L2 sur une forme donnée dans le but de formuler ensemble des références valables. Ellis pense que cette tâche demande un certain niveau en L2 et une certaine capacité d'abstraction et qu'elle est plus profitable à des apprenants avancés qu'à des débutants :

« [...] learners need sufficient proficiency to talk metalinguistically about the target feature and, if they lack this, they may not be able to benefit to the same degree from a consciousness raising task » (Ellis, 2003 : 165). Nous ne nous joignons pas à Ellis en ce qui concerne ce point de vue. À notre avis, les enfants sont tout aussi aptes à s'exprimer sur la langue. Il suffit d'accepter leur métalangage qui risque d'être moins standardisé que celui des apprenants plus âgés.

Schlak (2002) fait un inventaire d'activités qu'il appelle « stratégies d'apprentissage de la grammaire » (voir l'Annexe 2 pour l'inventaire complet). Les apprenants sont encouragés à « *inventer leur grammaire* » [notre traduction] et à travailler avec des descriptions de la langue existantes. Nous considérons les activités présentées dans Schlak (2002) comme *consciousness raising tasks* ou activités métalinguistiques. Ces activités, conçues pour des adultes, nous paraissent également convenir à un public de collégiens.

Dans la rubrique « *Construire sa grammaire* », nous trouvons, entre autres, des activités où les apprenants sont censés émettre et tester des hypothèses concernant le fait grammatical, s'échanger avec d'autres apprenants sur les hypothèses, et ils sont invités à représenter les hypothèses à l'écrit et/ou avec des symboles graphiques et de couleur. Dans la rubrique « *Travailler avec des grammaires existantes* », les apprenants doivent par exemple tester les références dans des contextes d'apparition du fait grammatical, choisir parmi plusieurs références proposées la plus adaptée à un fait grammatical donné, auto-corriger leur production écrite ou comprendre et appliquer les symboles utilisés (graphique, couleurs).

Certaines de ces « stratégies » pourraient trouver leur place dans notre proposition de micro-tâches.

2.4.4.2 *Focused tasks* ou tâches à objectif linguistique déterminé

Un autre type de tâche, appelé *focused tasks* (Ellis, 2003) ou tâche à objectif linguistique déterminé, cherche à faire utiliser une forme donnée, mais sans en

avertir particulièrement les apprenants. L'idée est de favoriser ainsi l'apprentissage incident de ces formes. Ceci se distingue d'un enseignement qui propose des exercices ayant pour objectif l'apprentissage intentionnel d'une forme. Ellis pense que les *focused tasks* peuvent mieux soutenir la procéduralisation du savoir explicite que les exercices parce qu'elles ne perdent pas de vue l'objectif communicatif lors de l'utilisation du langage (Ellis, 2003 : 16).

Selon Ellis, les tâches de compréhension se prêtent mieux à faire un travail qui s'intéresse particulièrement aux formes que les tâches de production : il paraît difficile de créer des tâches qui obligent les apprenants à utiliser une forme donnée si l'on veut en même temps laisser une certaine liberté communicative :

« *It is, in fact, considerably easier to design tasks that focus incidental attention on form receptively than tasks that elicit incidental production of a targeted feature.* » (Ellis, 2003 : 142).

Les stratégies d'évitement existent même dans des situations qui paraissent favoriser une forme donnée. En allemand, les apprenants peuvent par exemple contourner l'utilisation du futur par le présent :

« Ich werde nach Berlin gehen. » → « Ich gehe nach Berlin. ».

```
graph TD
    A[« Ich werde nach Berlin gehen. »] --> B[« Ich gehe nach Berlin. ».]
    A --- C[auxiliaire]
    A --- D[verbe principal]
    B --- E[verbe principal]
```

Ces variantes sont tout aussi acceptable l'une que l'autre. La différence est une différence de délai : le futur formé de façon morphosyntaxique (formé avec l'auxiliaire werden et avec l'infinitif du verbe principal) peut désigner un événement plus éloigné dans le temps (« J'irai à Berlin »), le futur formé par le présent peut désigner un fait plus proche, sans que cette distinction soit rigide en pratique.

En accord avec les théories d'Ellis exposées ci-dessus, nous comptons proposer des tâches de compréhension, mais aussi quelques tâches de production pour soutenir le travail sur les formes.

2.4.4.3 Macro-tâches et micro-tâches

Les micro-tâches proposent un travail sur la forme. Nous défendons une conception selon laquelle les micro-tâches doivent être créées pour permettre le bon déroulement d'une macro-tâche précise. Nous nous joignons ici à Nicol-Benoît qui dit

que « *une compilation de micro-tâches (d'apprentissage) permet d'alimenter une macro-tâche (de transfert)* » (Nicol-Benoît, 2004b : 362). Par conséquent, nous allons définir les deux concepts (micro- et macro-tâche) dans ce sous-chapitre.

Définition de « macro-tâche » :

Une macro-tâche est un projet que la communauté des apprenants réalise en commun. Les activités d'enseignement-apprentissage sont motivées soit par une fabrication qui peut être présentée à d'autres (site Internet, journal, livre de recettes, etc.), soit par une simulation de la réalité comme dans les Moo's (Demaizière & Narcy-Combes 2004).

Définition de « micro-tâche » :

Durant la préparation ou l'exécution de ce projet, l'enseignant aura à conseiller et à guider les apprenants qui peuvent rencontrer des situations où ils se rendent compte de leurs besoins d'apprentissage langagier. L'enseignant ou le logiciel peut les aiguiller vers des activités plus pointues et plus ponctuelles susceptibles de les aider à surmonter un obstacle qui entrave la communication. Selon Narcy-Combes & Walski (2004), « *La médiation s'appuyera sur les descriptions/savoirs (la langue), comme le fera la mise en place de micro-tâches destinées à aider l'apprenant à mieux mener son apprentissage* ». Il peut s'agir d'activités de repérage, de classement, de mémorisation, etc. (Demaizière & Narcy-Combes, 2004). Nous pensons que la dernière partie de cette définition, concernant les activités métalinguistiques, équivaut à celle de *consciousness-raising tasks* d'Ellis (voir 2.3.4.1).

Les micro-tâches essaient d'aider l'apprenant à voir le lien entre une forme linguistique et son utilisation possible en situation de communication. À l'aide d'une tâche, l'apprenant peut remarquer qu'il a besoin de s'approprier une forme linguistique, et la micro-tâche est là pour l'aider à se l'approprier.

2.4.5 Apports des TICE pour l'apprentissage des langues basé sur les tâches

Quel peut être l'apport des TICE pour l'apprentissage d'une langue basé sur les tâches ? Alison Piro, une enseignante utilisant les TICE que Cuban a observée, explique : « *I could teach what I want without computers, but not with the outcomes I want.* » (Cuban 2001 : 70). Cette idée de « *outcome* », de résultat ou de

produit, nous fournit un argument pour étayer notre intuition qu'il existe un lien privilégié entre les TICE et les tâches. Les résultats dont Piro parle peuvent correspondre à des discours, des films, une présentation de diapositives - en tout cas à quelque chose qui représente une « *performance* » (Cuban 2001 : 69) et qui donne aux apprenants l'occasion de faire des réalisations que l'on peut observer et estimer (estimer dans le sens d'évaluer et d'apprécier). Nous attachons une certaine importance à l'idée que la précision de la production peut être motivée et justifiée par la publication d'une production et/ou la présentation d'une production devant un public (voir aussi Skehan, cité dans Nicol-Benoît, 2004b : 274).

2.5 Organiser les savoirs et les savoir-faire

2.5.1 Les textes officiels et para-officiels concernant l'utilisation des TICE en classe

2.5.1.1 *Accompagnement des Programmes. Allemand. Classe de seconde générale et technologique (2003)*

Dans les textes officiels que nous avons consultés, nous trouvons des recommandations d'ordre assez général concernant l'accès aux TICE et concernant l'intégration des activités sur Internet dans le programme de travail d'enseignement-apprentissage :

« *Les enseignants veilleront à [...] [l']accès possible en salle de classe ou dans d'autres lieux comme le CDI à des outils multimédia et à Internet.* (p. 34)

« *Faire travailler les élèves sur Internet ne doit pas être considéré comme une activité périphérique des apprentissages de la classe [...] mais comme une activité intégrée à part entière dans l'apprentissage d'une langue vivante.* » (p. 30).

2.5.1.2 *Le plan triennal des technologies de l'information et de la communication de l'académie de Versailles (CRDP, 1999)*

Le plan triennal des TICE est un document fabriqué par le CRDP (Centre Régional de Documentation Pédagogique) de l'Académie de Versailles que nous souhaitons appeler para-officiel pour indiquer son lien avec les acteurs de l'Éducation nationale et en même temps son statut particulier qui le distingue des documents officiels. Ce

document montre les grands espoirs que l'Académie de Versailles place en les TICE. Elle a d'abord des attentes d'ordre plutôt général : les auteurs supposent que les TICE contribuent à une meilleure communication dans un établissement et qu'elles permettent de mieux lutter contre la violence. Elles sont censées améliorer l'orientation professionnelle (*Plan triennal* : 7). D'autres attentes concernent la démarche pédagogique qui pourrait changer grâce à l'utilisation des TICE : il est préconisé de « (...) les considérer comme un facteur de rénovation et non pas comme des outils plaqués sur des pratiques traditionnelles » (*Plan triennal* : 6). Les auteurs précisent la chose suivante : « Leur intégration dans la démarche pédagogique des enseignants conduit à repenser l'apprentissage des savoirs et des savoir-faire » (*Plan triennal* : 7). Des groupes d'expérimentation pédagogique sont mises en place, entre autres afin de créer de nouvelles pratiques qui pourraient émerger par le biais de l'utilisation des TICE (*Plan triennal* : 8). Les innovations doivent être recensées et les « réussites » valorisées (*Plan triennal* : 11). Un programme de formation continue important doit accompagner cette évolution (*Plan triennal* : 20), et « Une réflexion entre universitaires, formateurs des centres et enseignants de terrain se met en place, créant des réseaux d'échange » (*Plan triennal* : 22). La recherche est valorisée dans le texte suivant :

« il conviendrait d'ajouter les actions de recherche et d'expérimentation. Ces derniers constituent des investissements à plus long terme, mais aussi la seule voie par laquelle on puisse renouveler en profondeur les approches et contenus de formation et construire une réflexion d'ensemble sur les enjeux éducatifs des technologies de l'information et de la communication » (*Plan triennal* : 22).

En matière d'équipement, l'Académie poursuit « une politique volontariste de développement des technologies de l'information et de la communication » (*Plan triennal* : 15). Il est prévu d'équiper les établissements à la demande, suite à l'élaboration d'un projet précis qui nécessite un certain type de matériel (*Plan triennal* : 8). L'Académie de Versailles travaille en partenariat avec plusieurs entreprises afin de garantir une bonne qualité en matière de formation et de matériel technique (*Plan triennal* : 11).

Nous exprimons l'espoir que l'évolution que le *Plan triennal* souhaite soutenir ira effectivement dans le sens de ce qui est écrit dans le texte. La méthodologie serait ainsi valorisée. Les moyens annoncés (et partiellement déjà fournis) en matière de matériel, de formation et de la favorisation de l'échange de savoirs-faire entre

enseignants, chercheurs du domaine de l'éducation et professionnels du domaine informatique montrent une politique volontariste forte de l'Académie de Versailles concernant l'emploi des TICE.

2.5.2 Les stades d'apprentissage et les niveaux de compétence

Les acteurs de l'enseignement doivent entre autres organiser la répartition des savoirs et savoirs faire qui sont l'objet d'un enseignement-apprentissage. Les auteurs de textes officiels concernant les programmes d'enseignement des langues et des concepteurs de manuels ont accueilli et accueillent encore très favorablement les propositions de niveaux de compétences du *CECR*. Ces propositions vont du niveau A1 (niveau introductif ou de découverte) jusqu'au niveau C2 (maîtrise). Des « *Kann-Beschreibungen* » [descriptions de ce qu'un apprenant doit savoir/ savoir faire] les illustrent en détail.

Les auteurs du *CECR* relativisent ces « *échelle[s] de progression* » en précisant qu'« *on ne peut pas produire une échelle de progression relative aux structures grammaticales valable pour toutes les langues* » (*CECR*, 2001 : 90). Néanmoins, les auteurs proposent les motivations suivantes qu'ils considèrent comme des critères généraux qui peuvent à leur avis justifier une progression grammaticale (*CECR*, 2001 : 116). Nous juxtaposons à ces propositions une classification selon des écoles scientifiques s'intéressant à l'apprentissage des langues.

motivation pour l'établissement d'une progression	école
la syntaxe (degrés de complexité)	grammaire traditionnelle, grammaire générativiste (école de Chomsky)
les catégories grammaticales et leur productivité communicative	fonctionnalisme
les données contrastives (L1 versus L2)	grammaire traditionnelle, structuralistes
le discours authentique	interactionnisme
l'ordre naturel d'acquisition du langage comme modèle pour l'apprentissage des langues	grammaire générativiste, psycholinguistique

tableau 1

Dans le tableau 1, nous trouvons une préférence pour les théories de l'école formaliste. Il est vrai que cette école issue des théories de Chomsky, défendant - entre autres - le concept de la grammaire universelle, de la compétence grammaticale innée (voir la synthèse faite par Matthey & Véronique, 2004), propose des modèles de progressions préétablis, basés sur des recherches en milieu non guidé d'acquisition d'une L2 (Pienemann, 1998) ou en milieu guidé (Diehl et al., 2000). Les résultats disponibles suggèrent en effet pour certains chapitres de grammaire (surtout pour le suédois, mais aussi pour d'autres langues comme l'allemand) un ordre d'acquisition qui semble inné et immuable (*processability theory*). Cet ordre semble correspondre dans une certaine mesure aux six niveaux de compétences proposés par le *CECR* qui ont été conçus indépendamment des recherches de Pienemann, de Diehl ou d'autres chercheurs qui défendent la *processability theory*. Hulstijn et al. font actuellement des recherches à Amsterdam pour développer une théorie du langage qui pourrait donner un fondement scientifique à des démarches comme celles du *CECR* : « *The aim of the proposed project is to develop an empirically-founded theory of language proficiency* » (Hulstijn, n.d.). Ils tentent entre autres de montrer des similitudes éventuelles entre ces deux types de progression.

Tout en étant intéressée par le projet du *CECR*, nous pensons que, vu l'état encore relativement provisoire des résultats de recherche dans le domaine des stades d'apprentissage, il est souhaitable de trouver des moyens d'organisation de cours de langues qui complètent les listes proposées par les programmes officiels qui s'inspirent du *CECR*. Ceci permettrait de synthétiser les savoirs et savoir-faire présentés de façon analytique, comme dans cet extrait du *Projet de programme de l'enseignement de l'allemand, Palier 1* (2005 : 7) pour l'allemand au collège, rédigé par le groupe d'experts du ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche :

Interaction orale

Exemples d'activités	Formulations		Compétences culturelle et lexicale	Compétence grammaticale	Compétence phonologique
	Interlocuteur 1	Interlocuteur 2			
Informations : exprimer ce que l'on ressent	Wie geht es dir ? [Comment vas-tu ?]	Nicht gut ! [pas bien]		Les pronoms interrogatifs	Le schéma intonatif de l'énoncé interrogatif, déclaratif

tableau 2

La nécessité d'une présentation non analytique des contenus en allemand L2 est souligné dans le projet *Schene* (Schéma de l'édition numérique pour l'enseignement) qui tente de recenser les besoins en matériel informatique dans l'enseignement. Dans la partie dédiée aux langues vivantes, nous lisons : « *Comme une langue ne peut être découpée en chapitres, ni approchée chronologiquement, l'entrée se fait par les compétences langagières (...).* » (Lambert, 2005).

Selon Narcy-Combes & Walski (2004), la pratique nous demande de prendre des décisions concernant l'ordre de présentation et la progression des apprentissages, malgré l'incertitude scientifique dans ce domaine. Ils plaident toutefois pour une démarche que nous qualifierions de synthétique, contrairement à celle présentée en tableau 2. Ces chercheurs estiment que, pour organiser des cours, il paraît pertinent d'observer les pratiques sociales et leur lien avec des manifestations langagières, étudier les consignes et suggérer des curricula en fonction du niveau des apprenants, en fonction de leur profil cognitif et de leurs objectifs. Par conséquent, il faut proposer aux apprenants des macro-tâches *a priori* réalistes qui sont construites en accord avec des pratiques sociales existantes que l'on peut observer dans la vie réelle. Les problèmes qui se posent aux apprenants lors de la réalisation d'une macro-tâche vont fournir les critères pour le choix d'un programme de travail qui sera établi en accord avec les sciences de référence. L'apprentissage est ainsi structuré *a posteriori*, et ceci à l'intérieur d'un dispositif de macro-tâches accompagnés de micro-tâches.

Admettons que cette démarche décrite par Narcy-Combes & Walski (2004) a été validée entre autres par son utilisation au sein d'une institution supérieure comme le SAPAG (Service d'Apprentissage et de Perfectionnement en Autonomie Guidée). Il reste à prouver si l'on peut procéder de la même façon dans le milieu de l'enseignement du secondaire, et si oui, dans quelle mesure. Si oui, il serait alors utile d'aider l'apprenant à passer d'une situation scolaire à une situation langagière non-scolaire en lui fournissant, comme étape-relais, l'occasion de manipuler la langue à l'aide de tâches métalinguistiques (formuler, confirmer, infirmer hypothèses concernant la langue à partir d'un *input* présenté dans un contexte de compréhension orale).

3. Matériaux pédagogiques

3.1 Analyse du manuel de FLE (Français Langue Étrangère) conçu autour du concept de tâches *Rond-point* (Difusión & PUG : 2004)

3.1.1 Présentation de *Rond-point*

Le public

Rond-point s'adresse à des jeunes à partir de 15 ans et à des adultes qui souhaitent apprendre le FLE (Français Langue Étrangère). Cette méthode a été conçue par l'éditeur espagnol Difusión et les PUG (Presses Universitaires de Grenoble) pour un public d'apprenants ayant pour L1 (langue maternelle) une langue romane.

Composition des manuels

La méthode se compose d'un livre de l'élève accompagné d'un cédérom, d'un cahier d'exercices accompagné d'un cédérom et d'un guide pédagogique.

Ses neuf unités comportent les rubriques suivantes :

- Ancrage
- En contexte
- Formes et ressources
- Tâche ciblée
- Regards croisés.

En annexe, nous trouvons une grammaire descriptive, appelée *Memento grammatical*, et la table des matières.

Chaque unité commence par une double page appelée *Ancrage*. La tâche finale visée, nommée « *tâche ciblée* », les contenus grammaticaux et lexicaux et les thèmes y figurent.

La deuxième double page appelée *En contexte* fournit un *input* sous forme d'images et de textes, à comprendre de façon globale et non détaillée. Les auteurs distinguent entre un *input* qui fournirait « *des exemples de production orale* », écrit en rouge, et un *input* qui fournirait des « *modèles de production écrite* », écrit en bleu (Guide pédagogique : 4). Nous trouvons la distinction problématique et peu convaincante, car tous les énoncés peuvent être prononcés à l'oral ou être écrits, ceci selon les

circonstances d'utilisation du langage.

La troisième double page appelée *Formes et ressources* relie les actes de langage (notions) aux fonctions langagières.

La double page suivante est appelée *Tâche ciblée*. Les « *échantillons de langue* » (Guide pédagogique : 6) proposés ultérieurement doivent permettre une production orale fluide. La tâche finale la mieux identifiable de l'unité est toutefois en général une tâche de production écrite.

La dernière double page, *Regards croisés*, comporte in *input* riche et doit aider à mieux comprendre la culture française, mais aussi faire prendre conscience à l'apprenant des spécificités de sa propre culture. Un effort particulier a été fait pour intégrer la culture et les variétés existantes du français dans le monde et au niveau des registres du langage (oral *versus* écrit, langage familier *versus* langage soutenu). Ceci se reflète entre autres dans la partie grammaticale et dans les enregistrements sur les cédéroms joints à la méthode.

Le *Mémento grammatical* complète la partie *Formes et ressources*. Cette grammaire descriptive peut être consultée par l'apprenant s'il en éprouve le besoin. Elle comporte très peu de métalangage, mais beaucoup d'occurrences (exemples) et quelques contre-exemples. Le guide pédagogique présente cette partie comme aide à la systématisation de la grammaire et du vocabulaire. Nous reviendrons à cette partie dans le sous-chapitre 3.1.2.

3.1.2 Analyse du premier volume de *Rond-point*

Les questions qui guideront notre analyse du premier volume de *Rond-point* sont les suivantes :

- Selon quelle acception les auteurs de *Rond-point* et la collaboratrice commerciale de *difusión* Katia Coppola utilisent-ils la notion de *tâche* ?
- Quel rôle est attribué aux tâches dans cette méthode d'apprentissage du français langue étrangère ?
- Quelle description de la langue comme système est proposée dans ce volume ?
- Quel rôle est attribué au travail sur les formes ?

- Y a-t-il des micro-tâches ? Si oui, de quelle nature sont-elles, et quel objectif y est rattaché ?

Selon quelle acception les auteurs de *Rond-point* utilisent-ils la notion de tâche ?

Comme évoqué supra, il existe un certain nombre de définitions plus ou moins récentes du concept de « tâche », regroupés par Ellis (2003 : 4-5).

Les auteurs de *Rond-point* ne se réfèrent pas explicitement à une des définitions existantes de cette notion qu'ils présentent pourtant comme le concept central de leur méthode. Ils disent par contre ce que les tâches permettent de faire, à leur avis : faire apprendre selon des conditions « *proches de la pratique réelle de la langue* », créer des « *processus authentiques de communication dans des échanges semblables à ceux de la vie quotidienne* », provoquer « *l'adhésion des apprenants* », faire « *acquérir* » (sic !) et utiliser des ressources linguistiques, lexicales et grammaticales (Guide du professeur : 3). Les tâches permettraient à l'apprenant de « *communiquer depuis sa propre identité* » et de « *s'exprimer selon ses propres critères* ». Elles rendraient la communication « *authentique* » (Livre de l'élève : 3).

Nous avons déjà commenté les expressions qui évoquent la « réalité » de l'emploi du langage (voir 2.1). Le sens de « authentique » serait à définir plus précisément afin d'éviter son emploi passe-partout qui suggère la valorisation de l'objet qu'il qualifie, sans que l'on sache ce que cet objet a de positif par rapport à d'autres objets qui ne mériteraient pas ce qualificatif.

À notre avis, une ressource ne s'acquiert pas : elle s'utilise. Selon la définition que Demaizière puise dans *Le Robert* de 1996, peuvent être appelés « ressource » tous les « *moyens [...] dont dispose ou peut disposer une collectivité* », et la ressource peut être représentée par tout ce qui est susceptible de fournir à l'apprenant des informations : un dictionnaire, un didacticiel, un jeu, les documents sur la Toile, etc. (Demaizière 2004).

Quel rôle est attribué aux tâches dans cette méthode d'apprentissage du français langue étrangère ?

Les auteurs de *Rond-point* distinguent entre des « *tâches ciblées* » et des « *ressources* ». Il y a une seule tâche ciblée par unité. Il s'agit selon les auteurs d'une « *tâche communicative* ». Il peut s'agir d'une tâche ayant comme résultat une production écrite (élaborer un guide pour mieux vivre) ou d'une tâche ayant comme résultat une production orale (interview radiophonique). Les autres activités de l'unité sont censées soutenir la réalisation de la tâche annoncée en début d'unité.

Elles ne portent pas de nom particulier (comme « sous-tâche » ou « micro-tâche » par exemple). La désignation « Cahier d'exercices » comporte des micro-tâches (selon la définition de Demaizière & Narcy-Combes 2004) et des sous-tâches, nommées dans le *CECR* « *étapes d'une tâche* » (*CECR* 2001 : 123).

Tâches ciblées : Commentaire :

Unité 1 :

« *Nous allons avoir un premier contact avec la langue française et les pays où l'on parle français et nous allons mieux connaître les personnes qui suivent ce cours* ».

Le premier objectif n'est pas une tâche précise. Le deuxième est une double tâche qui mène d'abord à une production et compréhension orales (se renseigner sur les camarades de classe), ensuite à une production écrite (remplir un carnet d'adresses).

Unité 2 :

« *Nous allons placer à table les invités à un repas de mariage* ».

La tâche mène à plusieurs productions et compréhensions orales (discussions) et à une production écrite (écrire les noms de ceux que l'on veut placer ensemble à une table).

La tâche écrite permet de montrer que l'apprenant a compris un texte écrit et une conversation orale enregistrée. La production écrite se résume à une énumération de noms de personnes et ne reflète donc pas le niveau en production écrite des apprenants.

Unité 3 :

« *Nous allons organiser des vacances en groupe* ».

La tâche mène à une production et compréhension orales (choisir une destination par exemple) et à une production écrite (description du projet de voyage) qui nous paraît artificielle, car elle pourrait tout aussi bien être présentée à l'oral et n'a pas d'utilité en soi, sauf si elle représente un courriel que l'on envoie à une agence, par exemple.

Unité 4 :

« *Dans cette unité, nous allons élaborer un guide pour mieux vivre* ». Nous considérons le travail à faire ici comme une vraie tâche, car elle résulte de négociations orales entre apprenants et mène à la production écrite d'un guide qui peut avoir un certain intérêt comme document à consulter pour les apprenants. Nous y retrouvons l'idée de produit à caractère fini de Nunan (cité dans Ellis, 2003 : 4).

Unité 5 :

« *Nous allons sélectionner des candidats pour quatre emplois* ». La tâche mène à un résultat écrit qui montre que les apprenants ont compris des textes écrits et des enregistrements. La pertinence de la tâche pour les apprenants nous paraît faible : ils ne sont pas tous amenés à embaucher du personnel en France. C'est une tâche que nous trouvons artificielle. Nous aurions préféré faire faire des entretiens d'embauche, par exemple.

Unité 6 :

« *Nous allons organiser une fête d'anniversaire et nous allons chercher des cadeaux pour nos camarades de classe.* » Cette tâche mène à des productions et compréhensions orales entre apprenants et à deux productions écrites. La première production écrite demande aux apprenants de noter le nom du camarade, sa date d'anniversaire et la saison qui correspond. À part la saison, il n'y a pas de production écrite française à produire, et d'ailleurs, à quoi bon parler de saison ici ? La deuxième production écrite demande aux apprenants de noter le cadeau qu'ils choisiraient pour chaque camarade. La tâche de cette unité nous paraît artificielle (pourquoi organiser une fête d'anniversaire pour **tous** les apprenants en même temps ?). Il aurait mieux valu choisir Noël pour rendre la tâche plus pertinente.

Unité 7 :

« *Nous allons faire un recueil de cuisine avec nos meilleures recettes* ». Cette tâche ne nécessite pas vraiment une production et compréhension orales, à notre avis, mais les auteurs incluent une phase de discussion et de coproduction d'une recette de base. L'idée de faire rédiger un recueil de recettes d'une classe

de FLE, souvent de composition internationale, nous paraît convaincante. Voici un deuxième produit fini, susceptible d'avoir une pertinence sociale, car il peut être utilisé par les apprenants ailleurs qu'en situation de classe.

Unité 8 :

« Dans cette unité, nous allons mettre au point les détails d'un voyage ».

La tâche mène à une production et compréhension orales et à deux productions écrites. La première production écrite représente un agenda à remplir par une secrétaire pour son chef. La deuxième demande aux apprenants de rédiger un courriel pour informer ce chef sur les détails de son voyage. Nous trouvons que cette tâche aurait gagné de l'intérêt si les auteurs avaient inclus une tâche de production orale (téléphoner à une agence par exemple). Pour des grands adolescents, cette tâche risque de manquer de pertinence.

Unité 9 :

« Nous allons discuter des problèmes d'une ville et proposer des solutions en établissant une liste de priorités ».

Les apprenants doivent produire de l'oral (interview radiophonique, discussion) et rédiger un texte sur les problèmes dans leur propre ville. La tâche écrite est une tâche individuelle et ouverte.

Dans *Rond-point 1*, les tâches de production orale sont souvent moins guidées que la production écrite. Ceci va de pair avec une définition pas toujours précise de la tâche à effectuer comme dans l'unité 9 : « *Nous allons discuter des problèmes d'une ville et proposer des solutions en établissant une liste de priorités* ». Cette tâche pourrait être appelée tout aussi bien « dossier » ou « thème ». Nous la trouvons trop vaste. La tâche écrite qui représente son produit fini ressemble étrangement aux productions écrites de méthodes qui ne se réfèrent pas aux tâches.

Les tâches proposées dans ce manuel sont presque toutes une projection vers un autre lieu ou un autre moment que la situation en classe. Elles ne sont pas toutes susceptibles d'être « intéressantes » pour tous les apprenants (terme utilisé dans le Guide pédagogique : 3), car ils ne se marieront pas tous en France, ils ne feront pas

tous un voyage en groupe en France, etc. Il y a confusion entre ce qui est perçu comme attrayant (les fêtes, les voyages) et ce qui est susceptible d'être pertinent pour les apprenants (cela dépend des apprenants).

L'approche par la tâche aide ici à concevoir les unités d'une façon encore peu répandue et à motiver le type d'activités. Dans *Rond-point*, cette approche ne mène toutefois pas à une modification significative des thèmes habituels. Nous retrouvons dans cette méthode les grands classiques de l'enseignement des langues (voyages, fêtes, le corps, les repas, ville ou campagne).

Quelle description de la langue comme système est proposée dans ce volume ?

Katia Coppola parle d'une « *grammaire pédagogique* », en se référant au *Mémento grammatical* en annexe. Ce mémento qui reprend les éléments des colonnes centrales de *Formes et ressources* nous paraît s'inspirer d'une présentation traditionnelle de la grammaire : la référence est suivie d'exemples et éventuellement de contre-exemples, parfois de tableaux (de conjugaison par exemple). Les aides graphiques se résument en l'utilisation des couleurs noir et gris et la présentation en gras de certaines expressions. Par contre, la grammaire est souvent contextualisée et conçue en vue de la tâche de l'unité.

Les colonnes centrales de la partie *Formes et ressources* présentent également la référence et les occurrences et tableaux, mais elles ont en plus recours à des mini-dialogues qui illustrent un fait de langue.

Quel rôle est attribué au travail sur les formes ?

Dans le Guide pédagogique, Monique Denyer affirme que l'apprentissage par tâches « *repense l'enseignement grammatical* » et que les drills et les exercices décontextualisés « *font place ici à des petites activités de communication, ludiques, interactives et finalisées* » (Guide pédagogique : 3). Nous pensons qu'il aurait été utile de distinguer entre quelque chose qui correspondrait à une sous-tâche (effectuée en interaction avec d'autres apprenants et/ou l'enseignant, ayant pour objectif la construction de sens par la négociation) et une micro-tâche (effectuée au niveau individuel, en interaction avec un environnement, ayant pour objectif la compréhension du fonctionnement de la langue) (Narcy-Combes & Walski 2004). Cette vision de la grammaire nous paraît en contradiction avec le terme de « Cahier d'exercices » qui évoque une démarche *a priori*, développée selon le critère d'une

progression du simple au complexe, par exemple. Mais proposer la tâche comme élément qui sous-tend une méthode de langues pourrait avoir pour conséquence l'organisation *a posteriori* des apprentissages qui rendent possible la réalisation de la tâche (Narcy-Combes & Walski 2004). Toutefois, il est vrai que les activités proposées dans le Cahier d'exercices sont en général conçues en vue de la réalisation de la tâche ciblée ce qui leur donne du sens.

Y a-t-il des micro-tâches ? Si oui, de quelle nature sont-elles, et quel objectif y est rattaché ?

Les micro-tâches sont des tâches qui permettent de « *compenser les problèmes d'apprentissage qu'il [l'apprenant] rencontre par un entraînement spécifique* » (Demaizière & Narcy-Combes 2004). Nous trouvons des activités grammaticales uniquement dans le cahier d'exercices. Elles nous paraissent plutôt traditionnelles et souvent fermées. Certaines invitent l'apprenant à exprimer une opinion personnelle, mais ceci peut rajouter des difficultés supplémentaires comme dans le Cahier d'exercices, chapitre 5, où la formule « *savoir faire quelque chose* » est à la base d'un élargissement de l'activité demandant aux apprenants de dire ce qu'ils ne savent pas faire (rajout de la négation) et ce qu'ils veulent apprendre ce qui oblige à dire « Je veux apprendre à faire quelque chose », bien plus complexe que « Je sais faire quelque chose », et en plus, il faut indiquer la raison (rajout d'une subordonnée causale).

Par contre, beaucoup d'exercices ont le mérite de traiter du même lexique que les tâches ciblées et les sous-tâches correspondantes. Mais pourquoi faire conjuguer dans le chapitre 4 des verbes apparemment choisis au hasard (terminer, venir), au lieu de choisir ceux qui ont un rapport avec le thème « Bien vivre » (se reposer, maigrir) ? Et pourquoi rappeler dans ce même chapitre les parties du corps et tous les détails du déroulement d'une journée, sous prétexte que l'on parle de santé ? Nous estimons qu'il vaut mieux développer le lexique du sport, des aliments, des verbes qui expriment un comportement bénéfique ou néfaste pour la santé, etc.

Dans le Cahier d'exercices, l'apprenant est parfois invité à découvrir une caractéristique linguistique comme dans la consigne « *Que remarquez-vous ?* » (Cahier d'exercices : 81), mais il serait exagéré de parler d'encouragement à la conceptualisation.

Y a-t-il encouragement à la conceptualisation dans la rubrique *Vos stratégies pour*

mieux apprendre (Cahier des exercices) ? Nous pensons que non, car les stratégies ne sont justement pas celles des apprenants, mais celles des auteurs, comme dans les conseils donnés pour un jeu de rôle dans une agence de voyage :

« *Dans ce type d'activités, c'est vous qui décidez ce que vous allez dire et comment, mais en même temps, vous devez prendre en compte ce que dit votre interlocuteur. Ne pensez-vous pas que c'est une bonne manière de reproduire une situation de communication authentique ?* » (Cahier des exercices : 83). Les auteurs n'encouragent pas les apprenants à trouver leurs stratégies personnelles.

Dans le Guide pédagogique, la démarche de découverte est timidement encouragée : il est conseillé de faire juger les apprenants de la grammaticalité des phrases d'autres apprenants (Guide pédagogique : 23) ou de déduire avec les apprenants « *la règle de construction* » d'un temps donné (Guide pédagogique : 35). Mais à d'autres endroits, l'enseignant doit simplement rappeler ou faire rappeler un savoir déjà en place (Guide pédagogique : 29) ou faire trouver aux apprenants quelque chose de prédéterminé : « *Essayez de leur faire formuler que [...] .* » (Guide pédagogique : 56).

3.1.3 Conclusion concernant l'analyse de *Rond-point*

Notre observation du premier volume de *Rond-point* nous montre les limites d'une méthode basée uniquement sur les supports « livre » et « cédérom fermé ». Il n'est peut-être pas possible de proposer une méthode de langues sous forme de papier, faite pour un groupe-classe, qui puisse tenir compte des différences individuelles entre apprenants. Mais si l'on adhère à une pédagogie qui a pour principe de « *se centrer sur l'apprenant* », ne faudrait-il pas se renseigner sur les centres d'intérêt des apprenants au lieu de leur imposer des thèmes ? Quel est le bénéfice de ressources lexicales et grammaticales choisies d'avance ? Il nous paraît difficile de faire choisir librement l'apprenant selon ses besoins sans qu'il puisse avoir recours à d'autres ressources que celles du livre et du cédérom.

Peut-on réellement parler d'apprenants acteurs de leur apprentissage qui prennent des initiatives dans la perspective d'une méthode comme *Rond-point* ? Nous y avons repéré plusieurs expressions qui nous rappellent la problématique que Françoise Demaizière décrit quand elle dit : « *Certaines formes de directivité et d'encadrement systématiques ne relèvent pas du guidage mais de la prescription* » (Demaizière 2004). Cette directivité semble se faire sentir entre autres dans

l'affirmation que « *l'enseignant donne la règle* » (Katia Coppola) et dans celle de Monique Denyer quand elle dit que les cinq double pages des unités « *apportent progressivement aux apprenants le lexique et les ressources grammaticales nécessaires à la réalisation d'une tâche de communication finale* » (Guide pédagogique : 4). L'idée de la construction personnelle du savoir linguistique, à faciliter par un guidage, n'y apparaît pas.

Comme dit Jean-Claude Beacco, « *Invoquer le Cadre dans les préfaces des manuels ou dans les préambules des programmes officiels ne signifie pas pour autant en utiliser effectivement les potentialités* » (Beacco 2004). L'application pratique des propositions du CECR n'est peut-être pas si évidente que cela, car les contraintes imposées par l'éditeur (le manuel doit pouvoir se vendre), par l'institution (conformité aux programmes officiels) et les contraintes sociales (être habitué à une présentation donnée dans un manuel scolaire) peuvent peser lourd sur la conception d'une méthode d'apprentissage.

Il serait peut-être intéressant de concevoir un ensemble de tâches, sous-tâches et micro-tâches avec accès à des ressources susceptibles de soutenir une construction individuelle du savoir linguistique. D'ailleurs, l'éditeur de *Rond-point, difusión*, complète sur son site la rubrique *Regards croisés* dans *Rond-point* par des liens qui permettent de trouver d'autres *inputs* culturels, non didactisés. Pourquoi pas imaginer une sélection de liens Internet qui soutiendraient le travail sur la langue comme système ?

3.2 Créer sa propre méthode d'allemand à l'aide de *Profile Deutsch* (Glaboniat et al., 2002)

Selon la conférence de Michel Nizon de la maison d'édition ÉDULANG (Nizon, 2005), d'ici l'an 2010, les contenus pédagogiques auront tendance à cesser d'être présentés comme un tout. Les formateurs vont assembler pour les apprenants des " briques élémentaires " qui constitueront un ensemble personnalisé. L'ordinateur ne remplacera pas le formateur. En ALAO (Apprentissage des Langues Assisté par Ordinateur), le formateur a simplement un autre rôle qu'en situation sans médiation électronique. Il doit être prêt à compléter le travail à base d'un manuel tout fait par d'autres ressources. Il doit trouver les environnements susceptibles de convenir à son groupe spécifique d'apprenants et les didactiser en fonction de leurs besoins. Il dote les ressources d'une « valeur pédagogique ajoutée » (Nizon, 2005). Ce concept nous

semble sous-tendre la méthode d'allemand pour adultes *Profile Deutsch* (Glaboniat et al., 2002), publiée par la maison d'édition Langenscheidt.

Profile Deutsch est un manuel de référence pour l'allemand s'adressant à des concepteurs de programmes scolaires, à des auteurs de manuels et à des enseignants qui ont pour public des apprenants adultes débutants, intermédiaires ou avancés. Cette méthode propose une application qui promet une plus grande flexibilité et une meilleure prise en compte des caractéristiques individuelles des apprenants. Elle est le fruit de trois années de travail de recherches internationales (Allemagne, Autriche, Suisse), un travail qui a été motivé par des propositions du Conseil de l'Europe et de l'Institut Goethe. *Profile Deutsch* ne se réfère pas particulièrement à l'approche par la tâche. Ce manuel met à disposition un cédérom qui représente une véritable base de données, permettant de moduler, d'agencer, de composer les unités d'enseignement selon les besoins d'un ou de plusieurs apprenants. Il s'agit d'une ressource riche. Nous avons essayé de savoir si elle est fermée ou réactualisée périodiquement, mais nous n'avons pas obtenu de réponse à ce sujet.

3.3 Sites Internet proposant un travail sur les formes (allemand L2)

Ces analyses visent à recenser les types d'activités proposant un travail sur les formes en allemand L2. Nous avons sélectionné un site qui propose un travail sur les formes plutôt traditionnel et structural et deux sites qui proposent de soutenir une démarche de conceptualisation par des dessins. Les deux autres sites ont été choisis par nous en raison de leur étiquette « communicative » (l'indication que les formes seront présentées dans le contexte d'une histoire, par exemple). Nous souhaitons y découvrir, décrire et commenter des aspects de l'approche par la tâche qui y sont (au moins partiellement) représentés.

Nous ne proposons pas de grille d'analyse ici, mais nous suivons les définitions d'Ellis (Ellis, 2003 : 141) pour présenter des activités de type « exercice » (*exercise*), des tâches conceptualisantes ou métalinguistiques (*consciousness raising tasks*) des tâches à objectif linguistique déterminé (*focused tasks*) et des tâches communicatives (*unfocused tasks*).

Nous allons en plus nous concentrer sur les notions suivantes :

- la notion de pertinence sociale possible (une activité qui ressemble à ce qu'on fait en société) ou immédiate (être publié, faire une représentation, aller dans le pays où l'on parle la L2, etc.) ;
- les conditions de réalisation de la macro- et micro-tâche ;
- le résultat (*outcome*).

Si nous utilisons le terme « grammaire » ou ses mots dérivés dans les sous-chapitres suivants, ce sera en raison de la terminologie utilisée par les auteurs des sites. Nous privilégions en principe le terme « travail sur les formes ».

3.3.1 Travail sur les formes privilégiant le savoir déclaratif

interdeutsch.de - Deutsch lernen via Internet[Apprendre l'allemand sur Internet] (Popov)

Übungen zur Grammatik [exercices grammaticaux]

Ce site propose entre autres des activités grammaticales. Il y a trois niveaux au choix. Nous allons faire un bref inventaire des types d'activités pour débutants (les autres niveaux n'apportent pas de types d'activités ou de procédés supplémentaires) et joindre un commentaire.

Niveau « débutants » :

Activités métalinguistiques :

- coordonner terme grammatical et exemple (occurrence) en « peignant » le mot selon un code couleur ;
- reconnaître un cas dans une phrase (cocher une parmi deux réponses proposées) ;
- choisir des types d'articles parmi quatre proposées ;
- verbes à préverbe séparable (texte à lacunes, à compléter par un ensemble de verbes proposé) ;
- verbes de modalité (image illustrant une situation d'un conte, texte à compléter par formes verbales conjuguées, proposées) ;
- participe passé (trouver la bonne forme ; sans contexte ; aide : grammaire en allemand) ;
- prépositions de lieu et de déplacement (par rapport à une image, formuler des phrases qui transforment un lieu en un déplacement) ;

- prépositions à l'accusatif et au datif (par rapport à une image ; questionnaire à choix multiples) ;
- coordonner questions et réponses.

Mots croisés :

- définitions ;
- « dictée » (écouter le mot, l'écrire ensuite)

Jeux :

- uniquement lexicaux ;
- jeux de coordination, de mémorisation, de rapidité.

Phonologie :

- reconnaissance sonore de voyelles (cliquer sur des voyelles, obtenir un dessin) ;
- choisir parmi deux options (u/ü, a/ä...) selon des critères sémantiques (sans aide visuelle ou contextuelle ; proposition d'explication des mots en allemand).

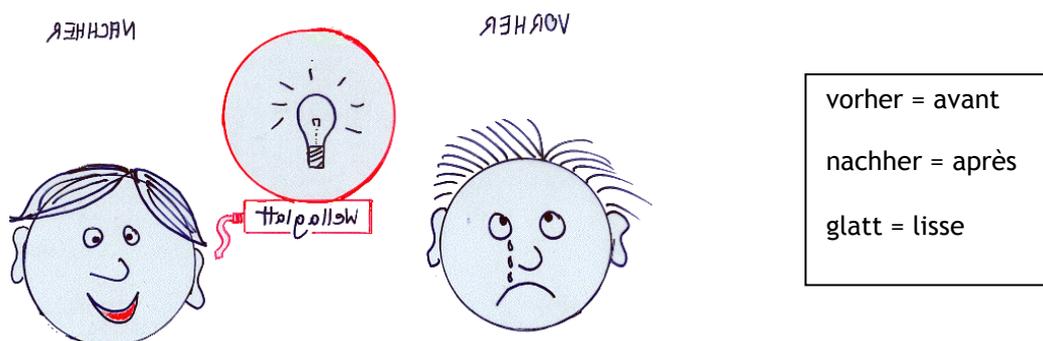
En général, il s'agit d'activités décontextualisées (à part quelques illustrations), structurales, testant une connaissance déclarative déjà en place, sans focalisation particulière sur le contenu du message, donc d'exercices selon la définition d'Ellis (2003 : 141). Néanmoins, nous nous intéressons aux types d'activité potentiellement conceptualisantes, comme le coloriage d'occurrences et la vérification d'hypothèses. Les jeux de mémorisation et de rapidité et le jeu phonologique de reconnaissance de voyelles nous donnent également des pistes pour la création de micro-tâches. Nous nous référons ici à une remarque de Nancy-Combes qui conseille de faire faire des exercices d'entraînement très rapidement et de les faire corriger aussi rapidement (séminaire DEA 2004/05).

La pertinence sociale de ce genre d'activités est très limitée, mais une utilisation lors d'un travail qui se focalise sur la forme (*focused task* ou micro-tâche) peut être envisagée.

3.3.2 Travail sur les formes et conceptualisation

3.3.2.1 Pictogrammatik (Dautel)

Dautel propose douze illustrations métalinguistiques, représentant un phénomène grammatical ou ayant trait à un tel phénomène. Certains dessins comportent des tâches. Nous apprécions particulièrement une illustration incitant les apprenants à créer une publicité à partir d'images qui montrent un garçon en larmes, aux cheveux indomptables, un symbole pour « idée », le nom de la pommade salvatrice et le même garçon, soulagé, bien peigné.



La publicité mène les apprenants vers une production orale ou écrite qui fait utiliser un temps du passé (le prétérit allemand) et le présent. On peut parler de « *focused task* » ici, car il est peu probable que le genre « spot publicitaire » permette d'éviter le prétérit (et encore, c'est peut-être sous-estimer la capacité créatrice des apprenants). La pertinence sociale possible est grande : le spot publicitaire est un genre utilisé massivement. Le résultat est présentable à d'autres, surtout si l'on fait jouer, voire filmer la scène produite par les apprenants.

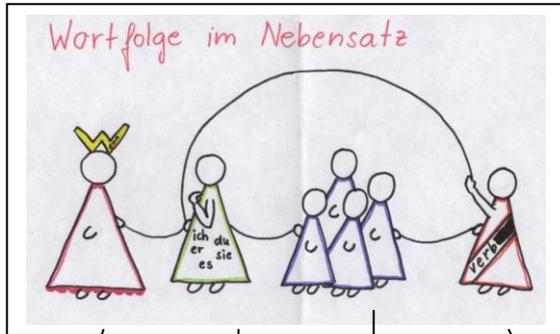
Nous pensons que l'idée de Dautel pourrait être encore plus prometteuse si l'enseignant incitait les apprenants à faire leurs propres « dessins de grammaire ». Nous nous référons ici à Bange (2002) qui pense que le fonctionnement de la langue peut mieux être intégré par les apprenants si l'on utilise leurs propres représentations et ressources en leur faisant découvrir des régularités par eux-mêmes.

3.3.2.2 Grammatik in Bildern [La grammaire dessinée] (Janigova)

Grammatik in Bildern est un site présentant une série de « dessins de grammaire », faits par des apprenants slovaques qui travaillent avec l'enseignante Dasa Janigova. Nous sommes frappée par la simplicité, l'expressivité et la cohérence linguistique de

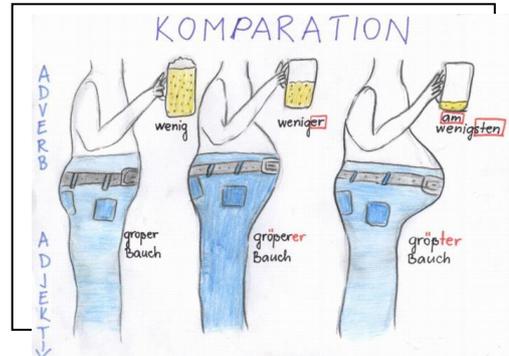
certains dessins, comme la figure 3 qui illustre l'ordre des mots dans la subordonnée allemande et la figure 4 qui représente le comparatif (et qui inclut un élément culturel proche du cliché que l'on peut trouver significatif ou pas. Cela se discute).

Figure 3



c = conjonction | c = complément | verbe
 ich, du... = pronom sujet
 Le « w » sur la « tête » de la conjonction =
 mot interrogatif commençant toujours par « w »

Figure 4



wenig = peu
 großer Bauch = gros ventre

La pertinence sociale est faible, mais ce travail peut soutenir la conceptualisation, et il y a un résultat qui peut être jugé et utilisé par la communauté des apprenants à des fins d'apprentissage.

3.3.3 Macro-tâche et micro-tâche



3.3.3.1 Oscar-Wette

[Le pari sur les Oscars] (Institut Goethe)

Cet ensemble d'activités conçu par des collaborateurs de l'Institut Goethe propose une macro-tâche qui se divise en trois sous-tâches et une micro-tâche.

Macro-tâche :

Il s'agit d'une tâche d'écriture. L'utilisateur de la langue (L2) est censé rédiger une fiche décrivant un film que l'utilisateur estime représentative pour son pays. Il peut faire publier sa fiche sur Internet.

Sous-tâches :

- lecture d'un texte incitant à parier sur des films susceptibles de gagner un Oscar ;
- un questionnaire à choix multiples, testant la compréhension du texte, avec commentaires en allemand, indiquant si la réponse est bonne ou pas et pourquoi.

Micro-tâche :

Les auteurs proposent une micro-tâche sur l'emploi des verbes de modalité. Ceci est en adéquation avec l'*input* (le texte sur les paris) qui évoque des hypothèses exprimées entre autres par des verbes de modalité.

L'utilisateur de la langue est invité à trouver sur Internet des énoncés contenant un verbe de modalité. L'énoncé doit comporter trois phrases : la phrase contenant l'occurrence, celle d'avant et celle d'après. Ensuite, ils font classer le verbe de modalité choisi par l'utilisateur dans une de deux catégories appelées « usage habituel » (en partant de la sémantique lexicale du verbe, donc hors contexte) et « expression de la probabilité ». Ces deux catégories sont expliquées dans un lien accessible par la page présentant la fiche de travail. Dans ce lien, l'utilisateur peut également trouver des exemples d'occurrences et une indication graphique (---, 0, +, ++, +++) représentant le degré de probabilité exprimé par le verbe, donc quelque chose que l'on pourrait appeler « aspect ».

Nous ne souhaitons pas commenter la description de la langue fournie dans ce site. Nous décrivions les choses autrement, et nous pensons qu'il serait utile d'élaborer ce genre de concepts avec le groupe d'apprenants.

Mais l'idée globale de l'activité fournit des pistes qui nous intéressent.

Les apprenants choisissent eux-mêmes dans le « giga-corpus » Internet des occurrences de la forme qui les intéresse.

Commentaire :

En principe, nous adhérons à cette démarche, mais nous proposons la mise à disposition de corpora sélectionnés à des fins pédagogiques, afin de réduire le risque de tomber sur des occurrences qui pourraient poser des problèmes en terme de volume (textes longs ou trop courts, donc des contextes trop vastes ou trop restreints), de forme (textes contenant des variantes socio-linguistiques très éloignées des variantes acceptables dans le milieu scolaire) ou de contenu (à surveiller un minimum avec un public non majeur).

Ensuite, l'utilisateur doit choisir entre deux types d'utilisation (habituelle ou aspectuelle).

Commentaire :

Nous n'adhérons pas pleinement à la distinction qui est proposée, mais le principe de classement nous paraît convaincant. Il peut à notre avis soutenir une démarche de conceptualisation.

L'utilisateur doit indiquer le temps de l'occurrence.

Commentaire :

Nous craignons une réelle erreur de description linguistique. Pour nous, un mode ne s'exprime pas en terme de temps, en tout cas pas tel que c'est présenté dans cette fiche. Nous ne proposerions pas ce travail ici.

Notre commentaire :

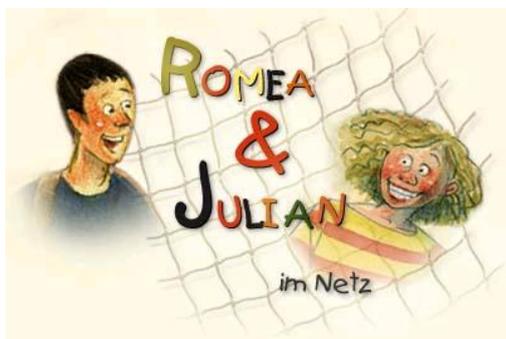
Nous trouvons ici une macro-tâche que l'on peut soutenir par une micro-tâche proposée. Le principe nous paraît cohérent. Nous ferions cependant quelques remarques.

Nous proposerions une tâche d'écriture qui se réfère davantage à l'idée du texte de base, celle de faire parier sur des films. Nous ferions parier les apprenants sur des films susceptibles de recevoir un Oscar, au lieu de leur faire décrire un film « représentant » leur pays. C'est une tâche qui peut décourager certains par sa complexité. Qui peut savoir quel film représente son pays ? Quels sont les critères pour cela ? La production de description soutient, à notre avis, un objectif d'érudition, sauf si l'on en fait une tâche « réaliste » en l'appelant « critique de film », ce qui n'est pas suggéré ici. Les paris pourraient être l'occasion pour des apprenants d'échanger leurs opinions par courrier électronique ou par clavardage. Ceci augmenterait le potentiel de pertinence sociale « immédiate » de la tâche.

Si l'on modifie la tâche d'écriture comme proposé ci-dessus, la micro-tâche conçue par les auteurs devient un outil susceptible de soutenir la production écrite. Elle vise la capacité de savoir employer à bon escient les verbes de modalité qui peut aider à émettre soi-même des hypothèses.

Il manque à notre sens une étape qui aiderait cette activité à dépasser le stade de « collection personnelle d'énoncés contenant des verbes de modalité », prévu par les auteurs de l'activité. Nous compléterions cet ensemble par une proposition de rétroaction et/ou de commentaires.

3.3.3.2 Romea & Julian im Netz [Romea & Julian en réseau] (Schatz)



Romea & Julian est une histoire radiophonique hebdomadaire à dix épisodes, écrite par l'auteur et producteur de télévision allemand Roman Schatz pour des apprenants d'allemand de pays nordiques (Suède, Finlande, Danemark, Norvège). Les épisodes diffusés par la radio ont été complétés par des tâches de compréhension et d'écriture, certaines fermées, basées sur cet épisode, et certaines le prolongeant par des tâches de production ouvertes. Une des tâches ouvertes invite les apprenants à répondre à la « question gagnante de la semaine » (*Gewinnfrage*) qui offre comme récompense des T-shirts comportant le logo de l'émission.

Depuis la diffusion de l'épisode final, cette histoire est présentée sur Internet. Le script de chaque épisode peut être visionné, et on peut écouter les dialogues et chansons. Des tâches complètent cette présentation. Elles peuvent être des tâches de recherche sur Internet, des jeux, des tâches de production écrite à envoyer à la rédaction de *Romea & Julian*. Neuf épisodes sur dix proposent en plus des tests lacunaires destinés à vérifier le lexique. Nous n'avons trouvé qu'une seule micro-tâche qui se focalise sur une forme (pour le premier épisode). Cette micro-tâche est structurale. Après avoir écouté l'épisode, il faut compléter des phrases basées sur cet *input* par un verbe de modalité utilisé dans le dialogue. On peut vérifier la réponse attendue. Il n'y a pas de commentaires concernant les formes erronées.

Notre commentaire :

Nous apprécions le lien explicite qui relie l'*input* et l'image qui illustre la fiche à la micro-tâche, mais nous souhaiterions aller plus loin que les auteurs dans ce domaine.

Nous proposerions davantage de micro-tâches motivées par les tâches de production présentées.

Avec *Romea & Julian*, nous disposons d'un outil électronique simple, communicatif et « attrayant », pour utiliser un des termes préférés des enseignants. L'esprit dans lequel cette histoire est conçue n'a rien de docte, ni de moralisateur. C'est, selon notre sentiment, naturel et attachant. Les macro-tâches sont tout à fait convaincantes et susceptibles de créer des besoins pour le présent des apprenants. Nous considérons la notion de « besoins » comme un facteur important pour l'apprentissage d'une langue. Nous pensons que le genre de tâches décrit dans ce site peut représenter une sorte de relais avant l'étape où les apprenants auront des besoins professionnels bien définis. Nous nous distançons ici de Ginet qui parle de la démotivation des adolescents en matière d'apprentissage qui s'explique selon lui par « *l'utilisation de la langue hypothétique* » en salle de classe. Il pense que « *hors contexte de classe internationale et d'enseignement natif de la langue étrangère, le besoin authentique de communication en langue seconde n'existe pas* » (Ginet, 1997 : 28). Les tâches de *Romea & Julian* montrent à notre avis qu'il est tout à fait possible de créer des besoins en matière d'utilisation de la langue « authentique » plus immédiats que les besoins professionnels.

Dans ce chapitre, nous avons essayé de découvrir et de présenter des activités en ligne, comportant des aspects compatibles avec l'approche par la tâche déjà existantes. Notre bilan est plutôt positif : il y a déjà beaucoup d'éléments disponibles, prêts à l'emploi et d'autres qui se laissent adapter facilement à une situation particulière en salle de classe.

Comment favoriser une utilisation de telles ressources par les enseignants ? Le chapitre 4 tente de faire un inventaire des pratiques existantes en matière de TICE et d'enseignement-apprentissage de l'allemand et de voir comment l'approche par la tâche, présentée de façon très brève, est perçue par les vingt enseignants interrogés.

4. Questionnaire distribué à des professeurs d'allemand utilisateurs des TICE

4.1 Objectifs et présentation du questionnaire

En 1997/1998, Seidel et son équipe à l'Institut für Medienforschung de la Freie Universität Berlin [Institut de recherches en matière de médias de l'Université Libre de Berlin] ont fait une enquête appelée *Wollen Lehrer Computer einsetzen ?* [Les enseignants sont-ils disposés à utiliser les ordinateurs ?]. Cette enquête montre qu'en Allemagne, avant 1998, beaucoup de professeurs sont prêts à se lancer dans l'enseignement assisté par ordinateur, malgré leurs connaissances techniques souvent très limitées. La motivation de l'utilisation des TICE est majoritairement une motivation sociale ce qui correspond à une des trois motivations évoquées dans Puren (2004) : les environnements numériques sont utilisées pour enseigner/apprendre une L2 parce qu'ils permettent une diversification de l'offre pédagogique, ils permettent une délocalisation de l'enseignement grâce à l'apprentissage à distance, et ils sont déjà présents en société et correspondent donc à une évolution en cours.

Selon l'enquête de Seidel, la connaissance technique est une variable qui conditionne le passage à l'acte : il en faut pour se lancer réellement. Les pannes techniques et le surplus de travail sont les facteurs qui peuvent décourager beaucoup d'enseignants quand ils utilisent les TICE. Quant aux formes de travail (travail individualisé, en petits groupes, par projets, utilisation du vidéoprojecteur devant toute la classe), les enseignants interrogés dans cette enquête semblent privilégier encore les approches traditionnelles, à savoir enseignement frontal, en salle de classe, rarement par projets.

Seidel conclut en disant que les enseignants utiliseraient plus facilement les TICE s'ils étaient rémunérés pour le surplus de travail, s'ils avaient des formations et une assistance technique et pédagogique adaptées à leurs besoins et si le matériel était suffisamment performant et fiable.

Notre enquête confirme certains des résultats de Seidel, mais nous souhaitons creuser le chapitre « méthodologies et TICE » que Seidel évoque, certes, mais il en parle comme d'une évolution à venir, donc comme de pratiques nouvelles en gestation.

Selon Brodin (2002), les pratiques nouvelles ont davantage de chances de se généraliser dans l'enseignement si elles peuvent se greffer sur des pratiques déjà

existantes. Inspirée par cette observation, nous pensons que, par le biais de la pédagogie du projet, l'introduction de l'approche par la tâche en cours d'allemand pourrait être portée par les enseignants qui sont utilisateurs des TICE. Notre questionnaire se base sur cette intuition et essaie de fournir des éléments susceptibles de l'étayer.

Le titre du questionnaire : *Innover en allemand : les TICE et les tâches. Questionnaire adressé aux professeurs d'allemand utilisateurs des TICE (Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement)*

Le questionnaire comporte trois parties. La première partie est obligatoire, la deuxième facultative. La troisième partie présente en annexe la description d'une micro-tâche et d'une macro-tâche.

La première partie recense les types d'utilisateurs et d'utilisations dans le domaine de l'enseignement de l'allemand à l'aide des TICE. Elle cherche aussi à faire émerger des opinions concernant l'apport des TICE et concernant les problèmes qui peuvent se présenter lors de leur utilisation en classe d'allemand.

La deuxième partie apporte des informations théoriques sur la notion de tâche et elle présente les grands traits d'une macro-tâche. Suite à la lecture de ces informations, les participants sont invités à se prononcer sur la possibilité d'intégrer l'approche par la tâche dans leur enseignement. Ils ont en plus l'occasion de citer des projets qu'ils ont pratiqués et qui représentent, à leur avis, des similitudes avec l'approche par la tâche.

La troisième partie comporte une micro-tâche (proposée par Narcy-Combes et Demaizière, 2004) et la description détaillée de la macrotâche évoquée en deuxième partie.

4.2 Distribution

Notre questionnaire a été distribué à des professeurs d'allemand intéressés par les TICE lors du salon *Expolangues* et par Internet sur la liste ADEAFNET⁶.

Vingt questionnaires remplis ont été retournés en l'espace de seize jours.

4.3 Exploitation

Questions 1. et 2. : Informations personnelles et organisation du travail

Sur les vingt professeurs qui ont rempli le questionnaire, quatre ont rempli la première partie uniquement et seize la première et la deuxième partie. Dix-sept personnes ont accepté d'être recontactées par nous pour des précisions éventuelles. Une personne a explicitement exprimé le souhait de collaborer de façon plus étroite avec nous. Il s'agit d'un enseignant qui développe du matériel didactique multimédia et qui s'intéresse à l'écriture de scénarios pédagogiques.

Quinze femmes, quatre hommes et une personne de sexe inconnu ont répondu au questionnaire. Douze d'entre eux travaillent au collège, huit au lycée, trois au primaire et trois en post-bac. Deux ont des fonctions particulières (formation d'enseignants, DATICE (Délégation Académique aux Tice), etc.). Certains travaillent dans plusieurs types d'établissements, d'où le nombre total ci-dessus supérieur à vingt.

Les réponses montrent la tendance à une utilisation récente (cinq ans et moins), par des professeurs avec relativement peu d'expérience dans l'enseignement (dix ans et moins). La tranche d'âge la plus représentée est la trentaine. La plupart des personnes qui ont répondu à ce questionnaire (treize) disent qu'ils utilisent les TICE tout au long de l'année et qu'ils collaborent avec un collègue (enseignant, technicien, documentaliste). Trois participants font savoir qu'ils sont le seul professeur d'allemand dans leur établissement et que, par conséquent, ils ne collaborent avec personne. L'idée d'une possible collaboration interdisciplinaire ne semble pas s'imposer spontanément à tout le monde.

Les tableaux ci-dessous présentent les options choisies par les participants, classées selon leur fréquence : le nombre d'enseignants ayant opté pour un item donné est indiquée dans la colonne de droite. Les réponses multiples sont admises.

Question 3.1 : Quelles ressources informatiques privilégiez-vous en salle informatique ?

matériaux trouvés sur Internet	18
--------------------------------	----

⁶ Voir le site de l'association A.D.E.A.F., consulté le 25/06/05 : <http://www.ac-nancy-metz.fr/enseign/allemand/adeaf/default.htm>

DVDs	8
cédéroms	8
disquettes	6
exercices créés par les enseignants eux-mêmes	2

tableau 3

Les ressources privilégiées par les participants sont de loin les matériaux trouvés sur Internet (dix-huit).

Question 3.2 : Quels types d'utilisation privilégiez-vous en salle informatique ?

faire des activités didactisées toutes faites	13
surfer sur Internet	12
traitement de texte	8
courrier électronique	7
clavardage	3
visioconférence	3
faire des activités créées par l'enseignant lui-même	2
recherche d'informations	2
participation à un forum de discussion	1
participer à un espace de travail collaboratif	1
Tele-Tandem	1

lecture d'un livre en ligne	1
-----------------------------	---

tableau 4

Treize enseignants préfèrent proposer aux apprenants des activités didactisées. Douze d'entre eux les font surfer sur Internet.

Question 3.3 : À votre avis, quelles compétences des élèves ne peuvent être améliorées à l'aide des TICE ?

la créativité	6
l'expression orale	5
l'expression écrite	4
l'autonomie	4
savoir travailler avec les autres	4
la compréhension de l'oral	3
les connaissances lexicales	3
la compréhension de l'écrit	2
les connaissances grammaticales	1
la communication	1

tableau 5

Il n'y a pas de résultat très net en ce qui concerne les compétences que les TICE n'aideraient pas à développer. Six enseignants déclarent que la créativité n'est pas favorisée par les TICE, cinq trouvent qu'elles n'aident pas à améliorer l'expression orale.

Par contre, certains précisent ce que les TICE favorisent à leur avis le plus : savoir trouver des informations sur Internet et l'acquisition de quelques compétences techniques à l'aide de l'utilisation d'outils comme *Power Point*, *Excel*, *tablet PC*,

One Note (les deux derniers sont des outils de prise de notes). Notons qu'il ne s'agit pas de compétences réservées à l'apprentissage des langues, mais de compétences plutôt techniques.

Nous observons le vide qui existe autour du sujet « connaissances grammaticales » qui semblent bel et bien pouvoir être acquises à l'aide des TICE, si le tableau est représentatif, mais aucun des enseignants ne parle de « grammaire » quand il décrit un de ses projets. Pourtant, il y a beaucoup de sites proposant des activités grammaticales pour apprendre l'allemand.⁷

Question 4.1 : Pourquoi travaillez-vous en salle informatique ?

Les TICE permettent de ...

augmenter la motivation des élèves	10
attirer les élèves	5
communiquer avec des locuteurs natifs (argument regroupé par nous avec l'argument « communiquer de façon authentique »)	5
faire travailler chacun à son rythme	4
changer de méthode d'enseignement	4
donner une image moderne de la matière	4
utiliser des documents authentiques qui montrent la réalité du pays où l'on parle la L2	4
varier les supports de cours	3
créer et/ou modifier des supports de cours	3
fournir une aide personnalisée à l'apprenant	2

en gras :
activités
concernant plus
spécifiquement
l'apprentissage
d'une L2

⁷ Voir le répertoire d'activités grammaticales proposé par le *Forum Deutsch als Fremdsprache* [Forum allemand L2] conçu par l'IHK (Institut für Internationale Kommunikation) Düsseldorf.

faire travailler de façon individuelle	2
favoriser l'autonomie des élèves	1
coopérer avec des collègues (partager ses didactisations et projets)	1
faire trouver des informations	1
faire apprendre à prendre des notes	1
faire apprendre la langue	1
aider à mieux prononcer	1
favoriser la mémorisation	1

tableau 6

Les enseignants qui se sont exprimés dans notre enquête apprécient les TICE notamment pour des raisons qui ne sont pas spécifiques à l'apprentissage d'une L2, mais qui se situent au niveau des représentations, notamment au niveau de l'idée que les enseignants se font premièrement de la matière et du ressenti de leurs élèves et deuxièmement des documents et de l'apprentissage en général (treize types d'arguments).

Toutefois, les cinq arguments concernant l'« authenticité » de la communication et des ressources, l'apprentissage de la langue, la prononciation et la mémorisation sont, à notre avis, plus étroitement liés à l'apprentissage d'une L2.

Question 4.2 : Qu'est-ce qui peut freiner votre envie de travailler avec les TICE ?

les problèmes techniques	10
les problèmes organisationnels (réservation de salles, devoir aller chercher une clé pour la salle informatique, etc.)	5
le surplus de travail (notamment de préparation)	5

les problèmes de discipline	5
équipements vétustes ou absents	4
manque d'argent (pour acquérir des logiciels, etc.)	2
pas assez d'heures de cours	2
la difficulté de combiner les TICE et le programme du cours	1
un manque de connaissance des didacticiels	1
un manque de formation d'enseignants responsables de la maintenance	1
<i>Firewall</i> trop puissant	1

tableau 7

Les problèmes techniques, organisationnels et matériels sont susceptibles de décourager beaucoup d'enseignants désireux de travailler avec les TICE. Les arguments cités ci-dessus concernent très rarement l'apprentissage des langues lui-même : seulement une personne évoque le programme comme frein aux TICE. Un autre argument concerne la discipline. Les enseignants qui en parlent évoquent un manque de prise au sérieux de ce genre d'activités par certains élèves et le danger de destruction de matériel. Certains parlent aussi du bruit qui empêche de faire de l'expression ou de la compréhension orale.

Question 5 : L'approche par la tâche

Onze enseignants déclarent avoir entendu parler de l'approche par la tâche, contre neuf qui disent ne pas connaître cette méthode. Seulement un enseignant ne souhaite pas s'informer plus amplement sur ce sujet.

Question 6.1 : Merci de caractériser l'approche par la tâche telle que vous la percevez (...).

praticable en salle d'informatique et en salle de classe	11
praticable	10
facile à comprendre	8
originale	5
nouvelle	2
traditionnelle	2
on en fait sans le savoir	2
intéressante	1
banale	1
naturelle	1
mieux adaptée à la situation en salle de classe	1

tableau 8

Les deux premières options, choisies massivement, montrent que les enseignants concernés par cette enquête trouvent l'approche par la tâche praticable, spécialement en combinaison avec les TICE. Parmi les réponses à la question 6.2, il n'y a qu'un avis émettant des réserves concernant cette méthode : les apprenants ne sont, à son avis, pas habitués à ce genre d'activités, et il dit que le système national d'évaluation en cours (surtout celui appliqué au baccalauréat) n'est pas compatible avec l'approche par la tâche.

Question 6.3 : Reconnaissez-vous dans la description de cette approche des éléments que vous pratiquez vous-même ?

Deux enseignants disent ne rien retrouver de cette méthode dans leur enseignement. Les autres citent le souci d'intégrer « *la vie réelle* », le sens que les activités doivent

avoir, la production de fiches, l'utilisation de mots choisis par l'apprenant lui-même et la mise en cohérence des moyens qui soutiennent l'apprentissage d'une langue.

Question 6.4 : Souhaitez-vous décrire de façon plus détaillée un de vos projets ou une de vos démarches qui vous paraissent proches de l'approche par la tâche ?

Quatre enseignants ont esquissé des projets ou démarches permettant d'intégrer des tâches.

- Recenser, contacter et interviewer des Allemands dans l'environnement immédiat ;
- Tele-Tandem ;
- l'écriture d'un roman policier en ligne (travail collaboratif) ;
- portraits-robots proposés par le manuel *Aufwind*.

Les deux premiers projets nous paraissent répondre à des besoins « immédiats » des apprenants. Ils leur permettent d'échanger avec des germanophones, sans devoir attendre les situations professionnelles éventuelles auxquelles ils seront confrontés dans l'avenir. Les deux autres sont des tâches permettant la production écrite et orale.

4.4 Résultats retenues pour notre recherche

Malgré toutes les réserves qu'il faut émettre concernant l'outil de recherche que représente le questionnaire si l'on se restreint à un échantillon de vingt personnes, notre enquête a l'avantage de recenser certains des emplois qui sont actuellement faits des TICE en cours d'allemand. Nous souhaitons souligner la variété des projets et démarches et l'esprit ouvert que nous ressentons à travers les témoignages que nous avons pu relever. Notons que nous nous sommes adressée à un groupe restreint, à celui des utilisateurs des TICE, et que ces témoignages ne reflètent pas forcément des attitudes et démarches répandues dans le monde des enseignants d'allemand. Certaines démarches nous ont inspirées, comme la création d'un besoin immédiat d'utilisation de l'allemand lors d'interviews d'Allemands vivant dans la région des apprenants, et d'autres démarches ont renforcé des intuitions que nous avons

concernant le lieu d'utilisation de l'ordinateur : un des enseignants qui s'est exprimé dans notre enquête privilégie la salle de classe comme lieu d'utilisation, et comme la salle n'est pas équipée en ordinateurs fixes, il fait passer un ordinateur portable d'un apprenant à l'autre. Nous nous joignons résolument à cette démarche qui nous paraît entraîner la banalisation de l'outil informatique et son emploi régulier dans le cours de langues. Ceci permet aussi de compenser les problèmes d'ordre organisationnel (réserver une salle, aller chercher une clé) qui, selon nos résultats, sont handicapants et qui peuvent décourager les enseignants qui souhaitent travailler en intégrant les TICE.

L'existence du groupe qui représente notre échantillon permet d'imaginer que certaines des tendances prononcées dans *Le plan triennal des technologies de l'information et de la communication de l'Académie de Versailles*, publié par le CRDP de l'Académie de Versailles, ont des chances d'être réalisées encore davantage dans l'avenir. Nous pensons ici par exemple à l'innovation pédagogique (surtout en ce qui concerne les formes de travail et la relation entre enseignant et apprenants) et à l'ouverture d'un dialogue entre enseignants, professionnels du domaine de l'informatique et chercheurs (*Plan triennal* : 11 & 22). L'approche par la tâche semble pouvoir ainsi trouver sa place, et elle pourra peut-être jouer le rôle de catalyseur au sein d'une évolution en cours. Sa place et son rôle précis sont à déterminer et à valider par des recherches, comme dans celles déjà existantes de Nancy-Combes & Walski (2004), Nicol-Benoît (2004b) ou de Nissen (2004).

5. Proposition d'une macro-tâche soutenue par des sous-tâches et des micro-tâches

Pour la création de micro-tâches, nous comptons exploiter le lien qui existe entre émissions télévisées pour enfants et leurs sites Internet, ceci afin de permettre une utilisation de ces ressources en classe et à la maison. Le site Internet suffirait pour une exploitation pédagogique, mais le fait que des chaînes télévisées soient associées à des sites nous semble représenter une certaine garantie de suivi et, selon les chaînes, de qualité pédagogique.

Nous proposons un choix d'émissions pour enfants, majoritairement faites pour des pays germanophones, ayant des composantes qui se prêtent à servir dans un cadre de projet.

Tâches que l'on peut proposer à partir des sites que nous avons sélectionnés

Il est possible de faire faire une production écrite pour donner son avis sur un sujet proposé, de faire choisir le film qui sera montré à la télévision à la fin de la semaine (*KiKa*), d'alimenter une émission basée sur des questions (*Wissen macht Ah!*), d'écrire un dialogue pour une bande dessinée sans paroles (*Die Sendung mit der Maus*), de faire réaliser un mini-film (*Diddls Käsepäitsch*) ou de faire bricoler ou cuisiner quelque chose (*KiKa*, *Art Attack*).

Selon leur nature, ces tâches peuvent être considérées comme macro-tâches, sous-tâches d'une macro-tâche ou comme accroches introduisant des micro-tâches.

Certaines de ces tâches sont très simples à effectuer, abstraction faite de l'obstacle lexical qui peut être important : il suffit de cocher une parmi trois réponses, de cliquer sur le film que l'on propose pour le programme d'une chaîne télévisée, ou de cliquer sur des images et des bulles comportant un texte simple pour créer une bande dessinée. D'autres sont plus complexes : il faut rédiger des questions qui seront traitées dans une émission scientifique (*Wissen macht Ah!*) ou rédiger un avis sur un sujet donné (*KiKa* : la plage, les disputes, etc. ; une rédaction pour *jetzt.de*).

Nous allons retenir des activités qui peuvent soutenir la macro-tâche « Qui est qui ? ». Nous les considérons comme sous-tâches.

Le projet « Das Personenraten-Spiel » ou « Qui est qui ? »

Il s'agit d'un projet développé par nous-même en 2001. Ce projet est basé sur un échange par courrier électronique entre débutants allemands et français (niveau 4^e, LV2) ayant pour but de fournir un maximum d'informations sur le partenaire de l'autre pays. Les questions sont rédigées en L2, les réponses en L1. Le projet se termine par un jeu où il faut deviner à base de « autoportraits-robots » filmés qui était le correspondant à qui on a eu affaire.

Ce projet peut être considéré comme une macro-tâche, car il favorise l'utilisation non-scolaire de la L2. Il engage les élèves dans un travail qui a du sens, car un défi a été lancé au début. Il est susceptible de permettre, grâce à des sous-tâches et des micro-tâches, d'apprendre et de pratiquer l'interrogative, le vocabulaire du corps, de la famille, de la maison, etc. et de se rendre entre autres compte de certaines caractéristiques de l'adjectif.

Les réponses en L1 représentent un *input* susceptible de donner envie aux apprenants de faire des efforts de compréhension. Dans ce projet, les quatre compétences (produire de l'écrit et de l'oral, comprendre l'écrit et l'oral) sont exploitées.

Cette macro-tâche demande aux apprenants entre autres de formuler des questions en L2. Nous allons par conséquent focaliser notre regard sur les tâches que nous avons identifiées dans une des émissions citées ci-dessus qui permet de mettre en place le savoir et le savoir-faire en matière de questionnement, à savoir dans l'émission *Wissen macht Ah!* [Le savoir m'épate]. Cette émission propose des reportages qui répondent à des questions posées par des enfants. Le site de *Wissen macht Ah!* archive les questions qui ont été posées, et il propose des activités et documents divers, par exemple un jeu-concours et la documentation de reportages qui ont été filmés sous forme de photos et texte.

5.1 Macro-tâche directement liée au projet « Das Personenraten-Spiel » ou « Qui est qui ? »

- rédiger les questions qui seront envoyées par courriel au partenaire du projet, ayant pour but de récolter des informations sur celui-ci et d'obtenir des indices permettant de le reconnaître grâce à l'auto-portrait qu'il dresse dans un film produit par la classe de l'autre pays⁸ ;

⁸ Pour une description détaillée, voir l'annexe 2 du questionnaire (Annexe 3 du mémoire).

- lire les réponses rédigées par le partenaire en sa L1 (*input* « authentique) et remplir des grilles qui permettront d'identifier le partenaire dans le film ;
- faire préciser les informations reçues par d'autres questions et poser de nouvelles questions ;
- rédiger en L1 les réponses aux questions du partenaire.

Rédiger les questions qui seront envoyées par courriel au partenaire du projet

Les apprenants formuleront et enverront par courriel les questions alimentant le projet « Qui est qui ? ». Il s'agit d'une production écrite autonome, favorisant l'implication par le fait qu'elle permet de mieux connaître un(e) germanophone que l'on va peut-être rencontrer un jour (si le projet prévoit une phase de rencontre) et par le jeu-devinettes qui clôt le projet. Les questions ne seront pas corrigées par l'enseignant. La réaction des partenaires permettra de les « mettre à l'épreuve ». Ceci se base sur l'idée qu'une évaluation scolaire (correction, notes, etc.) n'a pas le même effet sur l'apprenant qu'une validation sociale, mesurée par la réaction du partenaire.

5.2 Sous-tâches plus ou moins liées au projet « Das Personenraten-Spiel » ou « Qui est qui ? »

- écouter et apprendre à chanter des chansons comportant des questions ;
- participer à une émission télévisée en envoyant des questions concernant un phénomène scientifique au comité de rédaction *Wissen macht Ah !* ;
- écriture, enregistrement et présentation d'une chanson, genre Rap, en L2, comportant des questions et des réponses.

5.2.1 Écouter et apprendre à chanter des chansons comportant des questions

Les membres de la classe fabriquent individuellement un corpus de chansons en L1 comportant des questions et les envoient au groupe partenaire (lui fournir un *enhanced input*, cf. Ellis, 2003). Ceci est basé sur l'idée que les apprenants peuvent

participer à la sélection et fabrication de matériel pédagogique.⁹ La classe doit expertiser les choix : le texte est-il suffisamment audible pour permettre sa compréhension et sa reproduction par les partenaires de l'autre pays ? Y-a-t-il assez de questions ? Le texte est-il acceptable dans le cadre scolaire (contenus contrôlés, avec des limites dans les domaines du racisme et de la sensibilité morale) ? Un exemple de choix possible est la chanson *Schon wieder* de Judith Jahn et de Markus Kaes.¹⁰

Les chansons envoyées par le groupe partenaire pourront être écoutées et apprises. Les objectifs seraient la mémorisation d'*exemplars*, la prise en compte du besoin affectif des apprenants et la mise à disposition d'éléments culturels choisis par des pairs (ce que les apprenants aiment écouter et partager avec le groupe partenaire).

5.2.2 Participer à une émission télévisée en envoyant des questions concernant un phénomène scientifique au comité de rédaction de *Wissen macht Ah !*

Les apprenants liront les questions stockées dans les archives afin d'observer la façon dont on formule des questions en allemand (*notice*). Ils formuleront ensuite des hypothèses concernant les références, ils les testeront dans d'autres sources (fluidité en réception. Voir à ce sujet le tableau de Nancy-Combes, cité dans Nicol-Benoît, 2004b : 277). Ensuite, les apprenants répondront à des questions faisant partie du jeu-concours (*Quizfragen*) en cliquant sur une de trois réponses (comprendre une production écrite et agir à partir de l'*input* compris). Chaque apprenant peut ensuite formuler lui-même des questions qui pourront être traitées dans l'émission (production écrite). Il les testera en les envoyant aux partenaires du projet « Qui est qui ? » qui surligneront les passages à revoir. Les apprenants reformulent directement, s'ils n'ont pas besoin d'aide. S'ils ont besoin d'explications, on peut leur proposer plusieurs solutions :

- discussion avec des pairs (Lamy, 2001, et Mangenot, 2003) ;

⁹ Cette idée est mise en application par l'enseignant d'allemand (L2) Johannes Jänen qui fait faire des mini-films à ses apprenants pour les mettre en ligne à des fins d'exploitation pédagogique (voir le site *LernNetz Deutsch*).

¹⁰ Un extrait de cette chanson peut être écoutée sur Internet en choisissant la page que nous avons consultée le 20/06/05 : <http://mp3.de/musik/preview/210401.m3u>

- accès à un savoir déclaratif : les références formulées et testées par des pairs, liens vers des sites qui présentent des descriptions de la langue, comme le site www.alglave.com d'Eric Alglave par exemple.

Les apprenants reformuleront les questions et ils les enverront à l'émission. L'envoi des questions peut avoir des conséquences : il risque de déterminer un programme télévisé. Les questions deviennent ainsi visibles pour tous les spectateurs de l'émission (voir à ce sujet Mangenot, 1998, qui évoque le rôle « démocratisant » d'Internet grâce à la possibilité de publication qu'il offre).

5.2.3 Écriture, enregistrement et présentation d'une chanson, genre Rap, en L2, comportant des questions et réponses

En parallèle aux différents étapes de travail décrites ci-dessus, il est possible d'imaginer la production d'une chanson, genre Rap, en L2, intégrant des questions et réponses, son enregistrement sous forme numérique et son envoi à la classe partenaire. Le genre Rap permet de rapprocher la production musicale d'une production d'un échange parlé. La chanson peut également être présentée en visioconférence. Ainsi, elle prendrait la valeur d'une production destinée à être montrée devant un public. Ceci peut motiver les apprenants à soigner la précision de la langue. Nous nous référons ici à Skehan (cité dans Nicol-Benoît, 2004b : 274). Comme il n'y a pas d'échange en L2 dans cette tâche, nous considérons ce travail non comme une macro-tâche, mais comme une sous-tâche permettant de produire du sens dans des conditions de restriction (emploi d'une certaine forme, respect d'un certain rythme). Cette sous-tâche peut aider les apprenants à prendre conscience de l'importance de la précision dans cette situation-là. Elle est une étape-relais avant la pratique fluide libre.

5.3 Micro-tâches, sans lien direct avec le projet « Das Personenraten-Spiel » ou « Qui est qui ? »

Si nécessaire, il est possible de proposer des micro-tâches qui permettront de s'entraîner de façon plus ponctuelle dans plusieurs domaines :

- la valeur sémantique des pronoms interrogatifs, à l'aide d'exercices de mémorisation et d'exercices de type structural ;

- le lien entre les terminaisons des déterminants et des pronoms interrogatifs et le cas déclenché par une préposition posée avant le pronom interrogatif, à l'aide de micro-tâches de conceptualisation (*consciousness raising tasks*) et de micro-tâches à objectif déterminé (*focused tasks*).

Ces micro-tâches peuvent prendre la forme d'exercices comme il en existe en ligne dans des logiciels : *drag-and-drop*, remettre des mots dans l'ordre afin de formuler une phrase, rajouter une terminaison à un pronom interrogatif. L'exécution de ces exercices doit être individuelle, rapide s'il s'agit d'exercices de type structural, et avec rétroaction par la machine, si possible, pour garder le sens prévu par notre conception théorique globale.

Les activités que nous proposons ne sont pas présentées selon un ordre immuable et progressif. Nous avons certes essayé de graduer et de proposer parfois deux niveaux, mais il doit être possible de choisir parmi plusieurs activités celles dont l'apprenant semble avoir besoin.

5.3.1 Micro-tâche concernant la valeur sémantique de pronoms interrogatifs

Conditions pour réussir la micro-tâche :

- Savoir déclaratif déjà en place
- Avoir peu de temps

But :

- Entraînement

Input :

- Un dialogue écrit

Contextualisation :

Un échange entre une grand-mère (G) malentendante et son petit-fils (E) concernant une sortie du petit-fils. La grand-mère comprend mal les réponses du garçon, et elle le fait reformuler

Consigne :

Klicke schnell auf das passende Fragepronomen [Clique rapidement en choisissant le pronom interrogatif qui convient].

E : Großmutter, ich war gestern im Europapark !	
G : warst du ?	<input type="checkbox"/> Wann <input type="checkbox"/> Wo <input type="checkbox"/> Wie
E : Im Europapark !	
G : ist denn das ?	<input type="checkbox"/> Wer <input type="checkbox"/> Wie <input type="checkbox"/> Was
E : Das ist ein Funpark für Kinder.	
G : ?	<input type="checkbox"/> Für wen <input type="checkbox"/> Für was <input type="checkbox"/> Für wann
E : Für Kinder, Oma.	

tableau 9

5.3.2 Micro-tâches de conceptualisation

5.3.2.1 Micro-tâche concernant la forme du pronom interrogatif

Condition pour exécuter la micro-tâche :

- Avoir le temps

But :

- Conceptualisation : observer que le pronom interrogatif est soit absent (pour les questions globales) ou introduit par la lettre « w » (pour les questions partielles)

Input :

- Bande dessinée écrite comportant un dialogue à base de questions et réponses

Contextualisation :

- Deux enfants (H et S), devenus nouveaux voisins, cherchent à faire connaissance.

Consigne :

Markiere die Fragewörter. Welche Form haben sie ? [surligne et observe les pronoms interrogatifs. Formule tes observations concernant leur forme].

H : Hallo, ich bin Hanno. **Wer** bist du ?

S : Ich bin Silvio. **Wo** wohnst du auch hier ?

H : Ja.

S : **Wie alt** bist du ?

H : Ich bin 9. Und du ?

S : Ich bin 10. **In welche** Klasse gehst du ?

H : Ich gehe in die 4. Klasse. Und du ?

S : Ich auch ! **Ob** spielst du mit mir Fußball ?

H : Na gut.

Observations possibles (parmi d'autres observations possibles) :

- les pronoms commencent par la lettre « w » ;
- parfois, il n'y a pas de pronom interrogatif ;
- les pronoms interrogatifs peuvent être précédés d'un autre mot (d'une préposition).

5.3.2.2 Micro-tâche concernant le lien entre les terminaisons des déterminants et des pronoms interrogatifs ; le cas déclenché par une préposition posée avant le pronom interrogatif

Condition pour réussir la micro-tâche :

- Avoir du temps
- Travailler à plusieurs

But :

- Conceptualisation : comprendre la relation entre les terminaisons de certains pronoms interrogatifs et les fonctions attribuées aux GN (Groupes Nominaux) précédés par le pronom interrogatif

Input :

- Énoncés écrits, comportant des pronoms interrogatifs déclinés, à comparer à des énoncés écrits comportant des GN ayant les mêmes terminaisons ; tableau de déclinaison comme aide

Contextualisation :

- Un échange entre un policier (P) et le témoin (Z) d'un cambriolage.

Consigne :

- Markiere die Endungen der Fragepronomen farbig und vergleiche sie mit den Endungen der Artikel. Was bemerkst du? Formuliere eine Regelhypothese [Surligne les terminaisons des pronoms interrogatifs soulignés en couleur et celles des terminaisons des déterminants soulignés. Compare-les, formule des observations et des hypothèses concernant des références possibles].

P : Wen haben Sie in der Boutique gesehen ?

Z : Ich habe einen Mann und seine Komplizin gesehen.

P : Mit wem waren sie in der Boutique ?

Z : Mit meiner Frau und mit meinen Kindern.

P : Dankeschön. Sie können gehen.

Observations « attendues » (sans vouloir les ériger en seules observations possibles) :

Il y a parfois les mêmes terminaisons (wen - einen) et parfois pas (wen - eine).

Les terminaisons sont pareilles quand le GN est au masculin. Pour le neutre et le féminin, elles sont différentes.

Hypothèses possibles :

Les pronoms interrogatifs indiquent le cas, le genre et le nombre, exactement comme le fait le déterminant d'un GN. Les cas dépendent d'un côté de la fonction du GN dans l'énoncé, mais pas toujours. Un mot posé avant le pronom interrogatif (préposition) peut entraîner un certain cas, comme ici « mit » [avec] qui entraîne le datif.

Les hypothèses ne seront pas forcément formulées comme ci-dessus. Nous avons proposé ci-dessus un discours métalinguistique plutôt « savant » compte tenu du public d'apprenants en questions qui se compose de débutants qui n'ont pas forcément la maîtrise des termes métalinguistiques « canoniques ».

Les débutants ne connaissent pas forcément le datif qui est souvent proposé pendant le 3^e trimestre de la première année d'apprentissage seulement. Mais il est possible de faire réagir les apprenants à l'occurrence où « mit » est utilisé, car cette préposition est fréquente et apparaît assez tôt dans l'année. Certains apprenants seront peut-être en mesure d'émettre une hypothèse à l'aide d'un tableau de déclinaison.

5.4 Conclusion concernant notre macro-tâche, ses sous-tâches et ses micro-tâches

Les étapes décrites dans les sous-chapitres du chapitre 5 ne constituent en aucun cas une progression linéaire. Il s'agit plutôt d'un cadre général, fourni par la macro-tâche, et d'activités possibles qui accompagnent ce cadre. Les sous-tâches ont pour nous un caractère plus obligatoire que les micro-tâches, car elles donnent l'occasion de traiter et d'échanger du sens et de participer à des activités qui ont une certaine pertinence sociale. Les micro-tâches dépendent entièrement des besoins des apprenants et sont à effectuer en travail individualisé.

Les micro-tâches que nous proposons en 5.3.1 et 5.3.2 ressemblent à des types d'activités couramment utilisés dans les manuels d'allemand et sur Internet. Ils se distinguent premièrement par une démarche de découverte favorisant la conceptualisation. Leur deuxième caractéristique est la recherche systématique d'une contextualisation qui peut permettre de faire jouer des scènes aux enfants qui ressemblent à des scènes qu'ils connaissent de leur quotidien. Cette recherche d'une démarche de découverte et de contextualisation est visible dans plusieurs des activités proposées par le manuel *Wie geht's?*, allemand L2, classe de 6e (Marhuenda & Moulin & Viselthier, 2000).

Nous pensons qu'il faut compléter nos exemples de micro-tâches par des activités de mémorisation susceptibles de soutenir la mise en place d'un savoir déclaratif

(connaître le sens sémantique des pronoms interrogatifs). Ces activités devraient à notre avis prendre en compte les apports des recherches en psycholinguistique, en sciences cognitives, etc.

6. Conclusion

Lors de la création de notre ensemble de macro-tâche, sous-tâches et micro-tâches, nous avons constaté l'effacement des frontières entre nos définitions de ces trois types de tâche. La sous-tâche est-elle simplement une étape de travail, donc un élément issu d'un découpage de la macro-tâche en petites portions de travail ? Doit-elle toujours avoir un lien direct avec la macro-tâche ? Quelle est la différence entre sous-tâche et *focused task* ? Qu'est-ce qui justifie la proposition de micro-tâches ? Cette difficulté de catégoriser que nous éprouvons suite à notre travail de recherche, est-elle simplement due à un problème de rigueur ou de validité de nos définitions, ou est-ce qu'il y a une autre explication à cela ? Nous nous demandons si l'effacement de frontières que nous avons constaté n'est pas une suite logique d'une mise en perspective communicative du travail sur les formes. Si l'on ne conçoit pas son cours à partir d'un « programme grammatical », mais à partir de tâches, les contenus d'enseignement-apprentissage ont tendance à devenir moins analytiques. La séparation entre grammaire, lexique et production perd ainsi son sens. Nous ne souhaitons cependant pas nous désintéresser totalement du travail sur les formes dans un contexte de tâches, comme le semblent faire certains chercheurs qui s'intéressent dans l'approche par la tâche au seul aspect communicatif (Nunan, cité dans Puren 2004). Quel peut alors être le rôle du travail sur les formes et particulièrement du savoir déclaratif dans une perspective de tâches ?

Pour répondre partiellement à cette question, nous souhaitons revoir notre hypothèse formulée au sujet de l'allemand L2 dans l'introduction de ce mémoire. Selon cette hypothèse, le travail sur les formes ferait sens pour l'allemand, car cette langue se laisserait apprivoiser plus facilement si l'on regarde derrière les coulisses, donc si l'on donne l'occasion de parler du fonctionnement de la langue. Nous souhaitons mettre cette hypothèse à l'épreuve en faisant une incursion dans le domaine de la musique. Cette incursion se justifie à notre avis par l'incitation à une pensée interdisciplinaire faite par Chini quand elle décrit les conditions de mise en place d'une démarche de conceptualisation qui soutiendrait l'enseignement-apprentissage d'une L2 :

« Il ne pourra y avoir de véritable dynamique de conceptualisation dans l'ensemble des classes, s'il n'y a pas de véritable pratique raisonnée de la méthodologie dans les centres de formation, pratique raisonnée qui implique une réelle appropriation par les enseignants des concepts cognitifs de base et d'une connaissance efficace du fonctionnement des processus d'apprentissage, ainsi qu'une ouverture comparative

aux pratiques privilégiées par les autres matières, perspective transversale qui seule peut permettre de percevoir la permanence des processus d'apprentissage au-delà de la spécificité des contenus. » (Chini, 2002).

Nous nous baserons dans notre « incursion musicale » sur des notes que nous avons recueillies lors d'un stage de chef de chœur avec Rachid Safir (Safir, 2005). Nous pensons que les propos de ce chef de chœur donnent un éclairage particulier sur le rôle du déclaratif dans l'enseignement-apprentissage et sur la relation entre un chef/médiateur/tuteur et un groupe.

La relation entre le chef et le chœur

La transmission d'une idée, d'une intention, d'un concept musicaux passe par le mental bien plus que par le geste apparent qui traduit cependant souvent le mental. Le chœur réagit en miroir à ce mental : la peur, la tension, l'incertitude d'un chef le rendra mal à l'aise. Si celui-ci ne respire pas, le chœur ne pourra pas respirer. Son ouverture, sa détente et ses idées claires feront du bien au chœur.

Le chef doit se contenter d'indiquer clairement, mais par des gestes minimales, son intention. S'il dirige de façon trop explicite tout au long du morceau, il impose sa vision singulière au chœur qui, composé d'une pluralité d'individus, a autre chose à offrir que l'écho d'une pensée singulière. En plus, il instaure par ce comportement une relation entre dominant et dominés, brimant ainsi la liberté d'expression des membres du chœur (« **donner la liberté, pas l'ordre de chanter** ») et empêchant sa capacité de collaboration : « **Si l'on prend trop de pouvoir, on détruit les relations latérales** » (Safir, 2005).

Le chef de chœur doit donner les grandes lignes et faire un geste là où il faut, c'est-à-dire là où les chanteurs risquent de se perdre, lors de morceaux complexes où l'on doit pouvoir identifier où est le premier temps, quand ceci est nécessaire. Il est indiqué d'éviter un geste excessif si les choses sont suffisamment claires pour le chœur : « **Il ne faut pas trop d'informations, mais la bonne information** » (Safir, 2005).

L'apprentissage par explication explicite

Le chant n'est pas un don du ciel réservé à certains « élus ». À côté de quelques chanteurs très doués, nous pouvons trouver une multitude de chanteurs qui sont en mesure d'apprendre à placer leur voix et à gérer leur souffle grâce à des explications physiologiques, donc déclaratives. La place de la langue et l'action sur le

diaphragme, effectuée par l'élargissement des côtes flottantes, sont deux choses à faire comprendre à un chanteur avant tout autre chose. Le reste se fera après, et il se fera entre autres à travers un chef de chœur sachant respirer pour le chœur, sachant ouvrir en grand les bras pour « l'inviter » à chanter, sachant être à l'écoute des membres du chœur, ayant la conscience de leurs besoins variés. La vérification du ressenti par la verbalisation peut s'avérer nécessaire à certains moments.

Nous en concluons que le savoir déclaratif, à savoir la prise de conscience concernant le fonctionnement du corps lors du chant ou concernant le fonctionnement d'une langue, peut être démystificateur et nécessaire à certains moments de l'enseignement-apprentissage, mais qu'il n'est qu'un élément parmi d'autres susceptibles de permettre aux apprenants d'avancer sur le chemin de leur apprentissage vocal ou de leur interlangue.

Nous attachons une certaine importance à la mutualisation des savoirs et savoir faire issus des domaines variés qui s'intéressent à l'enseignement-apprentissage des L2. Cette coopération est à notre avis une condition indispensable pour l'intégration de l'approche par la tâche dans le cursus d'apprentissage des L2. Pour un enseignant qui travaille seul dans sa discipline, cette approche nous paraît lourde : elle demande beaucoup de réflexion et de prise de responsabilité de la part des enseignants et des apprenants. Elle montre que le cours prêt-à-l'emploi n'a plus de raison d'être. Nous pensons qu'il faut néanmoins donner des outils aux enseignants qui leur permettent de travailler dans de bonnes conditions, sans qu'ils ne soient obligés de se tenir constamment au courant de nouvelles évolutions en didactique et sans qu'ils ne soient obligés de tout réinventer pour chaque étape d'enseignement-apprentissage. Ces outils peuvent-ils avoir la forme de micro-tâches toutes prêtes ?

À notre avis, le domaine des micro-tâches est encore en friche et mérite des recherches qui s'intéressent aux résultats des sciences de fondement. Même si les concepteurs d'activités font un effort de recherche d'une contextualisation et d'une démarche explorative, leurs micro-tâches risquent de ressembler à des activités grammaticales et lexicales mécaniques et sans intérêt (Mangenot, 1998) si elles renoncent à la prise compte de résultats en sciences cognitives, en psycholinguistique et de résultats fournis par d'autres domaines. Le domaine du rythme individuel des apprenants et de la mémorisation du lexique par exemple

peuvent certainement fournir des pistes de réflexion à une future élaboration de micro-tâches susceptibles de soutenir l'acquisition.

7. Références

7.1 Références scientifiques

BAILLY, Danielle (1997) : *Didactique de l'anglais (1). Objectifs et contenus de l'enseignement*. Paris : Nathan-Pédagogie.

BAILLY, Danielle (1998) : *Didactique de l'anglais (2). La mise en œuvre pédagogique*. Paris : Nathan-Pédagogie.

BANGE, Pierre (2002) : « L'usage de la règle dans l'enseignement et l'apprentissage de langue étrangère ». CICUREL, Francine & VERONIQUE, Daniel (dir.) : *Discours, action et appropriation des langues*. Paris : Presses universitaires de la Sorbonne, pp. 21-36.

BEACCO, Jean-Claude (2004) : « L'influence du *cadre* sur les programmes et les dispositifs d'évaluation ». In *Le français dans le monde*, novembre - décembre 2004, n° 336. <http://www.fdlm.org/fle/article/336/beacco.php>
Consulté le 23/06/05.

BESSE, Henri & PORQUIER, Rémy (1991): *Grammaires et didactique des langues*. Paris : Hatier.

BRETHOMÉ, Jacques (2004) : *La langue de l'autre : histoire des professeurs d'allemand des lycées (1850-1880)*. Grenoble : Ellug.

BRODIN, Elisabeth (2002) : « Innovation, instrumentation technologique de l'apprentissage des langues : des schèmes d'action aux modèles de pratiques émergentes ». *ALSIC (Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication)*, vol . 5, n° 2, décembre 2002, pp. 149-181.
http://alsic.u-strasbg.fr/Num09/brodin/alsic_n09-rec3.htm
Consulté le 14/06/05.

CHINI, Danielle (2000) : « La conceptualisation en didactique des langues : Parlons-nous tous de la même chose? ». *Journées de Recherche de l'IUFM d'Aquitaine*. Bordeaux, 29-30 juin 2000, 2 pages.

CHINI, Danielle (2005) : « L'énonciation comme instrument de médiation psycholinguistique dans l'apprentissage d'une langue étrangère : compte-rendu d'HDR (Habilitation à Diriger des Recherches) ». *Colloque Les 10 ans du GEPED. Regards croisés sur la didactique des langues*. 21 et 22 janvier 2005, Paris.
<http://www.univ-pau.fr/ANGLAIS/Chini/synthese.pdf>
Consulté le 10/06/05.

CHOPPIN, Alain & RODRIGUEZ, Fabiola & PINHÈDE, Bertrand (1993) : *Les manuels scolaires en France de 1789 à nos jours. Volume 5, Les manuels d'allemand*. Paris : INRP, Service d'histoire de l'éducation, Publications de la Sorbonne.

CHISS, Jean-Louis (2002) : « Débats dans l'enseignement/apprentissage de la grammaire ». *Cahiers de l'ILSL (Institut de Linguistique et des Sciences du Langage)* n° 13, Lausanne, pp. 5-16.

CUBAN, Larry (1993) : « Computers Meet Classroom : Classroom wins ». In *Teachers College Record*, vol. 95, n° 2, pp. 185-210.

CUBAN, Larry (2001) : *Oversold and Underused : Computers in the Classroom*. Cambridge Mass., London : Harvard University Press.
<http://www.hup.harvard.edu/pdf/CUBOVE.pdf>
Consulté le 24/06/05.

DEMAIZIÈRE, Françoise (1986) : *Enseignement assisté par ordinateur*. Paris : Ophrys.

DEMAIZIÈRE, Françoise (2004) : « Ressources et guidage. Définition d'une co-construction ». DEVELLOTTE, Christine & POTHIER, Maguy (dir.) : *Notions en questions 8, juin 2004 : La notion de ressources à l'heure du numérique*. Lyon : ENS Edition, pp. 81-103.

DEMAIZIÈRE, Françoise & DUBUISSON, Colette (1992) : *De l'EAO aux NTF. Utiliser l'ordinateur pour la formation*. Gap : Ophrys.

DEMAIZIÈRE, Françoise & BERTHOUD, Anne-Claude (1997) : « Des formes linguistiques pour communiquer : vers de nouveaux rapports entre linguistique et didactique ». SPRINGER, Claude (dir.) : *Les linguistiques appliquées et les sciences du langage -*

Actes du deuxième colloque de linguistique appliquée Cofdela. Université Strasbourg 2, pp. 164-178.

DEMAIZIÈRE, Françoise & NARCY-COMBES, Jean-Paul (2004) : « Intégration : théorie, pratique et méthodologie de recherche ». 21 pages.

<http://216.239.59.104/search?q=cache:http://crl.univ-lille3.fr/ranacles2004/commu/RanaclesTFD28nov.pdf>

Consulté le 03/06/05.

DEPOVER, Christian & GIARDINA, Max & MARTON, Philippe (1998) : *Les environnements d'apprentissage multimédia. Analyse et conception*. Paris / Montréal : L'Harmattan.

DIEHL, Erika & CHRISTEN, Helen & LEUENBERGER, Sandra & PELVAT, Isabelle & STUDER, Thérèse (2000) : *Grammatikunterricht - Alles für der Katz ? Untersuchungen zum Zweitsprachenerwerb Deutsch*. [L'enseignement de la grammaire - est-il inutile ? Études en acquisition de l'allemand L2]. Tübingen : Niemeyer, RGL 220).

ELLIS, Rod (2003) : *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford : Oxford University Press.

ESPAGNE, Michel & LAGIER, Françoise & WERNER, Michael (1991) : *Le maître de langues. Les premiers enseignants d'allemand en France (1830-1850)*. Paris : Éditions de la Maison des sciences de l'homme.

FREINET, Célestin (1994) : *Œuvres pédagogiques Tome 2*. Freinet, Madeleine (dir.). Paris : Éditions du Seuil.

GINET, Alain (1997) : « Cahin-caha... Le laboratoire de langues, de 1902 à 1996 ». In GINET, Alain & KOHLMAYER, Carla & NARCY, Jean-Paul & NORTHRUP, Linda & TASSIN, Denise (1997) : *Du laboratoire de langues à la salle de cours multi-médias*. Paris : Nathan.

HULSTIJN, Jan (n.d.) : *Universiteit van Amsterdam. Personal Webpages*.

<https://home.medewerker.uva.nl/j.h.hulstijn>

Consulté le 10/05/05.

LAMBERT, Alain (2005) : *Le projet Schene*

http://tice.education.fr/educnet/Public/contenus/schene/edutheme_print?doc=le_projet_schene

Consulté le 03/06/05.

LAMY, Marie-Noëlle (2001) : « L'étude d'une langue vivante assistée par ordinateur : réflexion collaborative sur l'objet d'apprentissage ». BOUCHARD, Robert & MANGENOT, François (dir.) : *Notions en questions : Interactivité, interactions et multimédia*, n° 5, décembre 2001. Lyon : Éditions ENS, pp. 131-144.

MANGENOT, François (1998) : « Classification des apports d'Internet à l'apprentissage des langues ». *ALSIC (Apprentissage des Langues et Systèmes de Communication)* Vol. 1, numéro 2, pp. 133-146.

http://alsic.u-strasbg.fr/Num2/mangenot/alsic_n02-pra1.htm

Consulté le 14/06/05.

MANGENOT, François (2003) : « Tâches et coopération dans deux dispositifs universitaires de formation à distance ». *ALSIC (Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication)*, Vol. 6, Numéro 1, juin 2003, pp. 109-125. http://alsic.u-strasbg.fr/Num10/mangenot/alsic_n10-rec10.htm

Consulté le 14/06/05.

MARTINEZ, Pierre (2004, 4^e édition mise à jour, version originale de 1996) : *La didactique des langues étrangères*. Paris : PUF (Presses Universitaires de France).

MATTHEY, Marinette & VÉRONIQUE, Daniel (2004) : «Trois approches de l'acquisition des langues étrangères : enjeux et perspectives ». *AILE 21 (Acquisition et Interaction en Langue Étrangère)*, 2004, pp. 203-223.

NARCY-COMBES, Jean-Paul et WALSKI, Jennifer (2004) : « Le concept de la tâche soumis au crible de nouvelles questions ». *Les cahiers de l'APLIUT (Association des Professeurs de Langue en IUT)*, volume XXXIII, n° 1, février 2004, Actes du XXVIème Congrès de l'APLIUT, IUT Paul Sabatier, Toulouse III, 5-6-7 juin 2003, pp. 27-44.

NICOL-BENOÎT, Wendy (2004a) : « Comment l'approche par tâches permet de tout intégrer ou presque ». *Communication RANACLES*, Université de Lille III, 25-27

novembre 2004. <http://crl.univ-lille3.fr/ranacles2004/commu/nicol-benoit.htm>
Consulté le 20/02/05

NICOL-BENOÎT, Wendy (2004b) : *L'approche par tâches dans l'apprentissage de l'anglais de spécialité - Opérationnalisation contrôlée dans l'enseignement supérieur*
Thèse d'anglais soutenue à l'université de Nantes en décembre 2004 sous la direction de Jean-Paul NARCY-COMBES.

NUNAN, David (1989) : *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge University Press.

PIENEMANN, Manfred (1998) : *Language Processing and Second Language Development : Processability Theory*. Amsterdam : Benjamins.

PISA (*Program for International Student Assessment*) organisée par l'OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) depuis 2000. Non daté.
Réactualisé le 17/06/05.

http://www.pisa.oecd.org/pages/0,2987,en_32252351_32235731_1_1_1_1_1,00.html
Consulté le 20/06/05

POPPER, Karl (1997) : *Toute vie est résolution de problèmes*. Arles : Actes Sud.

PUREN, Christian (2004) : « De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle ». *Les cahiers de l'APLIUT (Association des Professeurs de Langue en IUT)* . Volume XXIII, n° 1, février 2004 Actes du XXV^e congrès de l'APLIUT (Association des Professeurs de Langue en IUT) : À la recherche de situations communicatives authentiques. L'apprentissage des langues par les tâches. IUT Paul Sabatier, Toulouse III, 5-6-7 juin 2003, pp. 11-25.

SCHLAK, Torsten (2002) : « Adressatenspezifisches Lernstrategientraining im DaF-Unterricht. Eine empirische Untersuchung » [Stratégies d'apprentissage adaptées aux apprenants en allemand L2. Une étude empirique.]. HENTSCHEL, Elke (dir.) : *Linguistik Online 10* (01/2002), pp. 61-74.

http://www.linguistik-online.de/10_02/schlak.html

Consulté le 03/06/05

SEIDEL, Thomas (1999) : *Wollen Lehrer Computer einsetzen ?* [Les enseignants sont-ils disposés à utiliser les ordinateurs ?] Freie Universität Berlin, Institut für Medienforschung (Medienpsychologie / Medienpädagogik).

<http://www.cmr.fu-berlin.de/~tseidel/Artikel/ComputerundUnterricht.htm>

Consulté le 10/06/05

SEMENOV, Alexey (2005) : *Information and Communication Technologies in Schools. A Handbook for Teachers or : How ICT Can Create New, Open Learning*

Environments. Unesco. Jonathan Anderson (éditeur), Flinders University, Australie

<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001390/139028e.pdf> Consulté le 01/06/05.

VÉRONIQUE, Daniel (2000) : « Recherches sur l'apprentissage des langues étrangères : friches et chantiers en didactique des langues étrangères ». VÉRONIQUE, Daniel (dir.) : *ÉLA (Études de Linguistique Appliquée)* n° 120, Paris : Didier érudition, pp. 405-418.

7.2 Matériaux pédagogiques

ALGLAVE, Éric (dernière mise à jour le 07/06/05) : www.alglave.com

<http://nounouss.club.fr/Grammaire/interrogatifs.htm>

Consulté le 10/06/05.

CHARLIRELLE (1977) : *Behind the Words*. Anglais sixième. Paris : Hatier.

CHARLIRELLE (1978) : *Behind the Words*. Anglais cinquième (1978). Paris : Hatier.

Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer (2001). Division des politiques linguistiques, Strasbourg. Paris : Didier.

DAUTEL, Klaus (2001) : *Pictogrammatik*.

<http://www.zum.de/Faecher/D/BW/gym/grammatik/index.htm>

Consulté le 27/05/05.

DENYER, Monique : *Rond-point. Méthode de français basée sur l'apprentissage par les tâches* (2004). *Guide pédagogique*. Barcelona : Difusión & Grenoble : PUG

(Presses Universitaires de Grenoble).

IHK (Institut für Internationale Kommunikation) Düsseldorf (2004, sans nom d'auteur) : *deutsch-als-fremdsprache.de (Übungsdatenbank)*. [Allemand L2. Base de données d'activités].

<http://www.deutsch-als-fremdsprache.de/daf-uebungen/>

Consulté le 07/06/05.

GLABONIAT, Manuela & MÜLLER, Martin & SCHMITZ, Helen & RUSCH, Paul & WERTENSCHLAG, Lukas (2002) : *Profile Deutsch*. Allemand pour adultes. Munich : Langenscheidt.

INSTITUT GOETHE (sans nom d'auteur) : *jetzt.de* [maintenant.de]

<http://jetzt.sueddeutsche.de/f/jetzt/hilfe/zeitungmitschreiben.php>

Consulté le 07/06/05.

INSTITUT GOETHE (sans nom d'auteur) : *Oscar-Wette*. [Le pari sur les Oscars]

<http://www.goethe.de/z/jetzt/dejart31/dejgr31.htm>

Consulté le 26/05/05.

JÄNEN, Johannes (2005) : *LernNetz Deutsch*[Le réseau d'apprentissage pour l'allemand]. <http://www.deutsch-als-fremdsprache.de/topseiten/folge014.php3>

Consulté le 07/06/05.

JANIGOVA, Dasa (2001) : *Grammatik in Bildern* [La grammaire dessinée].

<http://www.zum.de/Faecher/D/BW/gym/grammatik2/index.htm>

Consulté le 27/05/05.

LABASCOULE, Josiane & LAUSE, Christian & ROYER, Corinne (2004) : *Rond-point. Méthode de français basée sur l'apprentissage par les tâches. Livre de l'élève*.

Barcelona : Difusión & Grenoble : PUG (Presses Universitaires de Grenoble).

LABASCOULE, Josiane & LIRIA, Philippe & RODRÍGUEZ, María Rita & ROYER, Corinne (2004) : *Rond-point. Méthode de français basée sur l'apprentissage par les tâches. Cahier d'exercices*.

Barcelona : Difusión & Grenoble : PUG (Presses Universitaires de Grenoble).

MARHUENDA, Marie & MOULIN, Christine & VISELTHIER, Bernard : *Wie geht's ? 6e* (2000). Paris : Hachette Éducation.

NISSEN, Elke (2004b) : *Babelnet*. <http://u2.u-strasbg.fr/spiral/act/babelnet.html>
Consulté le 07/06/05.

POPOV, Claudia (2003) : *interdeutsch.de Deutsch lernen via Internet*. [Apprendre l'allemand via Internet]. Leipzig. <http://www.interdeutsch.de/studien1.htm>
Consulté le 27/05/05.

SCHATZ, Roman (n.d.) : *Romea & Julian im Netz*. [Romea et Julina en réseau]. Réalisé à l'aide de : ALEXIS, Monique & BLIDBERG, Kristina & HARTENSTEIN, Tilman & HETEMÄKI, Anne-Marie & RAGN-JENSEN, Anette. <http://www.ur.se/romjul/>
Consulté le 26/05/05.

Stufen International (2004, sans nom d'auteur pour le site). Stuttgart : Ernst Klett Sprachen GmbH, Klett Edition Deutsch. <http://www.stufen.de>
Consulté le 10/06/05.

TOEFL : anglais avancé. Cours de préparation et tests pratiques (1998 - 2002). 2 cédéroms. LangMaster Group.

7.3 Exposés oraux et conférences

COPPOLA, Katia (2005) : « L'approche par la tâche dans *ROND-POINT*, méthode de FLE (Français Langue Étrangère) », Expolangues, 10 février 2005, Paris.

CUBAN, Larry (2005) : « TICE, changements sociaux, changements pédagogiques : une vue rétrospective et proactive », Séminaire TEMATICE, 18 mars 2005, Ministère de la recherche, Paris.

FUNK, Hermann (2005) : « Motivationsfaktor Beruf im DAF-Unterricht (Deutsch Als Fremdsprache) für Anfänger » [Motiver par le thème du monde du travail dans l'enseignement de l'allemand L2 pour débutants]. Expolangues, 11 février 2005, Paris.

MOULIN, Michel (2005) : « Conceptualisation et transposition didactique des théories de l'énonciation pour l'apprentissage de l'anglais dans le second degré : regard(s) sur le passé, situation présente et perspectives d'avenir », Colloque *Les 10 ans du GEPED. Regards croisés sur la didactique des langues*. 21 et 22 janvier 2005, Paris.

NIZON, Michel (2005) : « Évolution des logiciels d'apprentissage des langues de 2005 à 2010 », Expolangues, 11 février 2005, Paris.

SAFIR, Rachid (2005) : Stage de direction de chœur à Pontoise, le 12 et 13 février 2005.

7.4 Textes officiels

CRDP de l'Académie de Versailles (1999 : *Le plan triennal des technologies de l'information et de la communication de l'académie de Versailles*.

<http://www.ac-versailles.fr/tice/Plan.pdf>

Consulté le 27/05/05.

Groupe d'experts du ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, direction de l'enseignement scolaire (2005) : *Projet de programme de l'enseignement d'allemand. Palier 1*.

http://eduscol.education.fr/D0067/allemandcoll_palier1.pdf

Consulté le 14/06/05.

7.5 Ressources non éducatives

Diddl's Käsepäitsch (n. d.).

<http://www.diddl.de/appgen/index.php?cl=depesche&cp=onlinegames&cmd=sog&SESSID=32cfd4ad0a8f3f05b28c26e7f9f6bdac>

Consulté le 07/06/05.

difusion.com (2003), site de la maison d'édition *difusión* :

Liens utiles pour Rond-point 1.

<http://www.difusion.com/fle/ideas/n4.asp?titulo=105&volumen=1&recurso=1030>

Consulté le 22/04/05.

KiKa (n.d.) : site de l'émission de télévision *KiKa (Kinderkanal)*

<http://www.kika.de/index.shtml>

Consulté le 10/06/05.

langenscheidt.de (n.d.), site de la maison d'édition Langenscheidt : *Profile Deutsch*.

[http://www.langenscheidt.de/deutsch/lehrwerke/daf/profile-](http://www.langenscheidt.de/deutsch/lehrwerke/daf/profile-deutsch/home_profiledeutsch.html)

[deutsch/home_profiledeutsch.html](http://www.langenscheidt.de/deutsch/lehrwerke/daf/profile-deutsch/home_profiledeutsch.html)

Consulté le 14/06/05.

Wissen macht Ah ! [Cela m'épate d'apprendre] (n.d.) : *Sommerquiz* [quiz d'été].

Trouvé dans le site de l'émission de télévision *Wissen macht Ah !*.

<http://www.wdr.de/tv/wissen-macht-ah/quiz/>

Consulté le 04/06/05.

Annexe 1

Moulin (2005) : *Grammar questionnaire* adapté à l'allemand

1. Qu'est-ce que le mot "grammaire" évoque en vous ou signifie pour vous ?
2. Pensez-vous qu'il est important d'acquérir une compétence grammaticale quand on apprend une langue ?
3. Pensez-vous que vos professeurs de langue vous ont aidé à construire cette compétence ?
4. Avez-vous l'impression qu'ils ont utilisé un système grammatical de référence cohérent et efficace ?
5. Quelles grandes lignes avez-vous retenues grâce à l'enseignement grammatical que vous avez reçu ?
6. Quelles impressions pouvez-vous mettre en avant ?
 - () J'ai appris des règles grammaticales et je les ai appliquées
 - () J'ai été obligé(e) d'analyser des formes et de m'exprimer sur leur valeur.
 - () Je n'ai pas eu d'entraînement grammatical.
 - () J'ai acquis de réelles capacités grammaticales.
7. Si vous pensez que la grammaire devrait jouer un rôle capital dans un processus d'apprentissage de langues, comment faut-il l'organiser pour qu'elle soit efficace et profitable ?
8. Comment a-t-on enseigné la grammaire dans vos cours de français ?
9. Trouvez-vous que « faire de la grammaire » en allemand est difficile ou tout juste faisable ?
10. Pensez-vous que les professeurs de différentes langues étrangères devraient travailler ensemble afin d'utiliser le même système grammatical de référence ?

Merci à Michel Moulin pour la mise à disposition de son *grammar questionnaire*.

Annexe 2

Schlak (2002) : Stratégies d'apprentissage pour l'acquisition de la grammaire (Lernstrategien für die Grammatikarbeit)

Activités grammaticales (synthèse d'après Hermann Funk et Ute Rampillon, cités dans Schlak) :

Construire sa grammaire :

- formuler des questions concernant des problèmes de grammaire
- observer des situations (*input*) où le fait grammatical en question apparaît
- trouver des exemples (spontanément ou dans des contextes où ces faits grammaticaux apparaissent)
- classer les exemples dans des tableaux
- émettre et tester des hypothèses concernant le fait grammatical
- s'échanger avec d'autres apprenants sur les hypothèses
- représenter les hypothèses à l'écrit et / ou avec des symboles graphiques et de couleur
- trouver des exemples (spontanément ou dans des contextes où ces faits grammaticaux apparaissent)
- classer les exemples dans des tableaux
- créer des analogies avec le savoir grammatical déjà acquis

Travailler avec des grammaires (descriptions de la langue) existantes :

- compléter les références proposées par des exemples
- tester les références dans des contextes d'apparition du fait grammatical
- compléter des références présentées de façon partielle (texte à lacunes par exemple)
- choisir parmi plusieurs références proposées la plus adaptée à un fait grammatical donné
- autocorrection de la production écrite (*output*)
- comprendre et appliquer les symboles utilisés (graphique, couleurs)

Annexe 3

Questionnaire distribué à des enseignants d'allemand, utilisateurs des TICE

Wollen Sie ein tolles Buch über die deutsche Sprache gewinnen* ? Dann füllen Sie doch einfach meinen Fragebogen aus ! (*per Los. Das Buch ist von Bastian Sick und heißt « Der Dativ ist dem Genitiv sein Tod »).

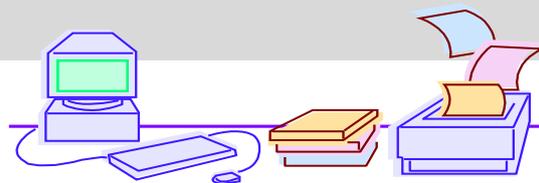
[si vous avez-vous envie de gagner un très bon livre sur la langue allemande, il suffit de remplir ce questionnaire. Le gagnant sera déterminé par tirage au sort. Le livre s'appelle « Le datif, tueur du génitif ». L'auteur est Bastian Sick.]

Eva Schaeffer-Lacroix :

Projet DEA didactologie des langues et culture 2004/05

INNOVER EN ALLEMAND : LES TICE* ET LES TÂCHES

(*Technologies de l'Information
et de la Communication
pour l'Enseignement)



QUESTIONNAIRE ADRESSÉ AUX PROFESSEURS D'ALLEMAND UTILISATEURS DES TICE

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

Je suis professeur d'allemand au collège, cette année en congé de formation continue pour faire un DEA. Vos réponses à ce questionnaire m'aideront à mieux faire avancer mon travail de recherche qui s'intéresse aux TICE et à une méthode d'enseignement qui s'appelle « l'approche par la tâche ».

Merci de remplir soit les deux premières pages, soit les quatre si vous en avez envie. Le reste est pour ceux qui souhaitent avoir plus de renseignements sur les tâches et sur mon projet « Qui est qui ? ».

Vous pouvez me rendre le questionnaire par mail à evalacroix@wanadoo.fr ou l'envoyer à Eva Lacroix, 9 rue des Andrésis, 95320 Saint-leu-la-forêt.

Les réponses sont à écrire dans la colonne de droite. Merci de placer une croix entre les deux parenthèses pour sélectionner une option.

Pour une exploitation des questionnaires dans les temps, j'ai besoin de les récupérer au plus tard le 18 mars 2005.

Im Voraus ganz herzlichen Dank !
Eva Schaeffer-Lacroix.

1. Informations personnelles

1.1 Nom, prénom	
1.2 Âge	
1.3 Type d'établissement d'exercice	
1.4 Fonction exercée	
1.5 Années d'exercice	
1.6 Années de pratique des TICE en cours d'allemand	
1.7 Votre adresse e-mail	

2. Organisation du travail

2.1 Quelle est la fréquence de votre utilisation des TICE en cours d'allemand ?	<input type="checkbox"/> utilisation tout au long de l'année <input type="checkbox"/> utilisation ponctuelle <input type="checkbox"/> autre :
2.2 Collaborez-vous avec des collègues ?	<input type="checkbox"/> non <input type="checkbox"/> oui <input type="checkbox"/> autre :

3. Ressources, types d'utilisation et activités

3.1 Quelles ressources informatiques privilégiez-vous en salle informatique ?	<input type="checkbox"/> disquettes <input type="checkbox"/> cédéroms <input type="checkbox"/> DVDs <input type="checkbox"/> matériaux trouvés sur Internet <input type="checkbox"/> autre :
---	--

3.2 Quels types d'utilisation privilégiez-vous en salle informatique ?	<input type="checkbox"/> activités didactisées (trouvées sur disquette, cédérom, Internet) <input type="checkbox"/> traitement de texte <input type="checkbox"/> surfer sur Internet <input type="checkbox"/> courrier électronique <input type="checkbox"/> clavardage (= chat) <input type="checkbox"/> échange de fichiers son / vidéo <input type="checkbox"/> visioconférence <input type="checkbox"/> autre :
3.3 À votre avis, quelles compétences des élèves ne peuvent être améliorées à l'aide des TICE ?	<input type="checkbox"/> la compréhension de l'écrit <input type="checkbox"/> la compréhension de l'oral <input type="checkbox"/> l'expression écrite <input type="checkbox"/> l'expression orale <input type="checkbox"/> les connaissances grammaticales <input type="checkbox"/> les connaissances lexicales <input type="checkbox"/> la créativité <input type="checkbox"/> l'autonomie <input type="checkbox"/> savoir travailler avec les autres <input type="checkbox"/> autre :
3.4 Veuillez expliquer vos choix de 3.3, si possible.	

4. Utiliser les TICE : motivations et freins

4.1 Pourquoi travaillez-	
--------------------------	--

vous en salle informatique ?	
4.2 Qu'est-ce qui peut freiner votre l'envie de travailler avec les TICE ?	

5. L'approche par la tâche

5.1 Avez-vous déjà entendu parler de la méthode « approche par la tâche » (ou « task-based language learning ») ?	<input type="checkbox"/> non <input type="checkbox"/> oui
5.2 Souhaitez-vous en savoir davantage sur cette méthode ?	<input type="checkbox"/> oui : reportez-vous à 5.3. <input type="checkbox"/> non : merci beaucoup pour votre aide ! Vielen, vielen Dank für Ihre freundliche Unterstützung ! Ich werde Sie per e-mail zu meinen Ergebnissen auf dem Laufenden halten.



trouver et produire du sens est

5.3 Notre définition de 'tâche' d'après Ellis¹¹ (2003 : 16)

Une tâche est un ensemble d'activités censées aider les élèves à parler de façon spontanée et naturelle. Dans ces activités, les élèves peuvent se concentrer sur le sens de ce qu'ils disent. Ils ne

¹¹ Rod Ellis (2003) : *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford : Oxford University Press.

primordial	son pas trop préoccupés par la correction linguistique.
on peut aussi faire comprendre le fonctionnement de la langue	Ceci ne veut pas dire que l'on ne s'intéresse pas à la précision et/ou aux formes linguistiques. Il peut y avoir des tâches qui aident à se concentrer sur une forme particulière. Mais même dans ce genre de tâches, le sens de ce que l'on veut dire est plus mis en avant que la forme grammaticale.
faire utiliser ses propres ressources linguistiques	L'idée est de donner aux élèves l'occasion d'utiliser le plus possible leurs mots à eux pour communiquer. On veut éviter la reproduction de phrases standard qui ne parlent pas aux élèves.
apprendre à apprendre	Les tâches peuvent avoir comme but de mobiliser des capacités cognitives des élèves (les aider à se concentrer, le motiver par une limitation de la durée du temps qu'on lui accorde pour un travail donné etc.).
la relation avec la vie en dehors de la salle de classe	Les activités qui font partie d'une tâche doivent ressembler à des gestes de la « vraie vie » (sélectionner une information, appeler quelqu'un...) et/ou susciter l'envie des élèves de participer au travail.
produire quelque chose de présentable	La tâche a l'avantage de viser la production de quelque chose qui peut être montrée aux autres (un tableau complété, un portrait-robot, un itinéraire, mais aussi des productions plus importantes comme des journaux électroniques, des sites Internet...). Elle peut avoir une ampleur plus ou moins grande. On peut parler de macro-tâches (projets) soutenues par des micro-tâches (entraînements plus pointus).

5.4 Exemple d'une tâche : Mon projet « Qui est qui ? » ou « Das Personenraten-Spiel »

Il s'agit d'un échange par courrier électronique entre débutants allemands et français (niveau 4^{ième}, LV2)

ayant pour but d'apprendre un maximum de choses sur l'autre (les questions rédigées en langue étrangère, les réponses en langue maternelle), avec un jeu final où il faut deviner à base de

portraits-robots filmés qui était le correspondant à qui ont avait eu affaire (version électronique : voir les annexes pour une description plus détaillée).

Ce projet peut être considéré comme une macrotâche, car il favorise l'utilisation non-scolaire de la langue étrangère, ici dans un contexte réel. Il engage les élèves dans un travail qui a du sens, car un défi a été lancé au début. Il permet, grâce à des microtâches, d'apprendre et de réutiliser le vocabulaire du corps, de la famille, de la maison etc. et de se rendre entre autres compte de certaines caractéristiques de l'adjectif. Ces microtâches ne sont pas des exercices traditionnels de grammaire ou de mémorisation. Elles sont construites selon des théories de psycholinguistique et visent une automatisation des compétences formelles, entre autres, ceci en stimulant l'attention et l'effort des élèves, par exemple en limitant le temps qu'ils ont à disposition pour faire une micro-tâche.

Les réponses en langue maternelle sont des textes qui donnent envie de faire des efforts de compréhension. Les quatre compétences (produire de l'écrit et de l'oral, comprendre l'écrit et l'oral) sont exploitées.



6. Expériences pratiques

<p>6.1 Merci de caractériser l'approche par la tâche telle que vous la percevez en vous servant des options proposées et/ou en trouvant d'autres termes.</p>	<p><input type="checkbox"/> complexe</p> <p><input type="checkbox"/> facile à comprendre</p> <p><input type="checkbox"/> banale</p> <p><input type="checkbox"/> peu praticable</p> <p><input type="checkbox"/> praticable</p> <p><input type="checkbox"/> nouvelle</p> <p><input type="checkbox"/> traditionnelle</p> <p><input type="checkbox"/> originale</p> <p><input type="checkbox"/> marginale</p> <p><input type="checkbox"/> praticable en salle d'informatique et en salle de classe</p> <p><input type="checkbox"/> mieux adaptée à la situation en salle de classe</p> <p><input type="checkbox"/> autre :</p>
<p>6.2 Voyez-vous ce qui vous empêcherait d'introduire l'approche par la tâche dans votre enseignement de l'allemand soutenu par les TICE ? Si oui, merci de préciser.</p>	<p><input type="checkbox"/> non</p> <p><input type="checkbox"/> oui</p>
<p>6.3 Reconnaissez-vous dans la description de cette approche des éléments que vous pratiquez vous-même ? Si oui, merci d'en citer un ou quelques-uns.</p>	<p><input type="checkbox"/> non</p> <p><input type="checkbox"/> oui</p>

<p>6.4 Souhaitez-vous décrire de façon plus détaillée un de vos projets ou une de vos démarches qui vous paraissent proches de l'approche par la tâche ?</p>	<p><input type="checkbox"/> non <input type="checkbox"/> oui</p>
<p>6.5 Seriez-vous prêt(e) à être recontacté(e) par moi si j'avais besoin de précisions ?</p>	<p><input type="checkbox"/> non <input type="checkbox"/> oui (merci d'indiquer vos coordonnées en page 1)</p>

7. **Suggestions et remarques de votre part** (vous pouvez aussi m'envoyer un mail à : evalacroix@wanadoo.fr).

Und ein Extra-Dankeschön für alle, die bis hierher durchgehalten haben

Annexe 1 du questionnaire

Exemple d'une micro-tâche pour l'anglais

proposée par Narcy-Combes et Demaizière (2004)

Série de micro-énoncé en français, les classer très rapidement dans la colonne adéquate en anglais.

Contexte : Préparation d'un buffet pour une réception entre amis.

Paroles entendues :

« Ecoutez les exemples en français et cliquez dans la colonne qui correspond le mieux pour trouver un équivalent anglais aux formes françaises. »

	On s'intéresse à la nature, pas à la quantité Déterminant zéro Ø These are milk bottles	On s'intéresse à la quantité autant qu'à la nature Some There are some bottles here.
- Je mettrais bien des pommes et des poires ici sur la petite table.	apples and pears	some apples...
- Des carottes aussi ? - Non ce n'est pas la peine.	carrots	some carrots
- il y a aussi des tartes et des biscuits à mettre par ici.	tarts and biscuits	some tarts...
- Apporte encore des verres par ici, on n'en a pas assez de ce côté de la table.	glasses	some glasses
- Et aussi des cuillers , pas trop, une dizaine.	spoons	some spoons
- Il faut aller acheter des serviettes , on a oublié d'en apporter.	napkins	some napkins
- Mets des biscuits au chocolat ici, on mettra le reste là-bas.	chocolate biscuits	some chocolate biscuits

Annexe 2 du questionnaire

Description détaillée de notre projet « Qui est qui ? »

Das hoffentlich lustige und lehrreiche Personenraten-E-Mail-Projekt

Wiesbaden - Saint-leu-la-forêt 2001/2002

französische Klasse : 4^e Langue vivante 2 ; 14 Schüler (8 Mädchen und 6 Jungen)

Deutschlehrerin : Eva Schaeffer-Lacroix

deutsche Klasse : 7 ; 30 Schüler

Französischlehrerin : Birgit Kramer

Idee :

Das Projekt soll AnfängerInnen des Deutsch/Französischunterrichts ermöglichen, miteinander ein einfaches Gespräch zu führen. Das Gespräch soll dazu dienen, unter Weglassung des Vornamens und des Geschlechts möglichst viele Informationen über den/die PartnerIn(nen) herauszufinden. Es soll also ein Porträt erstellt werden.

Der Clou der Geschichte ist das **Filmrätsel** am Ende der Befragungsphase : die Klassen schicken einander Selbstporträts, die sie auf Video aufgenommen. Die Schüler des anderen Lands sollen zusammen diese (möglichst kurz gehaltene) Aufnahme ansehen und ihre(n) Befragungspartner(in)n identifizieren.

Zeitplan :

6 oder sieben Wochen mit je einer Wochenstunde, die ganz dem Projekt gewidmet ist

Woche 1 :

Vorstellung des Projekts ; Ideen für den Fragebogen sammeln ; zusammen
Formulierungen finden und auf Papier festhalten

Woche 2 :

4 einfache* Fragen formulieren und mailen (alles erlaubt außer Vorname, Name,
Geschlecht)

(* d.h. : Ja/Nein-Fragen okay, aber ohne Option « Wenn ja : ... ? »)

Woche 3 :

Antworten lesen, mit Wörterbuch / anderen SchülerInnen / Lehrerin den Sinn
verstehen ;

4 neue Fragen mailen (zusätzlich dazu Ja-Antworten aufgreifen und präzisieren
lassen) ;

Woche 4 :

Antworten lesen und verstehen, 4 neue Fragen mailen (zusätzlich dazu Ja-Antworten
aufgreifen und präzisieren lassen) ;

Film in der Muttersprache aufnehmen und schicken

Woche 5 : Film ansehen und sein Porträt identifizieren ; Hausaufgabe : schriftliche
Formulierung des Porträts in kompletten Sätzen (abgeben für Benotung) ; Kasette
als Hilfsmittel erlaubt

Woche 6 : Eventuell chatten ; eventuell in Muttersprache Weihnachts- und
Neujahrsgrüße formulieren und schicken (Glückwunsch-Mail-Karten ?) ; auch ein
süßes Paket mit Weihnachtsspezialitäten und ein paar Rezepten wäre eine
Möglichkeit, die Partnerschaft auf angenehme Weise offiziell abzuschließen.

Die SchülerInnen dazu ermutigen, den Kontakt selber aufrechtzuerhalten.

Mögliche Befragungsbereiche :

Aussehen, Familie, Telefonnummer, Geburtsdatum, Hobbies, Wohnung / Zimmer,
Weg zur Schule, Lieblingsfächer / sänger / sportler / kleider / sendung / essen etc.,
Freunde (deren Vornamen und Hobbies), Ticks, besondere Begabung, Haustier, ...

Hilfsmittel :

Wörterbücher (Papier + online).

Per Snailmail schicken : Stadtplan Saint-leu-la-forêt / Wiesbaden, Prospekte der Clubs / Vereine, Postkarten, Fernsehprogramme mit angestrichener Lieblingssendung, ein gemalter Zimmerplan,...

Zu beachten :

Das Film-Selbstporträt sollte sich ziemlich genau an den gestellten Fragen orientieren, damit die Person wiedererkannt werden kann. Die SchülerInnen sollten langsam und deutlichst reden. Sie können auch ihre Lieblingsmelodie ansummen (oder gar singen !).

Das zwei-zu-eins-Problem :

Zwei deutsche SchülerInnen werden einem/r französischen SchülerIn zugeordnet. Das macht mehr Arbeit für die Franzosen, aber das ist nicht schlimm. Eine eins-zu-eins-Beziehung wäre natürlich besser gewesen, aber so erhöht sich der Schwierigkeitsgrad für die kleinere Gruppe, und das ist nicht uninteressant.

Grammatik / Lexik :

Die französische Gruppe kann während des Projekts den Akkusativ + die dazugehörigen Fragepronomen lernen (übrigens Fragepronomen allgemein). Das Adjektiv kann auch behandelt werden - das ist etwas früh, scheint hier aber wichtig zu sein. Modalverben und die Verneinung sind auch wichtig hierfür. Ausdrücke zur Wertschätzung oder Ablehnung brauchen sie auch (gern, lieber, gar nicht, genial, toll, schlecht...). Falls das Schulbuch diese Arbeit in der Projektphase nicht leistet, sollten diese Kapitel von der Lehrerin hinzugefügt werden.

Die Vokabeln, die gebraucht werden, gehören zum Standardprogramm für Anfänger.

Grille pour noter les informations sur les correspondant(e)s :

Domaine	Qualité / exemple	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10
Prénom (+ nom)											
Age / anniversaire											
Le physique											
Le physique											
mère : prénom, âge											
père : prénom, âge											
frères et sœurs : prénom, âge											
Métier de la mère											
Métier du père											
Logement											
Chambre du correspondant											
Environnement du logement (quartier, rue)											
Animal domestique											
Animal préféré											
Équipement infor- matique / portable...											
Loisirs											
Loisirs											

Domaine	Trait / qualité	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10
Activité dans un club											
Chanteur / groupe / musique préféré(e)											
Série / émission préférée(e)											
célébrité préférée											
plat préféré											
vêtements préférés											
Matière(s) préférée(s)											
Matière(s) détestée(s)											
Temps de présence à l'école											
D'autres informations sur l'école											
Copains, copines											
Copains, copines											
Carnaval : quelles activités											

Annexe 4

Un questionnaire rempli