



**Instituto Superior de Ciências de Educação da Huíla
ISCED – HUÍLA**

**Les tâches dans l'enseignement-apprentissage
du FLE en 8^{ème} année au *Complexe Scolaire n°*
*45 CBA de Lubango***

Autora: Joaquina da Paz Guilherme

LUBANGO

2022



**Instituto Superior de Ciências de Educação da Huíla
ISCED – HUÍLA**

**Les tâches dans l'enseignement-apprentissage
du FLE en 8^{ème} année au *Complexe Scolaire n^o*
45 CBA de Lubango**

**Trabalho apresentado para a
obtenção do Grau de Licenciada em
Ensino da Língua Francesa**

Autora: Joaquina da Paz Guilherme

Tutor: Zeferino Manuel Saldanha, PhD.

LUBANGO

2022



INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO DA HUÍLA
ISCED-Huíla

DECLARAÇÃO DE AUTORIA DO TRABALHO DE LICENCIATURA

Tenho consciência que a cópia ou o plágio, além de poderem gerar responsabilidade civil, criminal e disciplinar, bem como reprovação ou a retirada do grau, constituem uma grave violação da ética académica.

Nesta base, eu **JOAQUINA DA PAZ GUILHERME** estudante finalista do Instituto Superior de Ciências de Educação da Huíla (ISCED-Huíla) do Curso de Ensino da Língua Francesa, do Departamento de Letras Modernas, declaro, por minha honra, ter elaborado este trabalho, só e somente com o auxílio da bibliografia que tive acesso e dos conhecimentos adquiridos durante a minha carreira estudantil e profissional.

Lubango, 17 de Janeiro de 2022

A Autora

DÉDICACE

À ma famille, à mon adorable mari, Catraio Milagre Essuvi et à mes filles Crisandra Valentina Guilherme Essuvi et Clarice Suzana Guilherme Essuvi ma vive reconnaissance.

REMERCIEMENTS

Je remercie à Dieu qui m'a accordé la grâce de pouvoir faire toutes mes études.

Je tiens à remercier de façon très distinguée mon directeur de mémoire M. Zeferino Manuel Saldanha, pour sa patience, sa disponibilité et ses conseils apportés à ce travail.

Mes remerciements s'adressent aussi aux professeurs du Secteur de Français de L'ISCED – Huíla pour leur contribution à ma formation.

Je voudrais aussi exprimer toute ma gratitude à mes parents, Manuel António et Suzana Napilica qui m'ont toujours supporté pendant toute ma formation primaire, secondaire, et supérieure.

Je tiens à remercier celui qui a su me comprendre et aider tout au long de ma formation.

Je témoigne toute ma reconnaissance à Joao Eduardo Guilherme, Maria Madalena et Belarmino Caluya pour leur aide dans la réalisation de ce mémoire.

Finalement, je remercie toutes les personnes qui de près ou loin, étaient toujours impliquées dans ma formation.

RÉSUMÉ

L'enseignement-apprentissage des langues étrangères est un monde vaste en termes de sujets à exploiter. Concrètement, dans le domaine de la didactique du français langue étrangère divers sujets peuvent être étudiés pour la réalisation de travaux de mémoire de master 1.

Comme nous le savons, les tâches en classe mettent en jeu des compétences langagières, leurs caractéristiques peuvent varier selon les types d'apprenants.

Ce travail est intitulé *Les tâches dans l'enseignement/ apprentissage du FLE en 8^{ème} année au Complexe Scolaire n° 45 CBA de Lubango.*

Il y a sans doute un lien quasiment indissociable entre la consigne et la tâche, car l'accomplissement de la tâche est orienté par la compréhension de la consigne, c'est-à-dire, l'apprenant ne sera pas capable de réaliser la tâche demandée ou proposée par le professeur ou le manuel s'il ne comprend pas la consigne, d'où la nécessité de construire la consigne en observant la viabilité, raison pour laquelle les tâches et les consignes sont des instruments pédagogiques utiles et indispensables dans le processus d'enseignement-apprentissage du FLE.

Notre question de départ est la suivante : Quels types de tâches proposées en classe de FLE ?

Nous croyons que la plupart de tâches proposées en classe sont éloignées de celles de la vie quotidienne.

Nous avons vérifié cela à l'aide des enquêtes auprès des enseignants et des apprenants de la 8^{ème} année de FLE au Complexe Scolaire n° 45.

Le travail est composé de trois chapitres : le chapitre I (Cadre théorique), le chapitre II (Cadre pratique) et le chapitre III (Suggestions pédagogiques).

RESUMO

O ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras é um mundo vasto em termos de temas a explorar. Concretamente, no domínio da didáctica do francês língua estrangeira diversos temas podem ser estudados para a realização de trabalhos de licenciatura.

Como sabemos, as tarefas na sala de aula mobilizam a competência comunicativa, as suas características podem variar em função dos alunos.

Este trabalho é intitulado *As tarefas no ensino-aprendizagem do Francês Língua Estrangeira na 8ª Classe no Complexo Escolar nº 45 CBA de Lubango.*

Há sem dúvida uma ligação quase indissociável entre orientação e tarefa, pois o desempenho da tarefa orientada, forçada pela compreensão, quer dizer, o aluno não será capaz de realizar a tarefa dada ou proposta pelo professor ou manual caso ele não entenda. Daí a necessidade de instruir, observando a viabilidade, razão pela qual as tarefas e as instruções são instrumentos pedagógicos úteis e indispensáveis no processo de ensino-aprendizagem do Francês.

A nossa questão de partida é a seguinte: Que tipo de tarefas propostas na aula de Francês Língua Estrangeira?

Nós achamos que a maioria das tarefas propostas na sala de aula não tem a ver com aquelas realizadas na vida quotidiana.

Verificamos a tal afirmação através dos inquéritos dirigidos aos professores e alunos da 8ª Classe de Francês Língua Estrangeira no Complexo Escolar nº 45.

O trabalho comporta três capítulos : o capítulo I (Fundamentação teórica), o capítulo II (Fundamentação prática) e o capítulo III (Sugestões pedagógicas).

TABLE DES MATIÈRES

DECLARAÇÃO DE AUTORIA DO TRABALHO DE LICENCIATURA.....	i
DÉDICACE	ii
REMERCIEMENTS	iii
RÉSUMÉ.....	iv
RESUMO	v
TABLE DES MATIÈRES.....	vi
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I	6
CADRE THEORIQUE	6
1.1 Définition de tâche.....	6
1.2 Types de tâches.....	7
1.3 Les tâches dans l'enseignement/apprentissage du FLE.....	9
1.3.1 L'apprentissage par les tâches	9
1.3.1.1 Qu'est-ce qu'une bonne tâche ?.....	9
1.3.1.2 Problèmes de tâches.....	11
1.4 Les compétences à prendre en compte.....	12
1.5 Un modèle de réalisation d'une tâche de compréhension	12
1.6 La tâche dans le CECR	13
1.7 Consignes : définition et généralités.....	14
1.8 Types de consignes	16
1.8.1 Les consignes ouvertes	16
1.8.2 Les consignes fermées	16
1.8.3 Les consignes simples	17
1.8.4 Les consignes complexes	17
1.8.5 Les consignes orales.....	17
1.8.6 Les consignes écrites.....	17

1.9	Importance de la consigne	17
1.10	Les rapports entre tâches et consignes	18
	CHAPITRE II	44
	CADRE PRATIQUE.....	44
2.1	Contexte de la recherche	44
2.2.	Enquête auprès des professeurs	45
2.2.1	Réponses des enseignants	45
2.2.1.1	Question 1- Qu'est-ce qu'une tâche?	45
2.2.1.2.	Question 2 - Proposez-vous des tâches en classe?.....	46
2.2.1.3.	Question 3 – Indiquez les types des tâches que vous proposez en classe.	47
2.2.1.4.	Question 4 - Les tâches que vous proposez, sont-elles liées à la vie quotidienne de vos apprenants ?	48
2.2.1.5.	Question 5 - Indiquez la source de tâches que vous proposez à vos élèves.	49
2.2.1.6.	Question 6 - Signalez les difficultés éprouvées par les apprenants dans la réalisation des tâches.....	50
2.2.1.7.	Question 7- Indiquez les causes de difficultés des apprenants.	51
	Tableau 7. Causes de difficultés des apprenants.....	51
	CHAPITRE III	61
	SUGGESTIONS PEDAGOGIQUES.....	62
	CONCLUSIONS.....	74
	BIBLIOGRAPHIE	49
	REY, A. (2013). <i>Le Robert pratique, dictionnaire d'apprentissage de la langue française</i> . Paris : Le Robert.	49
	SITOGRAFIE.....	49
	ANNEXES	50

INTRODUCTION

Les tâches en classe mettent en jeu des compétences langagières.

Les caractéristiques de tâches peuvent varier selon les apprenants. L'approche choisie doit être adaptée à l'apprenant, c'est-à-dire que ses stratégies, ses difficultés, ses aptitudes et son milieu social sont pris en compte dans la proposition de tâches. Notre propos est fondé sur le postulat consensuel selon lequel l'apprenant est considéré comme un acteur social ayant à accomplir des tâches en classe. Ainsi, ces tâches doivent être proches de celles de la vie quotidienne. La confusion des démarches et des objectifs pourra être réduite par des consignes bien élaborées.

Notre sujet est intitulé *Les tâches dans l'enseignement/apprentissage du FLE en 8^{ème} année au Complexe Scolaire n° 45 CBA¹ de Lubango.*

Les tâches constituent les outils pédagogiques fondamentaux des programmes d'enseignement/apprentissage. Elles sont exécutées par le biais des consignes que les élèves sont censés respecter. Ces consignes peuvent être simples ou complexes, précises ou imprécises. La nature des consignes peuvent conditionner la réalisation des tâches. Ces dernières peuvent aussi être simples ou complexes. Une tâche peut s'avérer difficile si la consigne a été mal donnée. Il est vrai que le processus d'enseignement/apprentissage implique nécessairement la réalisation de tâches. Les acteurs de démarches pédagogiques ont besoin des tâches et des consignes en classe, raison pour laquelle nous avons choisi cette thématique.

La difficulté d'élaboration de consignes chez les professeurs du français et les difficultés de compréhension des consignes chez les élèves rendent difficiles l'accomplissement des tâches. Elles se rapportent aux difficultés par lesquelles les apprenants passent pour l'accomplissement des tâches, parmi lesquelles nous citons la mauvaise compréhension du vocabulaire et la structure syntaxique de la langue française ; manque de rapport logique entre les matières et les activités et/ou tâches proposées par les professeurs.

¹ Convenção Baptista de Angola Convention Baptiste d'Angola).

Les tâches et les consignes sont des instruments pédagogiques utiles et indispensables dans le processus d'enseignement/apprentissage du Français Langue Étrangère. Les premières (les tâches), parce qu'elles apportent d'énormes avantages : les apprenants se sentent beaucoup plus impliqués dans le processus d'enseignement/apprentissage ; la relation enseignant/apprenants change positivement ; les deuxièmes (les consignes), parce qu'elles correspondent à une instruction formelle de ce que l'apprenant doit faire pour atteindre la mission pour laquelle il est appelé pour agir. Les démarches méthodologiques pour la réalisation de tâches sont prises en compte.

Il est intéressant de prendre en considération l'impact de tâches proposées en classe sur le vécu des apprenants. Ce qui soulève la question suivante : Quels types de tâches proposées en classe de FLE ?

Nous croyons que la plupart de tâches proposées en classe sont éloignées de celles de la vie quotidienne.

Nous espérons confirmer ou infirmer cette hypothèse par le biais des instruments que nous avons systématiquement élaborés.

Nous avons les objectifs visés suivants :

- Développer les concepts de tâches et de consignes.
- Enquêter les enseignants et les apprenants sur les tâches proposées en classe.
- Proposer une démarche centrée sur la réalisation de tâches en classe.

Pour obtenir les données nécessaires à la rédaction de notre travail de mémoire, nous mènerons une enquête auprès des professeurs de français et des apprenants du Complexe Scolaire n° 45 (CBA) de Lubango , ensuite une grille d'observation directe des pratiques enseignantes en FLE affectées à cette école en classes de 8^{ème} année.

Ce travail est composé de trois chapitres. Dans le chapitre I, Cadre théorique, nous développons les concepts fondamentaux de la thématique abordée. Il s'agit de présenter les principaux postulats des certains auteurs de référence centrés sur l'objet d'étude de ce travail. Dans le chapitre II, Cadre pratique, nous présentons le travail sur le terrain, notamment les données et

leur traitement sous forme de tableaux et de graphiques. Le troisième et dernier chapitre est consacré aux suggestions pédagogiques.

CHAPITRE I

CADRE THEORIQUE

Dans ce chapitre, nous nous proposons d'exposer le concept de tâche sans laisser de côté son rapport avec la consigne dans le processus d'enseignement-apprentissage du FLE.

1.1 Définition de tâche

Dans le domaine des sciences, il est conseillé de ne pas aborder quel que soit le sujet sans pourtant le connaître, d'où, nous jugeons pertinent et incontournable de donner des conceptions de tâches selon les théoriciens et linguistes ayant déjà réalisé certaines études à ce propos.

Dans le dictionnaire Robert pratique (2013, p. 1395), la tâche est définie comme «Travail déterminé qu'on doit exécuter. Ce qu'il faut faire». C'est un travail, activité ou devoir qu'on doit réaliser en classe ou dans la vie quotidienne.

Pour la compréhension des concepts simples, un dictionnaire est toujours un bon support ou outil à consulter. «Une tâche est un travail qui doit être fait dans un temps fixé ; ce que l'on a à faire» (Larousse de Poche, 2012, p. 797)².

Le concept de tâche fait l'objet de travaux de plusieurs concepteurs de différents ouvrages. Dans la tentative de comprendre le générique d'exercice et toutes ces techniques, selon Borchard (1989) cité par Cuq et Gruca (2012, p. 444) «les exercices consistent dans le travail sur la correction linguistique ; les activités consistent dans l'efficacité communicative simulée, alors que, les *tâches*, est un travail sur l'efficacité des textes produits en situations réelles et évaluées socialement».

La tâche correspond alors tout simplement à travers à divers choses que l'on peut faire dans la vie ordinaire (p.ex. acheter une paire de chaussures ; aider quelqu'un à trouver le chemin ; taper une lettre). Dans cette perspective, la tâche renvoie à une action indépendamment du contexte dans lequel elle est réalisée et, *ipso facto*, elle peut ne pas avoir de caractère langagier.

² Larousse de Poche est une œuvre collective au sens de l'article L 113-2 du Code de la Propriété Intellectuelle.

«Transposer en contexte didactique d'une salle de classe, certaines tâches amèneront ainsi les apprenants à s'exprimer en langue étrangère (p.ex. réserver un billet d'avion), tandis que d'autres pourront déboucher sur un résultat qui ne sera pas de nature langagière (p.ex. dessiner un plan à partir d'informations fournies par un tiers) » (Long, 1985, p. 89).

Du point de vue didactique, «la notion de tâche incorpore toutes les activités langagières, de la compréhension orale et écrite à la production orale et écrite» (Robert, 2008, p. 195). C'est par l'intermédiaire de la tâche que l'apprenant devient un acteur social, car celle-ci s'inscrit dans un acte social plus large que la relation enseignant-enseigné. C'est dans ce sens qu'il faut favoriser l'autonomie de l'apprenant en classe de FLE comme dans son quotidien.

1.2 Types de tâches

Pour répondre à la question quels sont les types de tâches existantes, plusieurs auteurs ont essayé de présenter leur avis en fonction de leurs expériences. Certains préfèrent même de l'étudier en relation à d'autres éléments de la langue, - *le texte*, par exemple.

Pour évaluer les compréhensions orale et écrite, par exemple, les tâches souvent proposées sont les mêmes et peuvent servir à vérifier des aspects différents, parmi lesquels nous pouvons citer la compréhension de la situation, de la fonction du texte, de son contenu, etc. Parmi des tâches, on retrouve la question directe avec réponse ouverte, les questions à choix multiples ou de types « vrai/faux », les associations texte et image (désigner l'image qui correspond à la description entendue), texte et énoncés (désigner l'énoncé qui correspond le mieux à l'idée principale du texte), le repérage (relever et transcrire les mots du passage qui semblent appuyer l'idée exprimée dans le titre). Il est également possible de demander à l'apprenant de tracer un itinéraire, reporter certaines données dans un tableau, sur un graphique. «L'exercice lacunaire est également un bon moyen de savoir si les étudiants maîtrisent un certain contenu du texte (par exemple des éléments lexicaux clés)» (Cornaire et Germain, 1998, p. 132).

Proprement sur les types de tâches, pour les textes, on dresse des typologies de tâches regroupées par ordre de difficulté. Ainsi, Gérot (1987), cité par Cornaire et Gernain (1998, p.132), distingue cinq types de tâches, de la plus simple à la plus complexe :

(1) Repérer certains éléments d'information d'un texte et les redonner dans leur forme intégrale :

(2) Repérer certains éléments d'information et les réécrire dans ses propres mots ;

(3) Repérer un ensemble de données en les mettant en rapport ;

(4) Faire des inférences à partir de données explicites présentées dans le texte ;

(5) Faire des inférences à partir de l'information implicite.

Selon Mangenot et Louveau (2009, p. 54), les tâches peuvent être de deux types, même si ces auteurs ne proposent pas de définitions, ils abordent les avantages et les limites de deux type de tâche :

(1) Tâches ouvertes : la seule limite des tâches ouvertes est qu'elles nécessitent l'intervention d'un enseignant, en direct (pour l'oral) ou en différé (pour l'écrit). L'avantage est bien sûr que seules les tâches ouvertes permettent de réellement pratiquer la langue ;

(2) Tâches fermées : un générateur comme *Hot Potatoes*³ permet de concevoir QCM, exercices à trous, quiz, appareillement, puzzles, mots, mots croisés s'appuyant sur des contenus authentiques. Plusieurs limites existent à propos des tâches fermées, parmi lesquelles nous pouvons citer : elles peuvent pointer vers un document précis ; elles sont souvent couteuses en question de temps.

Même si le dernier auteur que nous avons cité ne définit pas les tâches fermées et les tâches ouvertes, la majorité d'auteur établissent l'opposition de ces deux types de tâches de la manière suivante :

La tâche fermée dispose d'une solution unique et son résultat est prévisible. De l'autre côté, la tâche ouverte, est celle qui a nombreux solutions

³*Hot Potatoes* est une suite logicielle incluant cinq applications permettant de créer des exercices scolaires publiables et utilisables en ligne sur le web et même utilisable offline et imprimable.

possibles et sa réalisation exige plusieurs démarches à faire. Il est aussi difficile de prévoir son aboutissement.

1.3 Les tâches dans l'enseignement/apprentissage du FLE

1.3.1 L'apprentissage par les tâches

« L'apprentissage par les tâches » est axé sur la création d'opportunité d'utilisation du langage réel» (Pluskwa, Willis, & Willis, 2012). Les apprenants réalisent des tâches en utilisant librement le français à leur disposition pour exprimer ce qu'ils veulent dire ou écrire en essayant de remplir leur objectif.

Toujours en accord avec Pluskwa, Willis et Willis (2012), le point important des cours basés sur l'approche actionnelle est qu'elle propose une vaste proposition d'activités authentiques de communication – c'est-à-dire des activités qui mettent clairement l'accent sur le sens. Expliquer à un étudiant angolais comment faire un gâteau français et échanger des recettes préférées entre apprenants correspond à un exemple excellent d'activités que nous pouvons appeler de tâche.

1.3.1.1 Qu'est-ce qu'une bonne tâche ?

Il est important et nécessaire dans ce travail de résumer qu'est-ce que nous voulons dire vraiment par *tâches*, pour nous permettre aussi d'identifier dans nos manuels de langues des activités liées aux tâches et de les adapter pour les rendre plus efficaces.

Les critères d'efficacité des tâches sont mesurés en nous posant les six questions suivantes :

- (1) Est-ce que l'activité va éveiller l'intérêt de l'apprenant ?
- (2) Est-ce que l'accent est mis principalement sur le sens ?
- (3) Y-a-t-il un objectif à remplir ou un résultat qui est démontrable ou qui peut être partagé ?
- (4) Le succès est-il jugé en termes d'objectif, plutôt qu'en termes d'exactitude de langue ?
- (5) La réalisation de la tâche est-elle une priorité ?
- (6) Est-ce que l'activité s'apparente à une activité du monde réel ?

Pour Pluskwa, Willis et Willis, (2012, p. 212), plus vous répondez *oui*, sans hésiter à chacune de ces questions plus il y a des chances qu'il s'agisse d'une tâche efficace.

À Propos des six questions soulevées ci-dessus, cherchons à donner des réponses par rapport à une activité pour des adolescents : « organiser une soirée pour la classe à la fin du trimestre ». Considérons les consignes ci-après :

(1) En binômes, imaginez la meilleure façon pour votre classe de passer une soirée ensemble à la fin du trimestre. Planifiez la soirée en détail, prenez en compte le coût, le transport et les autres questions pratiques. Exposez votre projet à la classe, puis votez pour choisir le meilleur.

Considérons la tâche en fonctions de ces six critères :

- L'idée primaire est que cette leçon va éveiller certainement l'intérêt des apprenants, essentiellement s'ils savent qu'ils vont réellement sortir ce soir-là, donc, la réponse à la question 1 est *oui* ;

- Souvent les élèves ont des préférences en ce qui concerne les soirées et s'exprimeront avec authenticité, donc, la réponse au critère 2 est *oui* ;

- Le premier objectif pour chaque binôme est le projet pour la soirée et deuxième pourra être une vraie soirée, donc la réponse est définitivement *oui* aux critères 3, 4, 5 et 6.

Si nous voulons être plus concrets, on peut ajouter l'idée de Mangenot et Louveau, 2009, p. 53) qui affirment que l'élément crucial d'une tâche bien conçue est le «lien support / activité». On peut préciser cette idée en disant que l'activité demandée aux apprenants (à travers les consignes) doit s'articuler fortement au support multimédia servant de ressources, sur le plan sémantique (le sens de l'activité doit être en cohérence avec le sens véhiculé par le support) et sur le plan linguistique (le support doit contenir des éléments langagiers pouvant être repris dans l'activité de production). «Le plan pragmatique, pour sa part, peut être assuré par le scénario» (Mangenot et Louveau, 2009, p. 53).

1.3.1.2 Problèmes de tâches

L'un des problèmes de tâches se rapporte aux sources importantes de difficultés reliées aux tâches. «La majorité de chercheurs pointent deux sources : (1) la qualité de la production demandée aux sujets (lorsqu'ils répondent aux questions) et (2) les étapes à franchir pour pouvoir mener à bien une tâche» (Cornaire et Germain, 1998, p. 133). À ce sujet, la prise de notes est exigeante au plan de la production. Les études réalisées depuis une vingtaine d'année accusent un manque de correspondance entre la qualité de notes prises durant l'écoute par exemple, et la qualité de la compréhension, pas plus d'ailleurs qu'entre la qualité des notes et celle et celles de la compréhension. Ce manque de correspondance serait probablement dû en partie aux limites de l'attention.

Cornaire et Germain (1998, p.133) citent Lindsay et Norman (1977) pour remarquer que la rédaction détourne l'attention de l'auditeur, qui s'applique surtout à bien rédiger son texte. Autrement dit, la tâche d'expression écrite taxe lourdement la compréhension, cela va à l'encontre du but poursuivi.

Ce que nous voulons montrer par-là est que « la qualité de notes⁴ aurait une influence positive sur les rappels différés, il s'agit d'une technique mnémonique efficace » (Harris et Fisher, 1973).

Pour Findahl et Hoijer (1982), «Les difficultés inhérentes à la quantité de production écrite ne sont pas les seuls problèmes reliés aux tâches». Les chercheurs notent de l'autre côté, que les étapes à franchir pour la réalisation des tâches de compréhension imposent des efforts sur le plan cognitif qui influencent sur la façon dont le texte sera compris et ce qui en sera effectivement retenu et rapporté par l'apprenant dans l'accomplissement de la tâche. Par ailleurs, les connaissances antérieures d'un domaine, un point d'ancrage pour l'interprétation de nouveaux apports langagiers, ont, jusqu'à certain point, un effort sur la quantité et la qualité des rappels.

⁴ La qualité de notes correspond à qualité d'idées exprimées par rapport au nombre total de mots.

1.4 Les compétences à prendre en compte

On acquiert une compétence à faire quelque chose par l'association d'un savoir (connaissance d'ordre théorique) et d'un savoir-faire (expérience d'ordre pratique). En terme mathématique nous pouvons dire : savoir +savoir-faire= compétence, expliquée à partir d'un exemple pratique proposé par (Matondo Fernandes (contenu de cours de didactique du FLE de la 3^{ème} année).

Soit l'exemple suivant : «Vous emmenez vos élèves au centre culturel français afin de regarder un film français ». La réalisation de ce projet conduit l'enseignant à réaliser le film.

-Demander à un groupe d'élèves de contacter à l'oral ou à l'écrit le directeur du centre pour connaître les programmes du centre et solliciter l'autorisation d'assister à un film.

- Choisir avec ses élèves, à l'intérieur du programme, un film adapté à leur âge et à leurs goûts.

-Préparer avec minuties la séance de cinéma : qui à réalise le film ? Dans quel but ? Que joue dans ce film ? Quelle histoire raconte-t-il ?, etc. Cette préparation peut faire l'objet de recherches sur internet et de mises en fiches par groupes.

-Susciter un dialogue avec les responsables du centre culturel et si possible avec des spectateurs français avant et après le film au cours duquel les élèves pourront se présenter, montrer leur intérêt pour le film au cours. Organiser un débat après la séance où chaque apprenant pourra donner son avis et rédiger une fiche de synthèse.

« Faire préparer une lettre de remerciements adressée au directeur du centre» (Jean-Pierre Rouvert-Claus Reinhardt 2015, p. 156).

En mettant en pratique ces exemples, l'apprenant développera ses compétences à l'oral et à l'écrite.

1.5 Un modèle de réalisation d'une tâche de compréhension

Les travaux réalisés par Findahl et Hoijer (1982), Rost (1990) ont inspiré Cornaire et Germain, (1998, p. 134) pour procéder à une proposition d'un

modèle de réalisation d'une tâche de compréhension de type classique, en l'occurrence, répondre à une série de questions portant sur un bulletin de nouvelles télévisées. Cette proposition comporte quatre étapes :

(1) L'auditeur doit interpréter l'intrant sonore ainsi que les images afin d'en construire une représentation mentale :

(2) L'auditeur doit comprendre les consignes de travail qui précisent le type de réponse auquel l'évaluateur s'attend ;

(3) L'auditeur doit sélectionner l'information utile à l'accomplissement de la tâche et procéder ensuite à des choix linguistiques appropriés à la présentation ou à la linéarisation de cette information ;

(4) Enfin, l'auditeur doit répondre.

Rost souligne à ce propos que la coordination de ces différentes opérations est importante, car sans elle, on aboutit à des performances médiocres. Le modèle ci-dessus proposé est intéressant dans la mesure où il met l'accent sur les interactions qui sont en train de se créer entre le message, l'auditeur et la tâche à laquelle il est soumis.

1.6 La tâche dans le CECR

C'est aux didacticiens anglo-saxons que l'on doit l'approche fondée sur les tâches, *Task – based language teaching*. Cette approche a ensuite été reprise par le Cadre européen commun de référence.

C'est donc le Conseil de l'Europe, qui accorde une grande valeur à la perspective actionnelle, inclut dans sa définition les tâches non langagières de la vie courante, ce qui ne présente pas forcément un grand intérêt pour la classe de langue :

«Est définie comme tâche toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir d'un but qu'on s'est fixé. Il peut s'agir tout aussi bien, suivant cette définition de déplacer une armoire, d'écrire un livre, d'emporter la décision dans la négociation d'un contrat, de faire une partie de cartes, de commander un repas dans un restaurant, de traduire un texte en langue étrangère ou de préparer en groupe un journal de classe» (Mangenot et Louveau, 2009, p. 39).

La conception de tâche que nous venons de présenter tout de suite, est tout à fait générale. Du point de vue de la pédagogie communicative, une autre définition est proposée :

« Les tâches pédagogiques communicatives (contrairement aux exercices formels hors contexte) visent à impliquer l'apprenant dans une communication réelle, ont un sens (pour l'apprenant), sont pertinentes (ici et maintenant dans la situation formelle d'apprentissage), exigeantes mais faisables (avec un réajustement de l'activité si nécessaire) et ont un résultat identifiable (...). Les activités de ce type peuvent avoir pour complément des tâches intermédiaires *méta-communicatives* telles que les échanges autour de la mise en œuvre de la tâche et la langue utilisée pour la mener à bien » Mangenot et Louveau, 2009, p. 40).

Le CECR ne reste pas indifférent quant à la conceptualisation d'une tâche, et nous propose le concept suivant :

« Est défini comme tâche toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultats donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 16).

1.7 Consignes : définition et généralités

Le concept de consigne peut varier en fonction du domaine et de l'avis du concepteur. Du point de vue général, la consigne n'est pas seulement appliquée dans le domaine de la didactique des langues, son concept est transversal. Dans un sens le plus général, une consigne est un ordre, une directive ou un petit texte injonctif ayant pour but de faire quelque chose à quelqu'un de manières très différentes. Pour Ganier et Heurley (2003, p. 114), cité par Meltem Encanlar (2016, p. 38) dans son doctorat, une étude de cas qualitative sur l'utilisation des consignes scolaires dans une classe de Français Langue Étrangère, « les consignes sont des documents techniques dont la fonction principale est de communiquer des connaissances sur des procédures ». Donc, on peut nommer ces documents comme des documents procéduraux qui ont une fonction avant tout pragmatique.

Déjà Cuq et Gruca (2003, p. 53), définissent la consigne comme « un discours visant la réalisation d'une tâche » et ils mettent l'accent sur la fonction implicite de la consigne. Selon eux, « comprendre une consigne pose que l'apprenant en dénote les informations explicites (données et stimulus), qu'il en repère les éléments implicites (informations non formulées, attentes de l'enseignant), afin de former une représentation correcte de la tâche et de mettre en œuvre une procédure de réalisation ».

Pour nous, tout passe par Larousse de Poche, (2012, p. 172) qui considère une consigne comme étant « toute instruction formelle donnée à quelqu'un qui est chargé de leur exécuter.

Notre intérêt est d'étudier la consigne dans le domaine de la Didactique des «Langues Étrangères, voire le Français, en tant que discipline scolaire.

Les consignes proposées par le professeur du français langue étrangère correspondent à une marque propre de l'interaction didactique, puisqu'elles sont marquées par la valeur asymétrique et hiérarchisée de l'échange que leur confère le caractère injonctif du faire dire ou du faire faire. Il est donc essentiel que cette asymétrie, qui rend ce type d'échange moins évident qu'il n'y paraît, soit planifiée dans le contrat didactique» (Cuq et Gruca, 2012, p. 135).

La consigne est en quelque sorte un problème interculturel : un apprenant étranger en France par exemple, il doit intégrer sur ce point aussi une série d'éléments propre à la culture française et vice versa pour un professeur dans un pays étranger. Souvent l'enseignant croit n'engager que l'apprenant, tel que nous le décrivons un peu plus loin, dans une simulation langagière, mais qu'il peut arriver que ce soit la personne apprenante qui la reçoive et s'en croie engagée : d'où parfois des stratégies de détournement, voire de rejet de la tâche proposée, qui ne manifestent pas forcément une incapacité de traitement mais une volonté plus au moins consciente de résistance de la part de l'apprenant, ou comme dit Anne Beaucourt, cité par Cuq et Gruca, (2012, p. 136), un « refus plus ou moins clairement manifesté face à des valeurs culturelles qui ne sont pas les siennes ».

Ainsi, pour surmonter ces difficultés, le professeur, dans le moment de l'élaboration des consignes doit chercher à les adapter au niveau cognitif de ses apprenants au moment de l'exercice.

«Le décodage de la consigne est une opération complexe qui s'effectue à trois niveau : saisie du message, compréhension du but et stimulation des procédures à mettre en œuvre pour l'effectuation de la tâche» (Beaucourt, 1995, p. 140).

Les pédagogues insistent dans le sens sur la nécessité que les consignes soient très explicites : «le lexique doit être précis, la morphosyntaxe simple et permettant d'identifier rapidement, avec le minimum de doutes, les différentes propositions et informations contenues» (Beaucourt, 1997, p. 64).

1.8 Types de consignes

Cet outil pédagogique appelé de consigne, recouvre normalement de nombreuses formes, il s'agit d'une diversification à disposition des professeurs qui doivent ensuite faire le bon choix pour les adapter en fonction des situations d'apprentissage concrètes. Les consignes sont dans ce sens de six types fondamentalement les suivantes : consignes ouvertes et fermées ; consignes simples et complexes ; consignes orales et écrites ; comme nous le proposons ci-dessous.

1.8.1 Les consignes ouvertes

Les consignes à réponses ouvertes peuvent se présenter sous formes courtes ou longues. Elles nous donnent principalement la liberté de donner des réponses spontanées et de recueillir des avis détaillés. Ce type de consigne suscite souvent l'intérêt de celui qui répond à la question, car il se sent valorisé étant donné qu'on lui laisse parler et s'exprimer spontanément. Ce type de consigne exige de l'apprenant la mise en pratique des stratégies pour s'exprimer.

1.8.2 Les consignes fermées

Ce type de consigne offre un traitement des informations simples et souvent utilisé pour collecter des informations quand on ne souhaite-surtout pas

d'obtenir des réponses spontanées, permettant d'avoir les résultats en temps réel.

1.8.3 Les consignes simples

Une consigne est dite simple quand son énoncé semble aisé à comprendre, normalement, une consigne simple comporte un seul verbe que l'apprenant doit repérer. En plus, une consigne simple implique une seule tâche à accomplir.

1.8.4 Les consignes complexes

Nous sommes en présence de consignes complexes quand elles proposent plusieurs tâches normalement hiérarchisées par étapes ou à faire simultanément. L'apprenant, quand il se confronte avec une consigne complexe, doit être sélectif dans sa compétence de lecture pour pouvoir repérer chaque élément de l'activité. Ce type de consigne est connu comme le plus difficile à traiter.

1.8.5 Les consignes orales

Les consignes orales s'emploient habituellement au long de la journée dans des situations diverses. Elles ne sont exclusivement pas destinées aux situations d'apprentissage mais aussi, visent la gestion du travail et des comportements des apprenants.

1.8.6 Les consignes écrites

Les consignes écrites sont utilisées beaucoup plus dans des exercices de recherche, d'application de l'évaluation. Les consignes écrites autorisent une multiplicité de supports (tableaux, affiches...), elles ont pour avantage de rester accessibles aux apprenants tout au long de la tâche.

1.9 Importance de la consigne

Tout enseignant souhaite que les apprenants réalisent correctement les exercices et les activités de classe normalement proposés. Mais que se passe-t-il quand les résultats ne sont pas les attendus? Ce n'est pas facile à répondre à cette question, car plusieurs phénomènes interviennent dans le processus de la réception et accomplissement des tâches en langue étrangère. À vrai dire,

l'accomplissement des tâches est en grande mesure dépendant de la qualité de la consigne qui doit se présenter comme claire, courte et objective. Elle, la consigne, comme nous le savons, est importante, car elle est synonyme d'instruction, c'est-à-dire, la consigne constitue une partie essentielle de l'épreuve, car « de la qualité de la consigne dépend en partie de la qualité du travail effectuée » (Rayal et Rienier, 1997).

En ce qui concerne l'importance de la consigne dans l'enseignement / apprentissage du français langue, nous attestons, que « la consigne n'est pas un obstacle mais bien un guide qui permet de réaliser correctement ce qui est demandé » (Velcheff et Hilton, 2003).

L'importance de la consigne est aussi sur le fait qu'elle exprime explicitement les vrais objectifs de l'enseignant au même temps qu'elles, les consignes, prévoient les pensées des apprenants en termes d'objectifs à atteindre. Pour Vechi (2000, p. 79), dans son article *Aide les élèves à apprendre*, «il ne suffit pas de construire des consignes et les soumettre aux apprenants pour qu'ils réalisent les tâches, il faut prévoir dans la consigne le facteur viabilité». C'est-à-dire, le comment réaliser les tâches, le pourquoi, dans quelles conditions exactes, entre autres.

1.10 Les rapports entre tâches et consignes

Les rapports entre tâche et consignes doivent commencer par la reconnaissance qu'une tâche est dans le vrai sens une succession déterminée d'actions connues et éventuellement réalisables ou au moins envisagées comme telles, soit par celui qui doit les réaliser, soit par celui qui demande de les accomplir.

Si nous ne voulons pas faire de tours, nous affirmons tout simplement que le vrai rapport existant entre tâche et consigne dans une séquence inverse de deux mots, c'est-à-dire, d'abord la consigne et après la tâche. Pour dire que la tâche est en principe la manifestation objective de ce qui est proposé dans l'énoncé de la consigne. C'est pourquoi on l'affirme souvent que la tâche est bien réalisée quand la consigne est bien comprise.

Ce que nous cherchons à expliquer jusqu'à présent, c'est qu'il y a sans doute un lien quasiment indissociable entre la consigne et la tâche, car

l'accomplissement de la tâche est orienté, forcé par la compréhension de la consigne, c'est-à-dire, l'apprenant ne sera pas capable de réaliser la tâche demandée ou proposée par le professeur ou le manuel s'il ne la comprend pas, d'où la nécessité de construire la consigne en observant la viabilité.

CHAPITRE II

CADRE PRATIQUE

Dans cette deuxième partie de notre travail, nous présentons les résultats du travail sur le terrain. Il s'agit de présenter sous forme de tableaux les principales données obtenues grâce aux instruments que nous avons élaborés visant à recueillir les informations en question. Les tableaux élaborés sont suivis de nos remarques.

2.1 Contexte de la recherche

Notre étude a été réalisée au niveau de la ville capitale de Lubango, dans la province de Huíla, concrètement au Complexe Scolaire n° 45 – CBA de Lubango. C'est une institution scolaire située à Lalula.

Le complexe scolaire n° 45 – CBA dispose de 19 classes : 8 classes de la 7^{ème} année dont 3 (A, B, C) d'anglais et 5 (D, E, F, G, H) de FLE ; 6 classes de la 8^{ème} année dont 3 (A, B, C) d'anglais et 3 (D, E, F) de FLE ; 5 classes de la 9^{ème} année, dont 3 (A, B, C) d'anglais et 2 (D, E) de FLE. Les apprenants de la 8^{ème} année de FLE sont au total quatre-vingts (80).

Comme dans la réalisation de tout travail de recherche, nous avons eu des difficultés d'ordre divers. La première a été imposée par la nouvelle pandémie de Covid-19 impliquant l'interruption de cours en présentiel dans toutes les écoles angolaises dans un premier moment. La reprise de cours, en fonction des conditions de travail au complexe scolaire où nous avons réalisé notre étude, a imposé une dynamique jamais vécue dans le pays : cours en présentiel de manière intercalaire. Ces facteurs nous ont empêché pendant une longue période de prendre contact avec les professeurs et les élèves que nous avons voulu enquêter, mais aussi, nous n'avons pas pu faire d'observations de classes au moment prévu à cause d'un nombre réduit d'élèves en classe. La deuxième difficulté que nous avons éprouvée se rapporte à la disponibilité des professeurs pour répondre à notre enquête. Dans un premier instant, ceux qui ont reçu les enquêtes même avant l'interruption des cours, ne sont pas venus nous les remettre.

Par rapport au contexte pédagogique, le complexe scolaire où nous avons mené notre étude appartient au premier cycle de l'enseignement secondaire angolais, dont les apprenants sont des adolescents entre 12 et 16 ans parmi lesquels certains étudient le français pour la première fois.

2.2. Enquête auprès des professeurs

Pour obtenir les données importantes à la rédaction de ce travail, nous avons décidé d'enquêter les professeurs concernés dans notre étude. Les principales informations obtenues en enquêtant les professeurs sont présentées ci-après.

Dans la première partie, nous avons voulu avoir le plus que possible des informations démographiques et nous avons pu savoir que les deux professeurs affectés aux classes de 8^{ème} année ont 22 et 45 ans. Ils sont du sexe féminin ayant 1 et 12 ans d'expérience dans le domaine d'enseignement.

Le premier n'est pas formé en enseignement du français langue étrangère et le second est formé en enseignement du français langue étrangère à l'ISCED–Huíla.

Nous avons perçu comme normal les difficultés présentées par le premier professeur dans la mise en œuvre de ses savoir-faire didactiques et pédagogiques, car 1 an d'expérience correspondrait peut-être à une courte période d'adaptation à la profession.

2.2.1 Réponses des enseignants

Nous présentons ci-après les réponses de deux enseignants enquêtés.

2.2.1.1 Question 1- Qu'est-ce qu'une tâche?

Dans le tableau ci-dessous sont présentes les données sur la question 1.

Tableau 1- Définition de tâche.

Définition de tâche	0	0%
Autres définitions	2	100%

Total	2	100%
-------	---	------

Cette première question dont la finalité est celle d'identifier si les professeurs savent ce qui est une tâche a été répondue de manière acceptable. Les deux enseignants enquêtés (100%) ont répondu à cette question. Les réponses des professeurs étaient discutables en tenant compte des concepts proposés dans les ouvrages que nous avons consultés durant la réalisation de ce travail. Les deux professeurs se sont convergés sur l'essentiel en donnant une définition au terme tâche : pour les deux une tâche est une activité proposée par les professeurs à l'apprenant pour mesurer le niveau de compréhension des matières données en classe. Cette définition s'encadre seulement dans les tâches du type pédagogique.

A notre avis nous avons estimé que les professeurs en question accusent un certain manque d'information en ce qui concerne le perfectionnement du concept de tâche, car les tâches se rapportent à des situations de la vie réelle et sont jugées socialement. Ce sont, sans doute, les circonstances de la vie elle-même qui conduisent l'individu à l'accomplissement d'une tâche donnée. Mais dans le domaine de ce travail, c'est sans doute aux professeurs d'orienter son groupe d'apprenants vers la mise en pratique de leurs savoir-faire pour réaliser des tâches en classe. Ainsi, remarquons-nous que les professeurs enquêtés n'ont pas d'informations approfondies sur la tâche.

2.2.1.2. Question 2 - Proposez-vous des tâches en classe?

Le tableau ci-dessous présente les données sur les réponses des enseignants.

Tableau 2. Proposition des tâches en classe.

Oui	2	100%
Non	0	0%
Total	2	100%

Avec cette deuxième question, la préoccupation était unique, nous avons voulu savoir si les professeurs proposent souvent des tâches à leurs groupes d'élèves. C'est une question à laquelle ils ont répondu positivement (cf. tableau 2) en cochant avec un X dans l'option OUI du questionnaire.

Etant donné que les tâches et les consignes sont des éléments mis à disposition des professeurs dans le processus d'enseignement / apprentissage, nous avons jugé de positif que les enquêtés n'hésitent pas à s'en servir en classe.

2.2.1.3. Question 3 – Indiquez les types des tâches que vous proposez en classe.

Les professeurs ont indiqué qu'ils privilégient plutôt les tâches ouvertes comme nous les présentons dans le tableau ci-dessous.

Tableau 3. Typologies de tâches privilégiées en classe.

Fermées	0	0%
Ouvertes	2	100%
Individuel	1	50%
En groupe	1	50%

Les enseignants privilégient les tâches ouvertes. Les types des tâches proposées en classe contribuent à la réussite ou l'échec des apprenants. Elles doivent être adaptées aux caractéristiques cognitives des apprenants.

Dans le premier chapitre de ce travail, nous avons déjà traité les types de tâches proposées, parmi lesquelles les professeurs choisissent une au détriment d'autres pour travailler en classe.

En ce qui concerne les modalités de travail en groupe ou individuel les professeurs travaillent sur les deux. Tant mieux car les apprenants développent des compétences d'ordre dans lesquelles l'esprit de collaboration et de travail en interaction est incontournable.

2.2.1.4. Question 4 - Les tâches que vous proposez, sont-elles liées à la vie quotidienne de vos apprenants ?

Les réponses à cette question n'ont pas été les mêmes pour les deux professeurs enquêtés comme nous les présentons dans le tableau ci-dessous :

Tableau 4. Les caractéristiques de tâches proposées en classe.

Oui	1	50%
Non	1	50%
Total	2	100%

Etant donné la pertinence de ces modalités de tâches, nous avons préféré de les accorder, car le concept de tâche cible nous invite à une réflexion sur la fonction sociale de l'école vis-à-vis l'intégration sociale des apprenants, c'est-à-dire, la mise en pratique des savoir-faire scolaires dans le contexte de la vie réelle proprement dit.

Nous considérons que l'école est une institution qui doit collaborer directement pour l'intégration sociale des apprenants. Ils doivent, par exemple, être capables de faire une réservation d'hôtel, indiquer un chemin à un touriste, dessiner un plan de ville. Ces caractéristiques s'encadrent dans le domaine des tâches communicatives liées à la vie quotidienne. Ainsi, malgré l'importance des tâches pédagogiques, estimons-nous que celles proche du quotidien devraient être prioritaires dès le début de la formation des apprenants en langue étrangère, voire du français, car elles stimulent l'autonomie des apprenants.

À ce sujet, 1 professeur correspondant à 50% atteste que les tâches sont liées à la vie quotidienne, contre l'autre professeur qui considère les tâches comme pédagogiques.

Dans cette quatrième question, nous avons demandé aux professeurs de justifier pourquoi ce choix. À ce propos, rien n'empêche de partager leurs réponses ici avant même de rédiger un petit commentaire.

Pour le professeur 1, celui qui propose les tâches pédagogiques, « (...) *les tâches ne sont pas liées au quotidien parce que les contenus de nos manuels de français langue étrangère ne parlent ni de la réalité de nos apprenants ni de culture française proprement dite (...)* » ;

Pour le professeur 2, « *Les tâches sont liées à la vie quotidienne de mes élèves pour mieux apprendre à connaître la langue* ».

À notre avis les motifs présentés par le professeur 1 ne justifient pas la non mise en pratique d'une démarche basée sur les tâches du type social.

2.2.1.5. Question 5 - Indiquez la source de tâches que vous proposez à vos élèves.

Nous présentons ci-dessous les données obtenues à ce propos.

Tableau 5. Source de tâches.

Manuel de français langue étrangère	2	100%
Documents authentiques	0	0%
Total		100%

Les enseignants enquêtés attestent que la source des tâches proposées à leurs apprenants c'est le manuel de français.

Du point de vue cognitif, la source des tâches joue une influence importante chez les apprenants adolescents ou enfants. Ils (*les apprenants*) expliquent comment une tâche donnée serait importante ou nécessaire dans leurs quotidiens. Ainsi, proposer des tâches à partir des documents authentiques comme revues, magazines, programmes télévisés ou radiophoniques permet aux élèves de comprendre l'implication concrète dans leurs vies. Dans ce contexte, les images photographiques des villes, des parties

du corps humain, les chansons connues par les apprenants, entre autres, sont des outils nécessaires dans les classes de FLE.

2.2.1.6. Question 6 - Signalez les difficultés éprouvées par les apprenants dans la réalisation des tâches.

Les quatre réponses des professeurs dans ce domaine sont présentées en pourcentages de la manière suivante :

Tableau 6. Difficultés éprouvées par les apprenants dans la réalisation des tâches.

Incompréhension des consignes	0	0%
Avoir du mal à construire des phrases	2	100%
Avoir du mal à répondre aux questions	0	0%
Manque de respect de la consigne	0	0%
Inaccomplissement des tâches	1	50%
Avoir du mal à interpréter un texte	0	0%
Avoir du mal à compléter les phrases	1	50%
Autres	0	0%

Dans le contexte de l'enseignement des langues, l'accomplissement des tâches est très souvent précédé d'une consigne proposée par les professeurs à leurs élèves. Cela signifie qu'il existe entre ces deux éléments une relation dite étroite, où l'accomplissement de l'un est conditionné par la bonne formation et compréhension de l'autre. Nous sommes, dans ce cas, en présence d'une relation de subordination.

Selon les professeurs enquêtés, les apprenants accusent des difficultés dans le domaine de formulation des phrases.

Ces difficultés peuvent ne pas être directement conditionnées par la compréhension des consignes. Ce sont peut-être des difficultés d'ordre grammatical ou manque de mots pour construire des phrases. L'échec dans l'accomplissement des tâches peut-être lié à l'incompréhension des consignes.

2.2.1.7. Question 7- Indiquez les causes de difficultés des apprenants.

Dans la séquence de notre étude, nous avons voulu savoir les raisons des difficultés des apprenants.

À ce sujet les professeurs ont attesté le suivant :

Tableau 7. Causes de difficultés des apprenants.

Les tâches sont complexes	1	50%
Les consignes sont imprécises	1	50%
Les tâches ne sont pas liées au quotidien des apprenants	0	0%
Les consignes sont complexes	0	0%
Le vocabulaire est faible	2	100%
La langue source interfère dans la langue cible	0	0%
Autres	0	0%

Ces résultats sont, en quelque sorte, inquiétants. Dans une des réponses obtenues, un enseignant a jugé que « les tâches sont complexes ». Les tâches complexes ou simples caractérisent le processus d'enseignement-apprentissage. L'accomplissement de ces tâches dépend des stratégies mises

en œuvre par l'apprenant et des consignes données par l'enseignant. Par rapport à cette question, nous pouvons remarquer qu'un enseignant affirme que les principales causes de difficultés des apprenants se résument dans l'imprécision de consignes. Et deux réponses correspondant à (100%), les professeurs estiment que « les apprenants ont un vocabulaire faible » et considèrent comme une des causes des difficultés des apprenants. À ce sujet, nous pensons que la mise en place des stratégies permettant aux apprenants d'enrichir leur vocabulaire serait bienvenue. Ainsi nous appelons les professeurs à chercher des méthodes pour aider leurs apprenants.

Question 8 – Signalez les types de consignes que vous donnez en classe.

Nous pouvons juste dire que les deux professeurs privilégient les consignes simples et fermées, à la fois orales et écrites, comme nous montre le tableau ci-dessous :

Tableau 8. Types de consignes données.

	Nombre de réponses	%
Consignes simples	2	100%
Consignes complexes	0	0%
Consignes ouvertes	0	0%
Consignes fermées	2	100%
Consignes orales	2	100%
Consignes écrites	2	100%
Autres	0	0%

Par ses caractéristiques, une consigne simple doit comporter un seul verbe que l'apprenant doit repérer.

Par rapport aux réponses des professeurs enquêtés, le professeur 1 et le professeur 2 ont déclaré qu'ils privilégient les consignes simples. Les consignes fermées sont aussi les privilégiées chez les deux professeurs. Par rapport aux

catégories orales / écrites, les enseignants attestent qu'ils varient leurs modalités.

Nous avons demandé aux professeurs de justifier leurs choix, dont les réponses étaient les suivantes :

Professeur 1 : « ...je préfère les consignes simples pour faciliter la compréhension des élèves... »

Professeur 2 : « ...Je privilégie les consignes parce qu'elles facilitent la compréhension des apprenants ; les consignes sont fermées et parfois complexes pour que l'apprentissage de mes apprenants soit solide ; par rapport à la modalité orale / écrite, j'utilise les deux pour que les apprenants acquièrent ces deux compétences... ».

Enquête auprès des apprenants

Nous avons remis le questionnaire à 40 apprenants de la 8^{ème} année E et F, mais 10 n'ont pas remis leurs réponses. Ainsi, s'agit-il d'un échantillon de 30 apprenants. Les enquêtés sont des adolescents entre 12 et 16 ans dont certains ont le premier contact avec le français durant cette année scolaire.

Ci-après, nous présentons les résultats de l'enquête auprès des apprenants.

IDENTIFICATION DES APPRENANTS			
Âge	Sexe		Total d'apprenants
	M	F	
14 ans	1	4	5
15 ans	2	6	8
16 ans	7	5	12
17 ans	2	0	2
Total	12	15	27

Question 1- Qu'est-ce qu'une tâche en classe ?

Le tableau ci-dessous présente les données sur les réponses des

apprenants.

Tableau 8. Définition de tâche.

	Nombre de réponses	%
Définition de Tâche	4	13%
Autres définitions	26	87%
Total	30	100%

Concernant cette question nous avons accepté certaines réponses données par les élèves malgré les différences identifiées. Parmi les 30 réponses, seulement 4 correspondant à 13% reposent sur la définition de tâche, contre les autres 26 correspondant à 87% qui, malgré les traits inclus, ne sont pas liées à la définition de tâche.

Parmi les réponses données, les tendances les plus fréquentes étaient (notre traduction, parce que les questionnaires étaient en portugais) :

« ...la tâche est une activité donnée par le professeur à ces élèves... »

« ... travail que le professeur demande aux apprenants de réaliser pendant la pause... »

« ...évaluation pour savoir si les apprenants maîtrisent ou pas les contenus... »

Question 2- Faites-vous des tâches en classe ?

Dans le tableau ci-dessous sont présentes les réponses des apprenants.

Tableau 9. Réalisation de tâches en classe.

	Nombre de réponses	%
Oui	15	50%
Non	15	50%
total	30	100%

Les réponses affirmatives et négatives à cette deuxième question ont été données de manière équilibrée, c'est-à-dire 15 apprenants correspondant à

50% affirment qu'ils font des tâches en classe de FLE, contre les autres 15 correspondant également à 50% attestant ne pas faire de tâches en classe.

C'est étonnant de remarquer que certains élèves ne font pas de tâches en classe. Les apprenants n'ont pas compris la question posée me semble-t-il, car le manuel *En Avant* propose des tâches. Il est difficile de croire que les enseignants ne proposent pas de tâches en classe.

Question 3- Si Oui Indiquez les types de tâches réalisées en classe.

Les réponses des apprenants sont présentes dans le tableau ci-dessous.

Tableau 10. Types de tâches réalisées.

	Nombre de réponses	%
Raconter une histoire	7	47%
Présenter quelqu'un	5	33%
Se présenter	3	20%
total	15	100%

Selon les réponses des apprenants enquêtés, les tâches réalisées en classe sont raconter une histoire (47%), présenter quelqu'un (33%) et se présenter (20%). Puisque les enseignants se limitent au manuel *En Avant* selon les réponses à la question 5, nous pouvons signaler d'autres, comme par exemple, exercices à trous, reconstituer, lire, associer, cocher la bonne réponse etc.

Question 4 - Les tâches sont-elles liées à la vie quotidienne ?

Les réponses des apprenants nous permettent de présenter dans le tableau suivant les données obtenues.

Tableau 11. Rapport entre les tâches et la vie quotidienne des apprenants.

	Nombre de réponses	%
Oui	20	67%
Non	10	33%
Total	30%	100%

Les tâches proposées par les professeurs se rapportent à la vie quotidienne des apprenants, déclarent 20 élèves correspondant à 67%, par contre, les autres 10 élèves correspondant à 33% affirment que les tâches proposées par les professeurs ne se rapportent pas à leur quotidien. Il est intéressant de signaler ce rapport entre la classe et la vie quotidienne.

Question 5- Indiquez la source de tâche.

Le tableau ci-dessous présente les données correspondant à la question 5.

Tableau 12. Source de tâches.

	Nombre de réponses	%
Manuel de français	30	100%
Documents authentiques	0	0%
Total	30	100%

Les apprenants à ce sujet affirment que le manuel du français est la celle source des tâches proposées par les professeurs. Il s'agit de 30 élèves correspondant à 100%.

Les enseignants se limitent au contenu du manuel *En Avant*, c'est-à-dire qu'ils ne proposent pas de documents authentiques. Cela peut être une lacune dans l'apprentissage du FLE. Sur les réponses à la question 5, la plupart des apprenants signalent que les tâches proposées se rapportent à la vie

quotidienne, alors que dans le manuel, un grand nombre de tâches n'ont aucun lien avec la réalité de l'apprenant.

Par leurs caractéristiques, les tâches proposées sont majoritairement courte, simple et d'une compréhension facile.

Question 6 - Signalez les difficultés éprouvées dans la réalisation des tâches.

Le tableau ci-dessous présente les réponses des apprenants.

Tableau 13. Difficultés éprouvées dans la réalisation des tâches.

	Nombre de réponses	%
Incompréhension des consignes	13	43%
Difficulté dans la formulation des phrases	12	40%
Difficultés à répondre aux questions	9	30%
Ne pas suivre les consignes	0	0%
Ne pas réussir aux tâches	0	0%
Difficultés dans l'interprétation des textes	15	50%
Difficultés à compléter les phrases	12	40%
Autres	0	0%

En général, comme nous montrent les réponses des apprenants, les difficultés dans la réalisation des tâches sont d'ordre divers, au moins, chacun accuse deux ou plusieurs difficultés.

Nous avons 15 élèves correspondant à 50% qui attestent avoir des difficultés dans l'interprétation des textes ; 13 élèves correspondant à 43%, estiment que les consignes sont souvent incompréhensibles ; 12 apprenants correspondant à 40% ont des difficultés dans la formulation des phrases. Finalement, 9 élèves correspondant à 30% ont des difficultés à donner des réponses.

Ces données montrent que les difficultés sont inévitables et varient d'un apprenant à l'autre. Elles peuvent être surmontées dans le processus d'enseignement-apprentissage.

Question 7 - Indiquez les causes de difficultés dans la réalisation des tâches.

Nous présentons dans le tableau ci-dessous les difficultés signalées.

Tableau 14. Causes des difficultés des tâches.

	Nombre de réponses	%
Les tâches sont complexes	18	60%
Les consignes sont imprécises	19	63%
Les tâches ne se rapportent pas à ton quotidien	8	27%
Les consignes sont complexes	25	83%
J'ai un vocabulaire faible en Français.	10	33%
Le portugais interfère en français.	6	20%
Autres	0	0%

S'il est vrai que les apprenants aient des difficultés pour réaliser des tâches, il est important de chercher à identifier les motifs de leurs difficultés.

À ce sujet, 83% des apprenants estiment que leurs difficultés sont dues à la complexité des consignes ; 63% attestent que les consignes sont imprécises ; 60% déclarent que les tâches sont complexes ; 33% pensent avoir un lexique faible ; et 27% qui pensent avoir des difficultés parce que les consignes ne se rapportent pas à leur quotidien.

Nous remarquons qu'il y a un nombre considérable d'apprenants qui signalent la complexité de consignes, l'imprécision de consignes et la complexité de tâches. Si les consignes ne sont pas claires ou simples, il est difficile d'accomplir les tâches.

Question 8 - Signalez les types des consignes en classe.

Dans le tableau ci-dessous sont présentes les consignes données en classe.

Tableau 15. Types de consignes en classe.

Réponses	Nombre de réponses	%
Consignes simples	9	30%
Consignes complexes	8	27%
Consignes ouvertes	21	70%
Consignes fermées	3	10%
Consignes orales	26	87%
Consignes écrites	26	87%
Autres	0	0%

Certaines données peuvent sembler être contradictoires, mais nous présentons dans sa version la plus originale, en fonction des réponses des apprenants.

Seulement 30% ont estimé que les consignes sont simples ; 27% ont considéré qu'elles, - *les consignes*, sont complexes ; 70% les ont estimées être du type ouvert ; pour 10%, les consignes sont fermées ; 87% attestent que les consignes sont souvent orales et, également 87% ont déclaré que les consignes sont écrites, cela montre que les enseignants cherchent souvent à équilibrer entre consignes orales et écrites.

Ces consignes ne sont pas différentes de celles que nous avons exposées dans le cadre théorique de ce travail. Les consignes complexes peuvent être un obstacle dans la réalisation de tâches. C'est à l'enseignant de les reformuler et les rendre simples.

2.4 Quelques éléments à mettre en relief concernant les réponses aux enquêtes

Les définitions de tâche données par les enseignants et les apprenants sont convergentes. La tâche est prise comme synonyme d'activité, de travail et proposée pour évaluer ou mesurer les connaissances des apprenants. Ces acceptions ne sont pas différentes de celles données au point 1.1, bien qu'elles se limitent à l'entourage pédagogique. Le fait de s'inscrire dans un acte social plus large que le milieu scolaire, la tâche est considérée comme un lien entre la classe de langue et la vie quotidienne.

Nous avons remarqué un point négatif de pratiques de classe : les enseignants se limitent aux tâches proposées par le manuel de français. C'est une donnée retenue dans les réponses des enseignants et des apprenants. Il nous semble intéressant de proposer des tâches issues de documents authentiques pour diversifier les activités en classe et permettre à l'apprenant de se trouver dans une situation proche de sa culture.

C'est positif de savoir que les enseignants proposent souvent des tâches en classe. Ce qui a été confirmé par la plupart des enquêtés. Cela permet aux apprenants d'acquérir des savoir-faire.

La majorité des élèves affirme que les tâches proposées en classe se rapportent à la vie quotidienne. Par contre, la minorité des apprenants déclare que ces tâches ne se rapportent pas à leur quotidien. Dans le manuel *En Avant 8^{ème} année*, on remarque que la plupart des tâches proposées sont éloignées de la vie quotidienne des apprenants, notamment compléter (exercices à trous), répondre aux questions de compréhension d'un texte, conjuguer les verbes, dire vrai ou faux, associer, cocher la bonne réponse, choisir, formuler, reconstituer les phrases. Il y a un nombre infime de tâches liées au quotidien des apprenants. On peut vérifier celles-ci : exprimer vos goûts (1), composer un menu (1), faire une recette (1), écrire une lettre (1) et écrire une carte postale (1). Ces tâches sont dominées par celles qui sont systématiques et exclusives en classe.

Les réponses ouvertes favorisent l'autonomie de l'apprenant. Celui-ci peut faire un jugement et exprimer son opinion.

Les consignes sont considérées par les apprenants comme causes de difficultés dans la réalisation de tâches. Comme nous l'avons signalé dans le cadre théorique, il y a une relation étroite entre la tâche et la consigne. La consigne est le point de départ d'accomplissement d'une tâche. Elle ne doit pas être un obstacle dans les pratiques de classe. Dans ce cas, il faut éviter les consignes complexes, imprécises, incompréhensibles signalées par les apprenants. Si les consignes du manuel présentent ces caractéristiques, elles peuvent être reformulées par l'enseignant.

Les tâches complexes sont acceptables si elles correspondent au niveau des apprenants. L'enseignant doit jouer son rôle de guide et d'intermédiaire entre le savoir et l'apprenant.

Les difficultés linguistiques des apprenants font partie de ce processus et peuvent être surmontées au fil du temps.

CHAPITRE III

SUGGESTIONS PEDAGOGIQUES

Notre travail est centré sur les tâches dans l'enseignement/apprentissage du FLE notamment dans les classes de 8^{ème} année au Complexe Scolaire n° 45 CBA de Lubango.

Après avoir enquêté les enseignants et les apprenants, nous proposons ci-après les tâches centrées sur les activités langagières. Ces tâches correspondent au niveau A1 adaptables à la 8^{ème} année.

Nous avons proposé seulement quatre activités pédagogiques pour des raisons de l'ampleur du travail.

Activité 1

Traitement d'un texte

Durée : 1h30

Support : Texte écrit (Les Français et le petit déjeuner)

Source : Internet⁵

Objectifs spécifiques

- Objectif fonctionnel: parler des repas en France et en Angola.
- Objectif grammatical : employer les verbes manger, boire, ajouter, tremper.
- Objectif lexical : employer le vocabulaire de petit déjeuner comme par exemple, pain, bol de chocolat, thé, lait, beurre, confiture, etc. et d'autres repas.

Compétences visées

- Compétences linguistiques
 - Compétence sémantique : les apprenants doivent être capables de saisir le sens du texte (lecture). Ils sont appelés à produire du sens à l'aide de phrases simples.
 - Compétence lexicale : les apprenants doivent être capables d'utiliser le vocabulaire relatif aux repas.

⁵ <https://www.podcastfrancaisfacile.com/podcast/le-petit-dejeuner-france.html>, page consultée en novembre 2021.

- Compétence grammaticale : les apprenants doivent maîtriser le présent de l'indicatif des verbes manger, boire, ajouter, tremper, prendre, etc.

- Compétence phonologique : les apprenants doivent reconnaître et produire les traits phonétiques des mots du texte. Ils peuvent articuler et percevoir d'autres mots liés aux repas.

- Compétence orthographique : les apprenants doivent être capables d'écrire les mots et les expressions du texte.

- Compétence sociolinguistique : établir des différences et des affinités entre les deux contextes de repas (en France et en Angola).

- Compétence pragmatique : les apprenants peuvent parler des repas en France et en Angola dans la vie quotidienne.

Texte

Les Français et le petit déjeuner

Les Français ne mangent pas beaucoup au petit déjeuner. En général, les adultes boivent un bol ou une grande tasse de café ou de café au lait. Le café est assez fort, quand le café n'est pas fort, on dit que c'est du « jus de chaussette ». Souvent on ajoute un peu de sucre.

Depuis quelques années, on remarque qu'il y a de plus en plus de Français qui boivent du thé le matin. C'est souvent du thé en sachet. Mais le thé reste un produit assez élitiste, on n'a pas l'habitude d'en boire comme c'est le cas en Angleterre ou en Asie.

Concernant les enfants, ils ne boivent pas de café, ils boivent plutôt du chocolat chaud (c'est du chocolat en poudre avec du lait) ou bien simplement du lait qu'ils accompagnent de céréales.

En général, on mange une tranche de pain ou une biscotte avec du beurre, on peut y ajouter de la confiture ou du miel. Vous devez savoir que beaucoup de Français trempent leurs tartines dans leur bol de café ou de lait. On mange aussi des céréales avec du lait.

Déroulement de la tâche

Dans le manuel *En Avant ! Francês 8^a classe* à la page 5, il y a un contenu intitulé *Les repas en France et en Angola*. Après avoir expliqué ce contenu aux apprenants, l'enseignant peut proposer ce texte pour favoriser l'emploi du vocabulaire. Nous remarquons que le vocabulaire du manuel n'est

pas employé dans des contextes linguistiques.

Consigne : Lisez silencieusement le texte.

Après la lecture, l'enseignant pose une question : Qu'est-ce que vous avez compris ?

Il demande aux apprenants de faire le repérage des mots nouveaux.

Les sens seront donnés par l'enseignant et par les apprenants.

L'enseignant lira le texte deux ou trois fois pour aider les apprenants à retenir les traits phonétiques des mots.

Il demandera à certains élèves de lire le texte pour vérifier la prononciation. Il peut corriger la prononciation si nécessaire.

Après cela, on passera à l'étape de compréhension écrite.

Questions

1. Qu'est-ce que « le jus de chaussette » ?
2. Que met-on sur les tranches de pain ?
3. Quelle différence trouvez-vous entre le petit déjeuner en Angola et en France ?

Vrai ou faux

Consigne : Dites si les phrases suivantes sont vraies ou fausses.

1. Les Français mangent sucré le matin.
2. Les adultes boivent surtout du chocolat au lait.
3. Les enfants ne boivent pas de café.
4. On trempe souvent sa tartine dans son bol.

Expression écrite

Consigne : Ecrivez sur une feuille ce que vous mangez au petit déjeuner, au déjeuner et au dîner.

- L'enseignant laisse du temps pour que les apprenants accomplissent la tâche proposée.
- Les apprenants peuvent l'accomplir à la maison si le temps ne suffit pas.
- Cette tâche peut s'avérer complexe, car les apprenants ne maîtrisent pas le vocabulaire de repas en français et son emploi. Ils peuvent s'en sortir à l'aide de phrases du texte. La mise en commun pourra franchir certaines difficultés.

Mise en commun

Consigne : Parlez de vos repas en lisant vos compositions.

- Après avoir terminé la tâche, l'enseignant demande aux apprenants de lire ce qu'ils ont fait.
- L'enseignant et la classe corrigeront les phrases incorrectes.

Implications pédagogiques

C'est une activité langagière de réception de texte. Le contenu est proche de la vie réelle des apprenants. Ces derniers éprouveront des difficultés, car les mots sont éloignés de leur contexte linguistique. Ce qui rendra les tâches complexes et le travail fastidieux de la part de l'enseignant.

Activité 2

Traitement d'un texte

Durée : 1h30

Support : Interview à Monsieur Aqil Chehadi (Conseils pour apprendre le français)

Source : Internet⁶

Objectifs spécifiques

- Objectif fonctionnel: parler de son expérience de l'apprentissage du français.
- Objectif grammatical : employer le passé composé et l'imparfait.
- Objectif lexical : employer les mots famille, maison, parents, chaînes, apprendre, lire, écouter, parler, être, regarder, etc.

Compétences visées

Compétences linguistiques

- Compétence sémantique : les apprenants doivent être capables de saisir le sens de l'interview (lecture). Ils sont appelés à produire du sens en parlant de leur expérience d'apprentissage du français.
- Compétence lexicale : les apprenants doivent être capables d'utiliser le vocabulaire qui décrit leur expérience.

⁶ <https://www.podcastfrancaisfacile.com/podcast/conseils-pour-apprendre-le-francais.html>, page consultée en novembre 2021.

- Compétence grammaticale : les apprenants doivent maîtriser le passé composé et l'imparfait des verbes liés à cette situation d'apprentissage.

- Compétence phonologique : les apprenants doivent reconnaître et produire les traits phonétiques des mots du texte.

- Compétence orthographique : les apprenants doivent être capables d'écrire les mots et les expressions du texte.

• Compétence sociolinguistique : Contextualiser l'apprentissage du français en Angola.

Compétence pragmatique : les apprenants peuvent profiter de cette expérience d'Agil pour apprendre le français.

Texte

Interview à Agil Chehadi

Conseils pour apprendre le français

Un Français : Comment est-ce que vous avez appris le français ?

Aqil : J'ai appris le français un peu comme tous les autres marocains de l'école primaire. J'ai grandi dans un contexte où on pouvait apprendre le français à l'école. A la maison, avec mes parents, avec la famille et avec les amis, on parlait arabe. Je n'utilisais pas vraiment le français chaque jour. Je l'apprenais à l'école.

Un Français : Est-ce que vos parents, votre famille, vos amis, tous les membres de votre famille parlaient français ou bien à la maison c'était uniquement l'arabe?

Aqil : A la maison, c'était uniquement l'arabe, même les chaînes de télévision, nous regardions simplement les chaînes arabes ou marocaines, très peu de contenu en français, mais par contre, je lisais beaucoup en français, je lisais beaucoup de romans, même si je ne parlais pas forcément avec les autres personnes en français. Je regardais des films en français dès mon très jeune âge.

Un Français : A partir de quel âge vous avez commencé à lire et à regarder des films en français?

Aqil : Alors, je pense que si ma mémoire est bonne, à partir de 8 ans.

Déroulement de la tâche

Consigne : Lisez silencieusement le dialogue.

- Après la lecture, l'enseignant demandera aux apprenants de faire le repérage des mots nouveaux.
- L'enseignant écrira au tableau la liste de mots repérés.
- L'enseignant et la classe donneront le sens des mots nouveaux.
- On passera à l'étape de compréhension écrite.

Questions de compréhension écrite

1. Qui est la personne soumise à cette interview ?
2. Quelle est sa langue maternelle ?
3. Quelle est sa nationalité ?
4. Quel est le thème de l'interview ?
5. Comment Agil a-t-il appris le français ?
6. A partir de quel âge a-t-il commencé à apprendre sérieusement ?

Parlez de votre expérience

1. Quels conseils pourrait-on donner pour progresser rapidement en langue ?
2. Quelles langues parlez-vous maintenant ?
3. Comment les avez-vous apprises ?
4. Est-ce que l'apprentissage du français est difficile selon vous ? Pourquoi ?

Implications pédagogiques

Ce type de tâche favorise la prise de parole et l'interaction en classe. L'apprenant peut améliorer son expression orale. C'est un texte difficile pour la 8^{ème} année : le passé composé et l'imparfait sont des temps verbaux qui demandent du temps pour leur apprentissage. Les situations pédagogiques sont caractérisées par la présence de contenus difficiles et faciles. On apprend les langues par l'intermédiaire de ces contenus.

Activité 3

Traitement d'un texte

Niveau : A1

Durée : 1h30

Support : Texte-Un nouvel ami

Source : *En Avant 8^{ème} année*⁷, page 28

Objectifs spécifiques

- Objectif fonctionnel: parler des copains et des copines.
- Objectif grammatical : Employer les verbes au présent de l'indicatif, le pronom *on*, les verbes pronominaux, les adjectifs possessifs.
 - Objectif lexical : employer les mots et expressions pour parler de la routine quotidienne avec des amis.

Compétences visées

- Compétences linguistiques
 - Compétence sémantique : les apprenants doivent être capables de saisir le sens du texte (lecture). Ils sont appelés à produire du sens à l'aide de phrases simples.
 - Compétence lexicale : les apprenants doivent être capables d'utiliser le vocabulaire relatif à la routine quotidienne avec des amis.
 - Compétence grammaticale : les apprenants doivent maîtriser le présent de l'indicatif.
 - Compétence phonologique : les apprenants doivent reconnaître et produire les traits phonétiques des mots du texte et d'autres mots liés à la situation du cours.
 - Compétence orthographique : les apprenants doivent être capables d'écrire les mots et les expressions du texte et ceux correspondant au sujet abordé.
- Compétence sociolinguistique : établir des différences et des affinités entre les deux contextes d'amis (en France et en Angola).
- Compétence pragmatique : les apprenants peuvent parler de leurs amis dans la vie quotidienne.

⁷ LOPES, M. (2009). *En Avant! Francês 8ª classe*. Luanda : Didáctica Editora.

Texte

Un nouvel ami

Carole

Je sors beaucoup avec un groupe de copains. On se retrouve souvent au café du quartier.

Je ne supporte pas la solitude. Pour moi, les copains, c'est sacré.

On fait les devoirs ensemble, on étudie ensemble, on s'échange des CD's, on se connaît depuis quelques années et on s'entend tous très bien ! Cette année nous avons un nouveau dans notre bande. Il vient de l'Afrique. Il est Angolais. Ses parents sont en France, il y a trois ans. On s'amuse beaucoup.

Déroulement de la tâche

Consigne : Ouvrez les livres à la page 28 et lisez silencieusement le texte *Un nouvel ami*.

- Les apprenants lisent le texte.
- L'enseignant demande aux apprenants de faire le repérage des mots nouveaux.
- L'enseignant lira le texte deux ou trois fois pour aider les apprenants à prononcer bien les mots.
- Il demandera à certains apprenants de lire le texte à haute voix.
- Après la lecture, on passera à l'étape de questions de compréhension écrite.

Questions de compréhension

1. Qui parle de ses amis ?
2. Où est-ce qu'ils se retrouvent souvent ?
3. Qu'est-ce que Carole ne supporte pas ?
4. Qu'est-ce qu'ils font ensemble ?
5. Quelle est la nationalité de leur nouvel ami ?
6. Où sont ses parents ?

Expressions et compréhension écrites

Consigne : Écrivez les questions suivantes.

1. Comment tu t'appelles ?

2. Quels sont vos amis ?
3. Où allez-vous souvent avec vos amis ?
4. Qu'est-ce que vous faites ensemble.
5. Qui est votre nouvel ami ?

Consigne : Ecrivez un texte à l'aide de vos réponses à ces questions.

Cette tâche peut être accomplie à la maison.

Consigne : C'est un devoir. Apportez vos textes prochainement.

Mise en commun

- Certains élèves vont lire leurs textes, si le temps ne suffit pas pour toute la classe.
- L'enseignant et les collègues pourront corriger les imperfections linguistiques si possibles.

Implications pédagogiques

Les consignes sont simples et claires. Dans ce sens, les apprenants vont comprendre ce qu'ils vont faire. C'est une activité liée au quotidien des apprenants, car nous tous, nous avons des amis avec lesquels nous partageons des moments de loisirs. Cela favorisera l'accomplissement des tâches.

Activité 4

Enrichissement du vocabulaire

Niveau : A1

Durée : 45

Support : Vocabulaire de la table

Source : *En Avant 8^{ème} année*⁸, page 47

Objectifs spécifiques

- Objectif fonctionnel: Construire des phrases par l'intermédiaire du vocabulaire de la table.
- Objectif grammatical : utiliser les règles grammaticales pour construire des phrases au moyen du vocabulaire de la table.
- Objectif lexical : acquérir des mots nouveaux, comme par exemple

⁸ LOPES, M. (2009). *En Avant! Francês 8^a classe*. Luanda : Didáctica Editora.

nappe, serviette, fourchette, etc.

Compétences visées

- Compétences linguistiques
 - Compétence sémantique : les apprenants doivent être capables de saisir et produire le sens des mots relatifs au vocabulaire de la table dans un contexte linguistique.
 - Compétence lexicale : les apprenants doivent être capables d'utiliser le vocabulaire de la table.
 - Compétence grammaticale : les apprenants doivent maîtriser le genre de certains mots : le couteau/la fourchette, étant donné que ces mots n'ont pas le même genre en portugais.
 - Compétence phonologique : les apprenants doivent reconnaître et produire les traits phonétiques de ces mots : couteau, fourchette, cuillère, bouteille, etc.
 - Compétence orthographique : les apprenants doivent être capables d'écrire le vocabulaire de la table.
- Compétence sociolinguistique : établir des différences et des affinités entre les deux contextes de la table (en France et en Angola).
- Compétence pragmatique : les apprenants peuvent utiliser ce vocabulaire dans leur quotidien.

Les mots

Le vocabulaire de la table

la nappe

la serviette

le couteau

la fourchette

la cuillère

la petite cuillère

l'assiette plate/creuse

la bouteille

le verre

la tasse

la soucoupe

Déroulement de la tâche

Consigne : Ouvrez les livres à la page 47 et associez les mots aux images.

Les apprenants vont associer les images aux mots. Ce qui permettra aux apprenants de saisir le sens de certains mots.

L'enseignant peut les aider en cas de difficultés.

- L'enseignant demande aux apprenants de faire le repérage des mots nouveaux.
- L'enseignant prononcera la liste des mots deux ou trois fois pour aider les apprenants à articuler.
- L'enseignant pourra demander aux apprenants s'ils utilisent les mêmes objets à table.
- L'enseignant doit employer au maximum trois mots dans une phrase.

Expressions et compréhension écrite

Consigne : Ecrivez des phrases avec ces mots.

- L'enseignant laissera un temps pour que les apprenants puissent écrire des phrases.

Mise en commun

Consigne : Ecrivez vos phrases au tableau.

- L'enseignant demandera, à tour de rôle, aux apprenants d'écrire leurs phrases au tableau.
- Certains élèves vont écrire si le temps ne suffit pas pour toute la classe.
- L'enseignant et les collègues pourront corriger les phrases incorrectes.

Implications pédagogiques

Les consignes sont courtes et compréhensibles. Dans ce cas, les apprenants vont travailler en fonction des consignes faites. Les objets de la table font partie du vécu de l'apprenant. Ce dernier est appelé à maîtriser ce vocabulaire en français au cours du temps. Certains apprenants auront du mal à construire des phrases avec les mots proposés, mais l'enseignant jouera son rôle de guide.

Pendant ces activités proposées, on peut vérifier les difficultés des élèves. Ces derniers veulent que les enseignants fassent toujours la traduction des

mots qu'ils trouvent difficiles. L'enseignant doit motiver les élèves en classe en leur donnant souvent la parole. Ici, l'enseignant doit d'abord éviter de répondre aux questions posées pour favoriser les échanges entre les élèves. Il doit ensuite répondre, mais cela sera le dernier recours, dans la mesure où l'enseignant doit inciter l'esprit d'interaction entre les élèves. Cette attitude permettra aux élèves les plus timides de participer au cours.

Les tâches correspondent alors tout simplement à diverses choses que l'on peut faire dans la vie ordinaire. Ces mêmes tâches doivent correspondre aux niveaux des élèves.

Les tâches proposées par l'enseignant doivent être organisées en étapes afin de permettre aux élèves de comprendre les contenus.

Les activités peuvent être simples ou complexes, mais cela peu importe, puisqu'on apprend à l'aide de celles-ci.

CONCLUSIONS

Tout enseignant veut que les apprenants réalisent correctement les activités de classe proposées.

Dans ce travail, nous avons montré l'impact de tâches réalisées en classe sur la vie quotidienne de l'apprenant. Nous n'avons pas laissé de côté leur rapport avec les consignes.

Dans cette recherche, nous avons utilisé l'enquête comme instrument de recueil de données. Puisque ces tâches requièrent les recours à des stratégies de la part des acteurs qui sont les apprenants pour être exécutées, par l'intermédiaire des consignes données par les enseignants, nous avons enquêté ces entités du processus d'enseignement-apprentissage.

Sur les réponses des enquêtés, les tâches proposées en classe sont exclusivement celles du manuel de FLE. La plupart de ces tâches laissent enfermer l'apprenant dans la classe.

Il est indispensable de proposer les documents authentiques pour des tâches en classe de FLE, comme par exemple : faire un commentaire d'un texte, prendre des notes, stimuler un coup de téléphone, inviter un ami à une fête, faire une recette, etc.

Les consignes sont considérées par les apprenants comme causes de difficultés dans la réalisation de tâches. À vrai dire, l'accomplissement des tâches dépend de la qualité de la consigne qui doit se présenter comme claire, courte et objective. Elle (la consigne) comme nous le savons, est importante, car elle est synonyme d'instruction, c'est-à-dire, la consigne constitue une partie essentielle de l'épreuve, car de la qualité de la consigne dépend en partie de la qualité de la tâche effectuée.

Nous avons attesté que la consigne n'est pas un obstacle mais un guide qui permet de réaliser correctement ce qui est demandé. L'importance de la consigne est aussi sur le fait qu'elle exprime explicitement les vrais objectifs de l'enseignant en même temps qu'elle prévoit les pensées des apprenants en termes d'objectifs à atteindre. Si les consignes sont complexes ou incompréhensibles, l'enseignant est censé les reformuler.

Les enquêtés signalent que les tâches sont complexes. Elles ne peuvent pas être considérées comme obstacle d'enseignement-apprentissage du FLE s'ils correspondent au niveau des apprenants.

Les tâches que nous avons proposées dans le chapitre III sont variées, notamment celles de traitement de textes, d'expression écrite, d'expression orale, de compréhension orale qui permettent à l'apprenant de devenir un acteur social, c'est-à-dire qu'il est impliqué dans une situation de communication par laquelle il doit agir.

Nous avons eu du mal à mener à bien cette recherche à cause de la pandémie Covid-19 impliquant l'interruption de cours en présentiel à toutes les écoles angolaises dans un premier moment. Ce facteur nous a empêché pendant une longue période d'avoir contact avec les professeurs et les élèves que nous avons voulu enquêter.

Nous avons voulu faire des observations de pratiques de classes, mais les restrictions de la pandémie n'ont pas permis de mettre en place cette technique.

La dernière difficulté éprouvée se rapporte à la disponibilité des professeurs pour répondre à notre enquête. Ceux qui ont reçu les enquêtes même avant l'interruption des cours, ne pourraient pas nous les remettre à cause de l'état d'urgence décrété par le Gouvernement Angolais.

En effet, nous sommes arrivées au bout de cette étude en dépit de ces difficultés.

Cette recherche n'est pas exhaustive raison pour laquelle nous manifestons notre désir de continuer à travailler sur cette thématique.

BIBLIOGRAPHIE

- BEAUCOURT, A. (1997). Les conditions de l'interprétation des consignes scolaires *Tradifile*, p. 64.
- BORCHARD, R. (1989). «Texte, discours, document: une transposition didactique des grammaires de texte». *Le français dans le monde*, p. 60.
- BEAUCOURT, A. (1995). *Analyse des difficultés de traitement des consignes en situation interculturelle* (éd. 1ère). Tradifile.
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Didier.
- CORNAIRE, C., & Germain, C. (1998). *La compréhension orale* (éd. Marie-Christine Couet-Lannes). Paris.
- CUQ, J.-P., & GRUCA, I. (2012). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* (éd. 1ère). Grenoble: PUB - Français Langue Étrangère.
- HARRIS, B., & FISHER, J. L. (1973). *Cognitive Strategy Research: Educational Applications* (éd. 1ère).
- Larousse de Poche. (2012). *Dictionnaire de langue française. 1ère*. Paris: Larousse.
- LONG, M. (1985). *A role for instruction in second language acquisition: Task based language teaching*. (éd. 1ère). (TESOL, Éd.).
- LOPES, M. (2009). *En Avant! Francês 8ª classe*. Luanda : Didáctica Editora.
- MANGENOT, F., & LOUVEAU, É. (2009). *Internet et la classe de langue* (éd. 1ère). Paris: CLE International.
- PLUSKWA, D., WILLIS, D., & WILLIS, J. (2012, Juin). L'approche actionnelle en pratique: la tâche d'abord, la grammaire ensuite! *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues - douze articles pour mieux comprendre et faire le point*.
- RAYAL, F., & RIENIER, A. (1997). *Dictionnaire des concepts clés*. Paris: ESP éditeur.

REY, A. (2013). *Le Robert pratique, dictionnaire d'apprentissage de la langue française*. Paris : Le Robert.

ROBERT, J.-P. (2008). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Paris : Éditions Ophrys.

VINCENT, J.-F. (1972). *L'apprentissage cooperative*. Québec : L. é. Chenelière, Éd..

SITOGRAPHIE

<https://www.podcastfrancaisfacile.com/podcast/conseils-pour-apprendre-le-francais.html>, page consultée en novembre 2021.

<https://www.podcastfrancaisfacile.com/podcast/le-petit-dejeuner-france.html>, page consultée en novembre 2021.

ANNEXES

ENQUÊTE AUPRES DES ENSEIGNANTS

Cher enseignant,

Dans le cadre de notre travail de recherche en vue d'obtenir le diplôme de master 1 en enseignement de la langue française, nous réalisons un travail intitulé *Les tâches dans l'enseignement/apprentissage du FLE en 8^{ème} année*. Le questionnaire vise à recueillir des informations liées aux tâches en classe de langue. Nous vous assurons que vos réponses sont confidentielles et votre identité ne sera pas révélée.

Âge: 45 ans

Sexe: F M

Niveau académique Master 2

Spécialité Linguistique Française

Expérience 12 ans

Ecole C. B. A n° 45

Questions

1. Qu'est-ce qu'une tâche en classe ?

Une tâche, c'est une activité que l'enseignant oriente aux élèves pour réaliser soit en classe ou à la maison.

2. Proposez-vous des tâches en classe ? Oui Non

3. Si oui, indiquez les types de tâches que vous proposez en classe.

Les tâches sont :
- travail en groupe
- " " " individuel

4. Ces tâches sont-elles liées à la vie quotidienne de vos élèves ?

Oui..... Non

Justifiez votre réponse.....

Les tâches ne sont pas liées à la vie quotidienne parce que le contenu de nos manuels de FLE ne parle plus de la réalité de nos élèves mais de la culture française.

5. Indiquez la source des tâches que vous proposez à vos élèves.

- a) Manuel de FLE
- b) Documents authentiques

Caractérissez ces tâches

.....

.....

6. Signalez les difficultés éprouvées par les apprenants dans la réalisation de tâches.

- a) Incompréhension de consignes.
- b) Ils ont du mal à former des phrases.
- c) Ils ont du mal à répondre aux questions.
- d) Ils ne respectent pas les consignes.
- e) Les tâches ne sont pas accomplies.
- f) Ils ont du mal à interpréter un texte.
- g) Ils ont du mal à compléter des phrases.
- h) Autres.....

.....

.....

7. Indiquez les causes de difficultés des apprenants.

- a) Les tâches sont complexes.
- b) Les consignes sont imprécises.
- c) Les tâches ne sont pas liées au quotidien des apprenants.
- d) Les consignes sont complexes.
- e) Leur vocabulaire est faible.
- f) La langue source interfère dans la langue cible.
- g) Autres

.....

.....

8. Signalez les types de consignes que vous donnez en classe.

- a) Consignes simples
- b) Consignes complexes
- c) Consignes ouvertes
- d) Consignes fermées
- e) Consignes orales
- f) Consignes écrites

g) Autres

Justifiez votre réponse.

La consigne simple permet les élèves
de comprendre le contenu

Merci beaucoup !

°INQUÉRITO

Caro aluno,

No âmbito do nosso trabalho de investigação com vista à obtenção do diploma de licenciatura em Ensino da Língua Francesa, realizamos um trabalho intitulado *As tarefas no Ensino-aprendizagem do Francês na 8ª Classe*. O questionário visa recolher informações ligadas às tarefas que realizas nas aulas de francês. Garantimos que as tuas respostas são confidenciais e a tua identidade não será revelada.

Idade: 17 anos

Sexo: M _____ F X

Turma 5

Escola Baptista

Questões

1. O que é uma tarefa na sala de aula?

uma tarefa
é fazer todos os exercícios
que o professor manda.

2. Fazes tarefas na sala de aula? Sim X Não X

3. Se sim, indica as tarefas que fazes na sala de aula.

A tarefa que eu faço na
sala de aula são: Química
Matemática e Física.

4. Essas tarefas correspondem às tuas actividades quotidianas? Sim _____ Não X

Porquê? Porque independentemente
mente do exercício.

5. Indica a origem das tarefas que fazes na sala de aula.

- a) Manual de francês
- b) Tarefas tiradas de revistas, jornais, livros, etc.

Caracteriza essas tarefas

.....

.....

6. Assinala as dificuldades que tens na realização de tarefas.

- a) Incompreensão de instruções.
- b) Tens dificuldade sem formar frases.
- c) Tens dificuldades em responder às questões.
- d) Não respeitas as instruções.
- e) Não consegues fazer as tarefas.
- f) Tens dificuldades em interpretar um texto.
- g) Tens dificuldades em completar frases.
- h) Outras.....

.....

.....

7. Indica as causas das tuas dificuldades.

- a) As tarefas são complexas.
- b) As instruções são imprecisas.
- c) As tarefas não são ligadas à tua vida quotidiana.
- d) As instruções são complexas.
- e) O teu vocabulário é fraco.
- f) A língua portuguesa interfere na língua francesa.
- g) Outras

.....

.....

8. Assinala os tipos de instruções dadas na sala de aula.

- a) Instruções simples
- b) Instruções complexas
- c) Instruções abertas
- d) Instruções fechadas
- e) Instruções orais
- f) Instruções escritas
- g) Outras

.....
Dá exemplos de instruções dadas na sala de
aula

.....
.....

Muitoobrigada !