

**L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU FLE EN
ROUMANIE : À LA RECHERCHE DE LA DIFFÉRENCE**

Simona-Aida Manolache & Mariana Şovea

Université « Ştefan cel Mare », Suceava, Roumanie

Mots-clés

Cultures d'enseignement et d'apprentissage – FLE – tâche – activité – exercice

Keywords

Teaching and learning cultures – FFL – task – activity – exercise

Résumé

Les recherches menées dans le cadre du projet CECA ont mis en évidence le fait que la perspective actionnelle n'a pas pénétré dans la même mesure dans les différentes écoles du monde. L'analyse de classes de FLE enregistrées en Roumanie montre que le concept de tâche n'est pas encore suffisamment assimilé par les enseignants, qui continuent à proposer à leurs élèves des démarches décontextualisées.

Abstract

The research undertaken within the CECA project has shown that the action-oriented approach has not yet penetrated to the same extent into the different schools worldwide. Brought under scrutiny, the FFL (French as a Foreign Language) classes recorded in Romania were indicative of the fact that the concept of "task" has not been assimilated well enough by teachers who are still using decontextualized approaches with their students.

Introduction

Les recherches menées dans le cadre de la recherche internationale CECA¹ nous ont aidées à identifier maints points de convergence et de divergence entre l'enseignement du FLE en Roumanie et celui d'autres pays. Nous avons constaté, parfois avec surprise, la relativité de certaines affirmations et démarches, considérées comme « normales », « allant de soi » dans la culture roumaine d'enseignement/apprentissage, et l'écart, souvent trop grand, entre les théories promues par les didacticiens et leur application à l'école. Dans les lignes qui suivent, nous allons nous arrêter sur un aspect dont l'analyse peut témoigner du degré de réverbération de la perspective actionnelle dans la réalité scolaire : il s'agit du rapport entre, d'une part, la présentation théorique des exercices, des activités et des tâches dans les ouvrages de spécialité et, d'autre part, les types d'applications qu'on propose aux élèves qui apprennent le français, en Roumanie et dans quelques autres pays impliqués dans la recherche CECA.

1. Tâche, activité, exercice – définitions et descriptions

Les opinions des didacticiens concernant les sens qu'il faut attribuer aux notions de *tâche*, *activité* et *exercice* sont assez variées : si certains considèrent qu'il s'agit de synonymes, d'autres font des distinctions plus ou moins explicites entre les trois termes. À notre avis, une différenciation théorique assez tranchante entre les concepts de tâche, d'activité et d'exercice peut permettre une comparaison nuancée des classes de français enregistrées dans le cadre du projet CECA, qui met en évidence quelques particularités des systèmes d'enseignement et des mentalités dans les pays participants.

Le terme *tâche* désigne un concept fondamental pour la perspective actionnelle sur l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, et est inclus dans la définition même de celle-ci dès le deuxième chapitre du *Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR)* :

La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel² en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. Il y a "tâche" dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. (Conseil de l'Europe, 2001 : 15)

1. Analyse de vidéos enregistrées dans des classes de français des quatre coins du monde, étude de questionnaires complétés par des élèves, des enseignants et des parents, regards croisés des équipes du projet sur des pratiques d'enseignement et de recherche en didactique de différents pays, etc.

2. C'est nous qui soulignons tous les mots en gras de cet article.

À la page 19 du *CECR*, quelques lignes concernent la relation entre stratégies, tâches et textes :

La relation entre stratégies, tâches et texte est fonction de la nature de la tâche. Celle-ci peut être essentiellement langagière, c'est-à-dire que les activités qu'elle requiert sont avant tout des activités langagières et que les stratégies mises en œuvre portent d'abord sur ces activités langagières (par exemple, lire un texte et en faire un commentaire, compléter un exercice à trous, donner une conférence, prendre des notes pendant un exposé). (Conseil de l'Europe, 2001 : 19)

À lire ces paragraphes des premiers chapitres du *CECR*, on pourrait avoir l'impression qu'il s'agit d'une relation d'inclusion, que les tâches comprennent des activités plus ou moins langagières, et même des exercices tels les exercices lacunaires.

Mais dans la première phrase du septième chapitre du *CECR*, entièrement consacré aux tâches et à leur rôle dans l'enseignement des langues, la façon dont on commence la définition détaillée du concept renvoie plutôt à une synonymie des termes *tâche* et *activité* :

Les tâches ou activités sont l'un des faits courants de la vie quotidienne dans les domaines personnel, public, éducationnel et professionnel. L'exécution d'une tâche par un individu suppose la mise en œuvre stratégique des compétences données, afin de mener à bien un ensemble d'actions finalisées dans un certain domaine avec un but défini et un produit particulier. La nature des tâches peut être extrêmement variée et exiger plus ou moins d'activités langagières : elles peuvent être créatives (la peinture, l'écriture créative), fondées sur des habiletés (le bricolage), de résolution de problèmes (puzzles, mots croisés), d'échanges courants mais aussi telles que l'interprétation d'un rôle dans une pièce, la participation à une discussion, la présentation d'un exposé, un projet, la lecture d'un message et les réponses à y apporter (courrier électronique, par exemple), etc. (Conseil de l'Europe, 2001 : 121)

L'apparente synonymie de la première phrase du paragraphe cité est contredite, en fait, par le rapport d'inclusion dans la troisième phrase du même paragraphe – excepté le cas où l'on ferait une distinction entre les activités et les activités langagières, celles-ci étant incluses dans celles-là.

Dans le quatrième chapitre, la classification des activités de communication langagière en activités de production, de réception, d'interaction et de médiation est exemplifiée par des démarches telles que *être spectateur, fréquenter les médias, lire pour le plaisir*, mais aussi *suivre des yeux un texte lu à haute voix*. Par conséquent, on a l'impression que la synonymie n'est pas parfaite, que ce sont plutôt les activités qui incluent les tâches. Les éclaircissements fournis à la page 121 du *CECR*, qui mènent à une classification des tâches, ne parviennent pas à lever complètement l'ambiguïté des termes : on y fait la distinction entre les « tâches "cibles" ou de "répétition" ou "proches de la vie réelle" » (choisies en fonction des besoins de l'apprenant hors de la classe), les « tâches ou activités, de nature plus spécifiquement "pédagogique" » (quand « les apprenants s'engagent dans un "faire-semblant accepté volontairement" »

pour jouer le jeu de l'utilisation de la langue cible dans des activités centrées sur l'accès au sens ») et « les tâches pédagogiques communicatives (contrairement aux exercices formels hors contexte) », qui ont un sens, sont pertinentes, faisables et ont un résultat identifiable. De plus, pour les tâches pédagogiques communicatives, on ajoute :

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. Cela suppose que l'apprenant contribue à la sélection, à la gestion et à l'évaluation de l'activité ce qui, dans la situation d'apprentissage d'une langue, peut devenir partie intégrante des activités elles-mêmes. (Conseil de l'Europe, 2001 : 121)

Il n'est pas étonnant que la fluctuation des sens des termes *tâche* et *activité* engendre des définitions qu'on pourrait percevoir comme circulaires. Par exemple, dans le *Dictionnaire de didactique du français* (Cuq et al., 2003), en synthétisant des contributions antérieures, on arrive à définir l'**activité** par la tâche, et la **tâche** par l'activité : « l'**activité** d'apprentissage peut être définie comme un lien entre ce que font effectivement les élèves (leur **tâche** sur un support donné) et l'objectif visé (qu'apprend l'élève ?) » (2003 : 15). « Pour Nunan, la tâche est un ensemble structuré d'activités devant faire sens pour l'apprenant ». Dans ce *Dictionnaire*, on rappelle d'ailleurs que :

une autre distinction pédagogiquement intéressante entre exercice, activité et tâche a été proposée par Bouchard (1985) et renvoie d'une part au support, fabriqué dans le cas de l'exercice et authentique dans les autres cas, d'autre part aux interactions entre apprenants, présentes dans le seul cas de la tâche. (Cuq et al., 2003 : 234)

Il n'est pas étonnant non plus que Rosen compte, dans son article de 2009, trois catégories de tâches (2009 : 7), tandis que dans l'ouvrage de 2010 elle arrive à cinq « sortes de tâches » (2010, §145). Cette hésitation ne l'empêche pas cependant d'identifier les traits essentiels de ce concept dans la perspective actionnelle. À partir de la classification en tâches de pré-communication pédagogique, tâches « pédagogiques communicatives » et tâches « proches de la vie réelle », elle met l'accent sur le passage d'un apprentissage individuel, qui peut être associé à la centration sur l'apprenant, à un apprentissage collectif et solidaire, qui mise sur l'agir social et communicationnel (Rosen, 2009 : 7-8).

Le besoin ressenti par les didacticiens de préciser les sens des termes a abouti à une délimitation plus exacte des concepts. Ainsi, Springer note :

L'exercice est donc, par tradition, intimement lié au travail sur la langue, et pour nous il doit le rester, si l'on veut que la nouvelle notion de tâche trouve sa place. C'est un travail purement scolaire, formel, systématique, répétitif, limité. Disons-le d'une autre façon : il s'agit de créer des automatismes, de mettre en place des procédures automatisées, des opérations pré-formatées (c'est-à-dire le niveau élémentaire de l'activité). (Springer, 2009 : 29)

Ce chercheur remarque la différence subtile entre la simulation proposée par l'approche communicative et la tâche pédagogique communicative décrite dans le *CECR*, celle-ci étant plus complexe que celle-là : la tâche pédagogique communicative implique explicitement un but, un sens, une stratégie, de la planification, des ressources, un résultat identifiable, etc. Mais la tâche pédagogique communicative reste, de l'avis de Springer, au niveau intermédiaire de l'action. De même que Rosen, dans l'esprit du *CECR*, il plaide pour un **apprentissage collaboratif**, qu'il décrit, à la suite de Luce Brossart, de la manière suivante :

Les acteurs ont ou se donnent des tâches complexes à accomplir avec un but clairement défini ; ils prennent ensemble des décisions sur la façon de procéder ; ils ne font pas forcément tous la même chose au même moment ; ils ont accès à un grand nombre de ressources ; ils traitent une grande quantité d'informations authentiques ; ils interagissent entre eux, mais aussi avec des personnes externes (experts, membres de la communauté, etc.) ; ils sont engagés dans un processus de découverte/construction des connaissances ; ils réfléchissent sur leurs actions et sur les ressources mobilisées ; ils communiquent et partagent leur savoir ; ils s'auto-évaluent tout au long du processus pour améliorer le résultat ; ils développent de nouvelles compétences tout en s'impliquant dans l'action ; ces compétences sont à la fois individuelles, sociales, transversales et spécifiques. (Springer, 2009 : 31)

Puren formule des opinions semblables à celles de Springer, en affirmant que la classe doit être considérée comme une société authentique à part entière, et en parlant même d'une « entreprise apprenante », où

l'apprentissage collectif d'une langue-culture étrangère exige la mise en œuvre de compétences telles la capacité à travailler en groupe, à prendre des risques, à non seulement admettre l'erreur chez soi et chez les autres mais à en tirer profit pour tous, à affronter l'inconnu, l'incertitude et la complexité, à réfléchir sur ses activités (métacognition) et ses productions (conceptualisation), à s'auto-évaluer... : autant de compétences qui sont précisément celles désormais exigées d'un collaborateur qui ne soit pas un simple « employé », mais un véritable acteur au sein de son entreprise. (Puren, 2009 : 156)

Par une analogie particulièrement expressive, Puren attire l'attention sur le fait que l'artificialité des exercices ne devrait pas être connotée négativement : « une paire de lunettes, une paire de béquilles, un pont routier ou un pontage cardiaque sont assurément des artéfacts, mais ils aident à lire, à marcher, à circuler ou à vivre ceux qui ne pourraient le faire sans cela ». (Puren, 2009 : 158)

En ce qui nous concerne, nous considérons qu'une différenciation entre l'exercice, l'activité pédagogique et la tâche serait pertinente dans la mesure où, tout d'abord, elle éviterait des polysémies prêtant à confusion ; ensuite, elle rendrait visibles les démarches qu'un enseignant a à sa disposition et faciliterait la comparaison entre les choix des différents enseignants, tout en permettant une analyse de la façon dont la perspective actionnelle a influencé/ou influence les pratiques réelles de classe et, de là, les différentes mentalités. Pour ce qui est des tâches, on peut en envisager pour chaque domaine : le domaine personnel, le domaine public, le domaine professionnel et le domaine éducationnel. Par exemple, à notre avis, répondre aux exigences

de l'enseignant/ou de l'école, résoudre des exercices, participer à des activités en classe, faire ses devoirs, être à l'heure, sont des tâches du domaine éducationnel que l'élève accomplit en remplissant son rôle social dans le cadre du contrat didactique impliqué par le processus d'enseignement/apprentissage. D'autre part, l'exercice, l'activité pédagogique, la tâche, sont autant de pratiques nécessaires pour l'évolution dans un domaine « professionnel », celui de locuteur de langues étrangères.

Le rôle de l'enseignant de français est de proposer des exercices, des activités didactiques, mais aussi d'anticiper des tâches, de tous les domaines, qui seraient profitables pour les apprenants et pour lui même (ces tâches qui, une fois accomplies par les apprenants, complètent et facilitent son travail³).

| | EXERCICE | ACTIVITÉ PÉDAGOGIQUE | TÂCHE |
|--|--|--|---|
| <i>Désignation dans É. Rosen, 2009 :121, d'après le CECR</i> | <i>tâche de pré-communication pédagogique</i> | <i>tâche « pédagogique communicative »</i> | <i>tâche « proche de la vie réelle »</i> |
| <i>Initiateur</i> | <i>l'enseignant</i> | <i>l'enseignant</i> | <i>l'apprenant, le groupe, l'enseignant, la société</i> |
| <i>Participant(s)</i> | <i>tous les apprenants de la classe, le plus souvent de façon individuelle</i> | <i>groupes d'apprenants</i> | <i>un apprenant, groupes d'apprenants, personnes extérieures à la classe</i> |
| <i>Lieu</i> | <i>la salle de classe (ou la maison)</i> | <i>la salle de classe (ou la maison)</i> | <i>à l'intérieur ou en dehors de la salle de classe</i> |
| <i>Durée habituelle</i> | <i>moins d'un quart d'heure</i> | <i>de dix minutes à une demi-heure</i> | <i>de quelques minutes à quelques heures</i> |
| <i>But</i> | <i>acquérir/ améliorer des compétences créer des automatismes</i> | <i>acquérir/ améliorer des compétences créer des situations de communication</i> | <i>améliorer des compétences agir avec les autres remplir un rôle social</i> |
| <i>Compétences visées et mobilisées</i> | <i>compétence linguistique</i> | <i>compétences linguistique, sociolinguistique et pragmatique</i> | <i>compétences linguistique, sociolinguistique et pragmatique ; compétences générales individuelles (savoir, savoir-faire, savoir-être, savoir-apprendre)</i> |
| <i>Opérations</i> | <i>une seule opération (répéter ou identifier ou classifier ou ordonner ou apparier, etc.)</i> | <i>quelques opérations (imaginer, transformer, modifier, supprimer, développer, déduire, etc.)</i> | <i>plusieurs opérations complexes (discuter, justifier, expliquer, argumenter, démontrer, créer)</i> |
| <i>Démarche(s)</i> | <i>la même pour tous les apprenants</i> | <i>la même pour tous les apprenants du même groupe</i> | <i>pas nécessairement les mêmes pour tous les membres de la classe/du groupe</i> |

3. Par exemple, un enseignant de français aura besoin de peu de temps et d'énergie pour faire apprendre à ses élèves le champ sémantique s'il leur propose de l'aider à trouver, en lisant les annonces immobilières de divers sites Internet, une maison pour un ami qui ne parle pas français et qui désire déménager en France (ou en Belgique ou en Suisse). Grâce à ce stratagème, les élèves acquerront, à côté de la compétence linguistique, des savoirs (ils sauront comment on se loge dans les pays francophones de l'Europe) et des savoir-faire (ils pourront se débrouiller lorsqu'ils auront à chercher un logement).

| | | | |
|--|---|--|---|
| <i>Rapport avec la réalité en dehors du contexte d'apprentissage</i> | <i>décontextualisé</i> | <i>imite une situation réelle de communication</i> | <i>étroitement liée à une situation réelle de communication et d'action</i> |
| <i>Consigne</i> | <i>formulée par l'enseignant</i> | <i>formulée par l'enseignant</i> | <i>choisie par l'apprenant/le groupe ou suggérée par l'enseignant</i> |
| <i>Exemples de consignes</i> | <i>Transformez les phrases assertives en phrases interrogatives d'après le modèle : Modèle : Marie va au marché. Qui va au marché ? Mon frère ouvre la fenêtre. L'élève écrit au tableau.</i> | <i>Imaginez un dialogue dans une épicerie. (Vous travaillez par deux. Vous avez cinq minutes pour préparer tout au plus 16 répliques, y compris le salut. Vous devez utiliser des articles partitifs.)</i> | <i>1. J'ai acheté des conserves, mais j'ai oublié mes lunettes à la maison. C'est écrit en français, pouvez-vous m'aider ? Quels sont les ingrédients ? 2. Samedi soir, à 20 heures, Astérix et Obélix. Mission Cléopâtre passe sur la TVR (chaîne roumaine de télévision). Si vous voulez le regarder, on pourrait en discuter lundi. Vous devriez retenir au moins les noms des personnages et des acteurs.</i> |
| <i>Support</i> | <i>des phrases/des textes fabriqués par l'enseignant</i> | <i>des documents authentiques indiqués par l'enseignant</i> | <i>des documents authentiques variés, suggérés par l'enseignant ou cherchés par l'apprenant</i> |
| <i>Produit(s)</i> | <i>des phrases/un texte</i> | <i>des discours (actes de langage)</i> | <i>des discours, des objets, des actions</i> |
| <i>Perspective de l'apprenant</i> | <i>L'apprenant ne se pose pas nécessairement de questions sur l'utilité / le sens de l'exercice.</i> | <i>L'apprenant voit facilement le sens / l'utilité de l'activité.</i> | <i>L'apprenant cherche des tâches qui aient un sens./ L'apprenant modifie la tâche pour qu'elle soit utile/ pour qu'elle ait un sens.</i> |
| <i>Rôle prépondérant de l'enseignant</i> | <i>évaluateur</i> | <i>animateur</i> | <i>partenaire</i> |

Tableau 1 : Exercice, activité, tâche.

2. Tâches, activités et exercices dans les programmes curriculaires de français en Roumanie

Le *CECR* est l'un des documents sur la base desquels on a conçu les programmes curriculaires de français en Roumanie, ce qui signifie que ces programmes privilégient la perspective actionnelle et que les concepts de *compétence*, *tâche* sont supposés s'y trouver à l'honneur.

Pour la deuxième année d'étude du français comme première langue étrangère (IV^e classe, élèves de 10-11 ans), sous le titre « Exemples d'activités d'apprentissage », les programmes scolaires roumains⁴ recommandent :

4. Tous les programmes scolaires sont disponibles sur le site du Ministère roumain de l'Éducation, de la Recherche et de la Jeunesse : [http://www.edu.ro/index.php/articles/curriculum/c539+587+/-](http://www.edu.ro/index.php/articles/curriculum/c539+587+/).

- pour le développement de la capacité de réception du message oral : exercices d'appariement, réponses à des questions de contrôle, exercices de confirmation de la compréhension globale d'un texte écouté, par l'accomplissement d'une tâche simple (exemples : *coche !*, *entoure d'un cercle !*, *mime !*, *dessine !*, exercices de réponse aux ordres/questions/formules de communication dans la société, activités de confirmation de la réception (réalisation d'un dessin, rangement d'objets, notation/choix d'informations/de détails d'un texte enregistré) ;
- pour le développement de la capacité d'expression orale : exercices de répétition d'après un modèle, exercices de correction de la prononciation, construction d'énoncés comprenant les nouveaux éléments de vocabulaire et les nouvelles structures, jeu-concours pour la formation de phrases cohérentes comprenant plusieurs nouveaux mots, dialogues, conversations, jeux de rôle, activités de simulation, descriptions simples, à partir d'un support verbal (questions, mots à l'appui) et/ou visuel (images) ;
- pour le développement de la capacité de réception du message écrit : exercices du type *vrai/faux*, exercices à choix multiple, exercices de confirmation de la réception, par des réponses à des questions de contrôle, exercices lacunaires, exercices de lecture à haute voix (par rôles, en groupe, individuellement) ;
- pour le développement de la capacité d'expression écrite : textes à copier, dictées, exercices lacunaires, jeux (rébus, grilles⁵, etc.), exercices de rédaction (courtes descriptions, formules de félicitation) ;
- pour le développement de certaines représentations culturelles et de l'intérêt pour l'étude de la langue française et de la civilisation de l'espace culturel francophone : collection de cartes postales, prospectus touristiques, cartes et plans ; réalisation de la carte d'une certaine rue/ville ; projets.

Quant au programme scolaire pour la deuxième année de français comme deuxième langue étrangère (VI^e classe, élèves de 12-13 ans), on y trouve à peu près les mêmes propositions avec, en plus, des exercices de mime, des exercices d'orientation dans l'espace, des exercices d'emploi du dictionnaire et des dossiers thématiques.

Les programmes ne se proposent pas d'être exhaustifs, d'imposer certaines pratiques, mais plutôt d'aider l'enseignant à mieux s'orienter parmi la multitude d'options. Cependant, un programme équilibré a plus de chances d'inspirer des classes équilibrées. Or, dans le programme pour la IV^e classe, les types d'exercices indiqués sont très variés et très nombreux, clairement désignés, tandis que les activités pédagogiques et les tâches suggérées se trouvent en nombre réduit

5. Nous n'avons pas compris pourquoi les programmes incluent des grilles parmi les jeux.

(nous les avons soulignées), certaines étant formulées de manière assez vague (« projets »). Le terme *exercice* renvoie à des démarches des plus diverses, plus ou moins complexes, et inclut même des « tâches simples ». Des « exercices » que nous aurions proposés plutôt pour la IV^e classe apparaissent dans le programme de la VI^e classe et inversement (par exemple les « exercices d'emploi du dictionnaire » : habituer les élèves à utiliser les dictionnaires est absolument nécessaire quand ils commencent l'étude de la première langue étrangère, mais, lorsqu'ils passent dans la deuxième année de la deuxième langue étrangère, ils devraient déjà savoir faire appel au dictionnaire chaque fois qu'ils en ont besoin). Autrement dit, il ne serait pas recommandable que le programme scolaire soit respecté sans réflexion préalable sur l'équilibre nécessaire entre exercices, activités et tâches, sur la progression des contenus et des stratégies, etc. La preuve que les programmes peuvent être interprétés différemment est constituée par l'existence de grandes différences entre les manuels de FLE publiés en Roumanie. Mais ce qui est important, c'est que les activités et les tâches ne sont pas complètement absentes du programme, ni des manuels, celles qui y sont mentionnées peuvent stimuler les enseignants à en trouver d'autres (outre les tâches que nous avons soulignées, il aurait fallu, peut-être, inclure également les jeux, qui, pour des enfants de 10-11 ans, peuvent être interprétés comme des tâches à part entière : en effet, si les adolescents et les adultes perçoivent immédiatement l'aspect éducatif du jeu pratiqué en classe, les enfants ne le conscientisent pas nécessairement).

D'ailleurs, les enseignants peuvent actuellement trouver des suggestions intéressantes dans les manuels publiés dans les pays francophones (France, Suisse, Belgique) et dans les programmes scolaires pour les autres classes, qui ont été actualisés en 2008-2009. Les programmes récents se rallient de façon explicite à la perspective actionnelle. On y donne des explications détaillées sur le concept de compétence, on y précise le niveau de référence que l'élève devrait atteindre à la fin du cycle d'études, on y indique clairement des types variés de documents authentiques que l'enseignant pourrait employer, on énumère des exercices, des activités et des tâches, en expliquant même l'utilité du projet (présenté, il est vrai, comme moyen d'évaluation).

3. Tâches, activités et exercices dans les classes de FLE en Roumanie

Les ouvrages scientifiques, les programmes scolaires roumains et les manuels publiés récemment reflètent, malgré les hésitations dans la définition des concepts que nous avons mises en évidence, le fait que la perspective actionnelle dans la didactique des langues implique l'emploi de la tâche, à côté de l'exercice et de l'activité, pour le développement de toutes les compétences (générales, individuelles et linguistiques) de l'apprenant. Toutefois, lorsque nous avons regardé les classes de français enregistrées en Roumanie dans le cadre du projet CECA (en 2007), nous

avons constaté que les exercices structuraux occupaient la plupart du temps, tandis que les activités étaient plutôt rares et les tâches absentes. Les idées de Puren, Springer ou Rosen sur l'apprentissage collaboratif ne pourraient pas être illustrées par ces enregistrements. Nous croyons que cela se passe ainsi parce que les enseignants, en général, n'analysent pas de façon critique le programme scolaire, préférant de ne pas s'éloigner trop du manuel, qui reste, à côté du tableau noir et de la craie, le matériel le plus fréquemment utilisé, même si, le plus souvent, c'est la direction de l'établissement scolaire qui le choisit, non pas les enseignants. Nos collègues d'Espagne ont eux aussi observé que dans toutes les classes roumaines on fait des exercices de lecture à haute voix (individuelle, en chœur), des exercices à trous, des exercices d'identification, des exercices du type questions-réponses (où c'est toujours l'enseignant qui pose les questions), des exercices de transformation de phrases, des exercices de traduction. Les exercices de type puzzle ou de type *vrai/faux* sont plutôt rares, tandis que les exercices à choix multiple sont absents. Pour la deuxième année d'étude, les enseignantes proposent une grande variété d'exercices pendant la même classe, focalisés surtout sur la phonétique, la morphologie et le lexique du français. La compréhension de texte écrit est privilégiée. La stratégie d'apprentissage la plus évidente est la répétition. On n'emploie presque jamais de documents authentiques comme supports (excepté quelques livres, quelques albums et quelques images – photos, cartes postales, dessins). C'est probablement parce qu'il n'y en a pas toujours dans les manuels employés. Les fiches de travail, préparées par toutes les enseignantes, complètent les manuels, corrigent l'absence de concordance entre ce qui s'y trouve et ce qui est exigé dans les programmes scolaires. L'« apprentissage collaboratif » n'est pas stimulé par le choix de pratiques de classe adéquates. Les dialogues se déroulent entre l'enseignante et les élèves, rarement entre les élèves. Même au cas où les élèves travaillent en petits groupes, la communication entre eux n'a pas l'air authentique (cela vient aussi du fait que les « produits » auxquels ils doivent parvenir paraissent invraisemblables). L'équipe d'Espagne, en analysant les conversations enregistrées dans les classes roumaines, écrit :

Les phases des échanges où il y a une personnalisation (implication personnelle des élèves ou de la professeure) et un usage authentique de la langue sont ainsi rapidement bouclées : il existe une espèce de hâte à accomplir le programme, qui fait terminer avant coup un exercice où les élèves pouvaient parfaitement réutiliser ce qu'ils ont appris, en combinant du lexique, des structures, etc., à partir d'une réalisation personnelle (un dessin), ou bien d'une expérience personnelle (voyage, visite à un zoo)... On dirait presque que faire parler librement les élèves c'est perdre du temps, ou encore qu'il existe une pudeur à parler de soi-même, de ses goûts, etc. Il n'existe aucune implication personnelle dans les échanges.
(équipe CECA Espagne)

Les collègues de l'équipe CECA Ouganda ont souligné l'absence des jeux de rôle.

En d'autres mots, même si les programmes scolaires de Roumanie recommandent aux enseignants certaines activités et tâches, les classes enregistrées⁶ donnent l'impression que la perspective actionnelle n'a pas encore laissé de traces sur les pratiques de classe. Les enseignant(e)s se limitent aux exercices, sans proposer d'activités à leurs élèves, sans leur suggérer des tâches qu'ils seraient à même d'accomplir, si élémentaires que soient leurs connaissances de français.

Dans les rares cas où les exercices sont prolongés par des activités et des tâches, celles-ci ne sont pas nécessairement plausibles : les enseignants proposent parfois des « projets » dont l'utilité est incompréhensible pour les élèves (« dessiner des personnages dont les parties du corps sont faites d'aliments ») ou dont les thèmes, bien que très actuels, deviennent ennuyeux à force d'être proposés par tous les enseignants de toutes les matières scolaires (par exemple le thème de l'écologie). On se rend compte qu'il y a, en Roumanie, une absence de concertation entre les membres du personnel enseignant quant aux contenus enseignés et aux stratégies à adopter : l'harmonisation des contenus spécifiques aux diverses matières revient au Ministère de l'Éducation, dont les enseignants respectent le plus strictement possible les programmes. Les analyses faites ensemble par des enseignants de disciplines différentes portent plus souvent sur les problèmes administratifs que sur l'harmonisation des contenus et le partage des expériences en fonction de leur public commun. Les enregistrements réalisés en France, à l'école de Marseille, dévoilent un style tout à fait différent : il en ressort l'impression que chaque enseignant se tient au courant et profite des acquis des élèves dus aux efforts de ses collègues. Si les classes enregistrées en Roumanie sont visiblement orientées vers les compétences linguistiques et le savoir-apprendre, les classes enregistrées en France ou au Brésil reflètent un meilleur équilibre entre les diverses compétences à développer.

Nous croyons que la formation suivie par les enseignants influence leurs choix : les enseignants roumains qui ont fait des études de français et d'anglais⁷ suggèrent avec plus d'aisance des activités et des tâches dans leur salle de classe que ceux qui ont fait des études de français et de roumain. Les enseignants âgés ou ceux qui n'ont pas beaucoup d'expérience préfèrent les exercices, plus confortables puisque moins imprévisibles, donc plus faciles à contrôler.

Il est simple d'envisager des tâches lorsque les apprenants vivent dans un milieu francophone, où ils ont, par conséquent, la possibilité de rencontrer des locuteurs natifs et de se confronter à diverses situations de communication et d'action, même en dehors de la salle de classe. Pour un pays comme la Roumanie, où le français n'est pas langue officielle, la vraie difficulté réside dans le fait que

6. Rappelons que les classes ont été enregistrées en 2007. Les choses ont changé depuis, mais surtout dans les écoles où les enseignants ont participé à des stages de formation.

7. En Roumanie, les étudiants qui se préparent pour le métier d'enseignant de langues étudient obligatoirement deux langues.

certains enseignants ne réussissent pas à imaginer et donc à anticiper une variété de situations réelles où leurs élèves auraient à utiliser le français. Il ne s'agit pas seulement d'enseignants qui, travaillant dans des villages pauvres et/ou isolés, ont peu voyagé, n'ont peut-être jamais visité un pays francophone et n'ont jamais eu de relations professionnelles avec des Français, mais aussi d'enseignants qui, par commodité, ne réfléchissent pas suffisamment aux transformations profondes subies par l'enseignement/ apprentissage du français sous l'influence des grands changements de la vie culturelle, économique et sociale roumaine de ces dernières décennies. Un autre cas de figure – probablement le plus fréquent – est paradoxal : les enseignants sont accablés par le nombre de formations qu'ils sont obligés de suivre⁸ – dont beaucoup portent justement sur la perspective actionnelle et sur les tâches –, mais il leur reste peu de temps pour chercher les stratégies les plus efficaces et pour concevoir le matériel le plus adéquat grâce auxquels ils pourraient vraiment faire profiter leurs élèves de leurs nouveaux savoirs et savoir-faire. Il faut ajouter que l'absence de moyens s'ajoute fréquemment à l'absence de temps (une formation des enseignants sur les tâches et l'internet, par exemple, ne s'avère profitable que dans les écoles où l'accès aux ordinateurs ne pose pas de problèmes financiers ou techniques). En d'autres mots, on constate souvent un certain écart entre l'évolution des compétences des enseignants et l'évolution de leurs performances dans les salles de classe.

Recommander aux enfants de cliquer sur un site comme actuanimaux.com afin de donner un coup de main aux diverses organisations de protection des animaux signifie leur montrer comment, grâce à la compréhension d'une langue étrangère, on peut agir pour rendre le monde meilleur. Un simple exercice de lecture des fiches des animaux à sauver, très utile d'ailleurs pour l'enrichissement du vocabulaire, peut se transformer ainsi en acte qui peut mener à un changement profond d'attitude. Regarder TV5, exprimer son opinion sur un forum ou participer à un sondage en ligne, préparer un repas à la française après avoir cherché des recettes sur les sites Internet, voilà des tâches plausibles, faciles à accomplir et utiles, mais rarement suggérées par les enseignants roumains.

Pour les élèves qui n'ont pas accès à l'Internet, il faut envisager des activités telles que la recherche d'informations sur un sujet, la prise de contact avec des locuteurs natifs (leur écrire ou leur téléphoner), la participation à des événements exigeant l'emploi du français (concours de théâtre/de chansons organisés par diverses institutions francophones), audition d'émissions à la radio (Radio France Internationale) ou de cd (livres enregistrés, interviews, chansons etc.), regarder

8. En Roumanie, le salaire et la stabilité de l'emploi des enseignants dépendent du nombre de points qu'ils accumulent pour les diverses activités auxquelles ils participent, parmi lesquelles les stages de formation ont un rôle important (mais moins important que les projets qui rapportent de l'argent ou la recherche scientifique). Malheureusement, il arrive que les points soient le seul résultat que certains enseignants se proposent d'obtenir à la fin des stages de formation.

et discuter des films en français vus à la télé, la rédaction d'un curriculum vitae, la rédaction d'une lettre d'invitation aux Journées de la Francophonie, etc.

Conclusion

La recherche CECA a mis, sans doute, sous le signe de la question beaucoup des certitudes qu'avaient les membres des équipes participantes. En ce qui nous concerne, nous avons constaté une certaine résistance des enseignants roumains de français – justifiable, d'ailleurs, de certains points de vue (financier, surtout), mais à laquelle nous ne nous attendions pas – face aux nouvelles approches en didactique du FLE. En comparant les classes enregistrées en Roumanie, au Brésil et en France, on se rend compte que l'enseignement roumain du français est encore tributaire de l'approche structurale (vu la prépondérance des exercices qui ont pour but la formation d'automatismes, l'absence de documents authentiques et l'existence d'une frontière trop évidente entre la salle de classe et la réalité environnante). Depuis 2007, année d'enregistrement des séances de classe dans le cadre du projet CECA, la situation a certainement changé. Cependant, nous doutons que les tâches fassent aujourd'hui partie intégrante des pratiques pédagogiques de tous les enseignants ou que l'apprentissage collaboratif soit manifeste dans toutes les classes de français. De telles innovations didactiques prennent du temps à pénétrer l'enseignement parce qu'elles impliquent en fait une profonde modification de mentalité : en acceptant de suggérer des tâches, l'enseignant accepte qu'il ne détient plus le contrôle sur l'apprentissage.

Bibliographie

Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.

Cuq, J.-P. et al. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International.

Puren, C. (2009). Variations sur la perspective de l'agir social en didactique des langues-cultures étrangères. *Le français dans le monde. Recherches et applications. La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue*. CLE International – FIPF, janvier 2009, 154-168.

Rosen, É. (2009). Perspective actionnelle et approche par les tâches en classe de langue. *Le français dans le monde. Recherches et applications. La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue*. CLE International – FIPF, janvier 2009, 6-14.

Springer, C. (2009). La dimension sociale dans le *CECR* : pistes pour scénariser, évaluer et valoriser l'apprentissage collaboratif. *Le français dans le monde*.

Recherches et applications. La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue. CLE International – FIPF, janvier 2009, 25-34.

Robert, J-P., et Rosen, É. (2010). *Dictionnaire pratique du CECR*. Paris : Éditions Ophrys.