

## A la découverte de l'autre par une approche basée sur la tâche

Karine Van Thienen

Vlaams Secretariaat van het Katholiek Onderwijs  
Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique en Flandre

### Abstract

Getting acquainted with a foreign culture doesn't mean having to memorise facts about the target country. In order to solve communication problems, both cultural and linguistic, in other words in order to learn a language, the learner needs to become aware of the cultural identity of the other. It helps him to understand the person he communicates with. A task-based approach offers a methodology which enables the learner to acquire the target language and the culture in which the language is embedded in a natural way. It takes away a heavy burden from the teacher: he doesn't have to motivate the learners, they will motivate themselves by setting and taking up authentic challenges which give them a direct impact on their own life, and by rediscovering the joy of learning.

**Key words:** intercultural, task-based approach, task cycle, negotiation, authenticity, TABASCO project, self-directed learning, learner autonomy, socio-constructivism, cooperative learning, discovery, fun, management of learning, learning process, assessment.

### Résumé

Invitation au voyage à travers une expérience concrète. Pour se familiariser avec une culture étrangère, il ne suffit pas de mémoriser des données sur le pays d'origine. Pour résoudre des problèmes de communication, qu'ils relèvent de l'interculturel ou du linguistique, ce qui revient à apprendre la langue, l'apprenant a tout intérêt à prendre conscience de l'identité culturelle de l'autre, et ce pour mieux comprendre celui avec qui il communique. L'approche orientée vers la tâche offre une méthodologie qui amène l'apprenant à acquérir une langue cible et la culture dans laquelle celle-ci est ancrée, de façon naturelle. Elle enlève un lourd fardeau du prof, qui n'a plus à motiver ses élèves, ils se motiveront eux-mêmes en se lançant des défis authentiques qui leur donnent un impact direct sur leur propre vie, et en redécouvrant la joie d'apprendre.

**Mots-clés :** interculturel, approche basée sur la tâche, cycle de la tâche, négociation, authenticité, projet TABASCO, apprentissage autodirigé, socioconstructivisme, apprentissage coopératif, découverte, plaisir d'apprendre, gestion de l'apprentissage, processus d'apprentissage, évaluation.

### Introduction

Pour se familiariser avec une culture étrangère, il ne suffit pas de mémoriser des données sur le pays d'origine. Pour résoudre des problèmes de communication, qu'ils relèvent de l'interculturel ou du linguistique, ce qui revient à apprendre la langue, l'apprenant a tout intérêt à prendre conscience de l'identité culturelle de l'autre, et ce pour mieux comprendre celui avec qui il communique. L'approche orientée vers la tâche offre une méthodologie qui amène l'apprenant à acquérir une langue cible et la culture dans laquelle celle-ci est ancrée, de façon naturelle. Elle enlève un lourd fardeau du prof, qui n'a plus à motiver ses élèves, ils se motiveront eux-mêmes en se lançant des défis authentiques qui leur donnent un impact direct sur leur propre vie, et en redécouvrant la joie d'apprendre.

Notre point de départ est un exemple pratique : comment découvrir l'identité culturelle des Italiens, un exemple de tâche réalisée lors d'un stage pédagogique Comenius, organisé à Viareggio du 1er au 7 avril 2004. Les apprenants, des enseignants de langues étrangères venant de 13 pays européens, se trouvaient en situation d'immersion et se proposaient d'enquêter dans les rues de Viareggio sur la façon dont les Italiens perçoivent eux-mêmes leur identité culturelle. Les enjeux culturels étaient multiples : en plus des informations recherchées, les «enquêteurs» se sont interrogés sur leur propre représentation de l'Italien «moyen» en passant par les stéréotypes, les sensibilités et les habitudes qu'ils croyaient percevoir autour d'eux, ce qui déclenchait aussi une réflexion sur leur propre culture. Ils se sont rendu compte des codes culturels régulant les interactions : ils ne voulaient surtout pas brusquer leurs interlocuteurs en paraissant «impolis». Une expérience réussie, où chacun des participants a appris selon son propre rythme de développement et s'est engagé dans une réflexion de groupe permettant de mieux éclairer les acquis et de faire le bilan des apprentissages après l'exécution de la tâche.

A partir du compte rendu de cet exemple pratique, nous dévoilons les lignes de force de l'approche. L'apprenant est invité à se lancer à la découverte de ce qu'il veut acquérir de façon naturelle pour relever ses propres défis, tout en employant la langue cible pour exécuter la tâche qu'il s'est proposée (Skehan, 2003). Dans un contexte d'apprentissage coopératif, il apprend avec les autres. En même temps il choisit ce qu'il veut découvrir par lui-même et ce qu'il veut apprendre des autres, que ce soit l'enseignant ou les autres apprenants, ou ce qu'il peut apporter lui-même aux autres. Il est rendu responsable lui-même de la gestion de ses propres processus d'acquisition. Il est soutenu dans sa quête par un enseignant qui lui apprend à faire les bons choix, à trouver les matériaux nécessaires, à réfléchir sur les processus investis pour mieux réaliser la tâche, et ceci dans un environnement propice à la découverte et à l'apprentissage.

L'approche employée résulte d'un projet européen, TABASCO<sup>1</sup> (Task-Based School Organisation for the Acquisition of Languages in Europe), coordonné par le Service de Formation Continue et de Relations Internationales du VSKO (Secrétariat Flamand de l'Enseignement Catholique). Le projet a été évalué par Peter SKEHAN, spécialiste en acquisition de langue seconde. Approche basée sur la tâche, socio-constructivisme, apprentissage auto-dirigé, apprentissage coopératif, cycle de la tâche, évaluation alternative, telles sont les options théoriques qui doivent soutenir l'enseignant dans sa tâche qui consiste à stimuler l'apprenant à élargir son interlangue et la perception culturelle de l'autre.

### **Un exemple concret : découvrir l'identité culturelle des Italiens**

Le concept du stage TABASCO prévoit un trajet expérientiel. Une partie du programme consiste en un mini-cours d'italien, donné par Rosangela BAGGIO<sup>2</sup>, sur lequel s'appuient les autres modules : la théorie sous-jacente se construit de façon interactive à partir de la réflexion sur les expériences vécues.

Le principe organisateur du module d'italien, qui se fait en quatre cours d'1h45, est une tâche concrète, déterminée en concertation avec les participants. Pour cela, le prof essaie d'anticiper sur les besoins ou désirs langagiers des participants en élaborant un scénario. Ce sont les apprenants qui décident du défi qu'ils veulent relever, suite à des négociations. L'enseignante se pose en expert de la langue et du cycle de la tâche.

---

<sup>1</sup> TABASCO est l'acronyme de Task-Based School Organisation for the Acquisition of Languages in Europe, un projet Lingua A, réalisé avec le soutien de la Commission Européenne (87228-CP-1-2000-BE-LA). Site web : [www.taskbasedapproach.be](http://www.taskbasedapproach.be)

<sup>2</sup> Rosangela Baggio, ancienne collaboratrice du Centro Servizi Amministrativi di Bergamo, travaille actuellement dans l'école italienne à Madrid.

Elle aide les apprenants à faire des choix judicieux. Elle donne du feed-back sur le processus et sur le produit, sans toutefois s'imposer.

### ***Premier cours : la prêtâche et la mise au point de la tâche***

Pour mettre les participants en confiance, le prof les invite à faire la liste des termes italiens et des « phrases utiles » qu'ils connaissent déjà. Le remue-ménages se fait en groupes de 5 à 6 personnes.

Même si certains participants s'estiment être des débutants complets en italien, la réalité démontre que tous sont capables de contribuer à cette activité. Le prof circule d'un groupe à l'autre, encourage les participants et répond aux questions. Celles-ci concernent surtout l'orthographe de certains mots, comment dit-on... Deux principes de base qui règlent les interventions du prof : elle n'intervient que si aucun membre du groupe ne connaît la réponse et elle complimente toutes les contributions.

Lors de la mise en commun, chaque groupe présente deux à trois transparents. Le prof ajoute çà et là des commentaires : des éléments amusants ou utiles à savoir, des indications concernant le registre ou des conventions culturelles. Cette séance d'introduction sert de brise-glace et d'activité-découverte. Les éléments du corpus qui peuvent servir dans le parcours, sont repêchés par après, et le prof mentionne alors que ce sont des apports du groupe, provenant de cette première activité. Quoi qu'il en soit, les participants ont envie de se mettre à la tâche.

Ensuite, les apprenants vont s'auto-évaluer. Ils sont invités à estimer leurs compétences langagières en italien sur une échelle de 1 (le minimum) à 5 (le maximum). Chacun des niveaux est brièvement explicité. Trois participants se donnent un 0, les autres s'attribuent un niveau 1, 2 ou 3. Il s'agit donc d'un groupe hétérogène. Le niveau zéro n'est cependant pas accepté. Le prof renvoie au fait que tous ont contribué à la liste des termes italiens connus.

Après cette introduction, les participants sont amenés à formuler leurs besoins langagiers. Ils décident eux-mêmes de ce qu'ils ont envie d'apprendre. Deux groupes se forment : ceux qui veulent apprendre à faire des courses en italien et ceux qui veulent aller à la découverte de l'identité culturelle italienne. Nous limitons notre compte rendu à ce deuxième trajet. Même si les sujets sont totalement différents, les deux groupes travaillent de façon parallèle, le cycle de la tâche étant similaire, quel que soit le contenu envisagé. Un des participants se propose comme observateur externe. Il suivra le déroulement de la tâche du point de vue de l'enseignant et fera part de ses observations et de son retour à la fin de chaque cours.

Avant de se mettre d'accord sur la tâche concrète, le prof introduit le terme «culture» ou «identité culturelle» moyennant les questions suivantes, qui sont traitées en séance plénière<sup>3</sup> : Qu'est-ce que l'Italie évoque pour vous ? A quels concepts associez-vous ce pays ? (la passion, le beau temps, la culture, la spontanéité, le paysage, la famille, la mamma, la voiture, la gastronomie, la religion, la mafia...) Comment définissez-vous le concept de «culture» ? (l'histoire, l'architecture, la mode, la vie au quotidien : l'emploi du couteau, du pain ...)

Même si les échanges se font en anglais, la langue commune à ce groupe de stagiaires, le prof donne la traduction italienne de chacun des concepts culturels mentionnés dans la discussion. Ces notions sont associées à des illustrations de revues. Au début du deuxième cours, les photos ainsi que le concept en italien

---

<sup>3</sup> Les termes entre parenthèses sont des exemples de réponses données par les participants.

seront suspendus au mur. La totalité du trajet d'apprentissage sera ainsi visualisée au cours des leçons à venir : concepts utiles, lexique, support grammatical, décisions prises par les apprenants, ... Il y aura un coin pour le processus de la tâche et un coin pour le dépannage lexical et grammatical.

L'étape suivante consiste à négocier la tâche et le processus de la tâche. C'est le prof qui organise cette étape de concertation.

Une première série de questions concerne la répartition en groupes : les participants peuvent choisir en combien de groupes ils veulent travailler et comment ils seront composés. Ils optent pour des équipes internationales de trois ou quatre personnes. Ils préfèrent travailler en groupes hétérogènes.

Une deuxième batterie de questions concerne la mise au point de la tâche à accomplir. Les questions sont notées sur un poster : Comment voulez-vous travailler ? Que voulez-vous savoir faire ? Quelle langue d'instruction voulez-vous employer ? De quoi avez-vous besoin pour accomplir la tâche ? De quel matériel avez-vous besoin pour y arriver ? Qu'attendez-vous du prof ?

Après une brève concertation en équipes, les suggestions sont discutées en séance plénière. Même si chaque groupe peut déterminer son propre parcours, les séances de réflexion plénières sont intégrées de façon systématique dans les différents cours. La seule contrainte est que chaque groupe mène à bien le défi qu'il s'est proposé de relever.

Pendant le processus de négociation le prof note les réponses données par les participants. Toutes les contributions sont gratifiées; çà et là l'enseignante relève des désavantages du point de vue de l'efficacité ou de la praticabilité et les formule sous forme de question. Les réactions des participants sont notées sur des posters et affichées au mur. Les participants sont conscients du fait qu'ils ont décidé eux-mêmes chaque étape du processus et qu'ils se sont totalement approprié la tâche.

La tâche consistera à mener un sondage à partir d'interviews dans les rues de Viareggio pour savoir comment les Italiens perçoivent leur propre identité culturelle. Les participants déterminent non seulement la tâche, mais également la démarche. Ils disposent encore de quelque cinq heures pour mener à bien la tâche. Ils sont eux-mêmes responsables de la gestion du temps. La question comment procéder concrètement reportée au cours suivant.

Reste la question de la langue véhiculaire. En quelle langue les instructions seront-elles données ? Quelle sera la langue employée pour les réflexions, le travail d'équipe, ... ? Les stagiaires demandent que le prof emploie l'italien (suivi éventuellement d'une traduction en anglais). Quelques-uns suggèrent que la langue d'instruction soit l'anglais, mais ne trouvent pas de majorité pour leur proposition. Le prof demande si tout le monde pourra suivre si elle parle italien. La discussion débouche sur la décision suivante : au début, elle parlera italien et reprendra tout de suite en anglais. Dans une deuxième phase, elle parlera italien et expliquera davantage, en italien, en cas de besoin. Les stagiaires peuvent répondre en anglais s'ils le veulent.

Avant de terminer le cours, le prof demande s'il y a encore des questions ou des commentaires. Un des participants demande de cibler les compétences orales, et de ne pas faire attention à l'écrit. Un autre participant réagit en disant qu'il y a aussi une phase de rapportage et qu'il faudra quand même noter certaines choses aussi. Le prof suggère de considérer l'expression écrite comme un moyen, et non comme un objectif en soi. Un beau compromis qui satisfait tout le monde.

Ce premier cours se termine par un aperçu de la démarche. Les stagiaires énumèrent ce qu'ils ont appris et comment ils s'y sont pris. Ensuite, ils passent à la réflexion sur la démarche. Tout le monde est content, même si le défi est ambitieux.

L'observateur externe livre également ses commentaires. D'abord le prof intervient peu, elle pose surtout des questions ou éclaire, elle énumère des options ou des possibilités, elle résume, structure. Elle « ne donne pas cours ». Son apport est très limité. Toute son énergie passe dans la stimulation des stagiaires qu'elle invite à contribuer. Elle met les apprenants en confiance : « vous savez déjà pas mal de choses ». Ensuite, le cycle de la tâche se négocie vraiment. Les participants peuvent prendre pas mal de décisions, que ce soit individuellement ou en groupe. Le prof laisse énormément de liberté. Le prof ne parle jamais à la première personne du singulier. Tout se passe à la deuxième personne : « Que voulez-vous faire ? » « De quoi avez-vous besoin pour cela ? »... Par ailleurs, tout se déroule de façon systématique : où en sommes-nous, où voulons-nous aller, comment arriverons-nous là ?

Le prof promet qu'elle apportera des dictionnaires et des manuels le cours suivant. Elle remercie pour la participation. Pendant que les stagiaires quittent la salle, elle suspend les derniers posters au mur. Les schémas et les connaissances utiles sont affichés au mur au fur et à mesure que la tâche progresse et donnent un aperçu du déroulement du cycle de la tâche. Les participants ont tout le temps une vue d'ensemble de l'état des négociations, de la démarche et de la tâche globale.

### ***Deuxième cours : input et préparation de la tâche***

Au début du second cours le prof introduit des connaissances nouvelles. Pour cela, elle s'inspire de la liste fournie par les apprenants, complétée par ce qu'elle juge utile en tant qu'experte en italien. Ainsi, au début de chaque cours, le prof fait écouter une chanson de Laura Pausini (*Strani amori*), et cela pour habituer les stagiaires à la prononciation et à la consonance italienne. Les participants peuvent suivre avec le texte, et chanter si le cœur leur en dit.

Ensuite, elle présente un dialogue modèle comprenant la structure de l'entretien envisagé : salutation, introduction, demande et clôture. Dans la salutation, il y a un élément à variation, à savoir la nationalité des participants. De là qu'elle commence par une session lexicale et grammaticale sur l'adjectif indiquant la nationalité. En un troisième temps, elle reprend les phrases utiles fournies par les participants lors du premier cours.

L'enchaînement sur la tâche se fait par une récapitulation du vocabulaire du premier cours. Le prof montre des illustrations qui reprennent les concepts culturels de la veille. Elle demande aux apprenants de les dénommer. Elle écrit sous les photos le terme recherché : il calcio, la moda, la cucina, ... Ces fiches de vocabulaire sont suspendues au mur, dans la partie consacrée aux connaissances utiles, dont le dialogue de base. Les éléments du processus se trouvent à droite. Parmi les éléments lexicaux, des fiches de phrases utiles sont également ajoutées : « Cosa significa... ? » « Come si dice... ? » « Non ho capito... » « Può ripetere, per favore ? » « Può parlare più lentamente, per favore ? ».

La deuxième partie du cours est consacrée au processus de la tâche. Le prof parcourt les éléments négociés lors du premier cours. Comme convenu à la fin du cours précédent, elle parle italien. Les questions figurent cependant en anglais sur un poster. Après avoir répété les réponses des stagiaires en italien, elle les note en anglais.

Les participants mettent au point leur emploi du temps. La suite de ce deuxième cours sera surtout consacrée à la préparation des interviews, qui seront menées après la mise au point des critères d'évaluation pendant le troisième cours. L'évaluation et le compte rendu se feront en anglais lors du quatrième cours.

Reste une heure pour la troisième partie du cours : la rédaction du questionnaire qui servira de base au mini-sondage.

Le prof a mis des matériaux à la disposition des stagiaires : des dictionnaires, des grammaires, des guides Berlitz, des revues et des manuels pour débutants. Elle va d'un groupe à l'autre pour aider les apprenants. Elle ne s'impose pas. Elle pose des questions du genre : «Veux-tu que je t'aide ? Veux-tu demander quelque chose ? Veux-tu que je corrige ?» Lorsqu'un des participants lui répond : «Non, nous sommes en train d'apprendre», elle l'encourage à continuer. Les stagiaires sont tout le temps en train de découvrir, de contrôler, de se corriger... «Comment dit-on ...» Les doutes sont exprimés ouvertement et traités par le groupe.

Un des groupes est occupé à mettre au point ses questions d'interview. Les membres travaillent bien ensemble, tout le monde contribue. Ils commencent par rédiger le questionnaire en anglais pour passer ensuite à la traduction. Plusieurs sources sont employées, et bien dans l'ordre suivant : d'abord en consultant la liste de mots et de phrases utiles du premier cours, ensuite en travaillant avec des dictionnaires, en cas de problèmes en s'adressant aux plus avancés du groupe et seulement en quatrième instance en faisant appel au prof pour lui demander d'aider ou de corriger. Lorsque le questionnaire est terminé, ils essaient d'anticiper sur les réponses. Ainsi, ils constatent qu'une des questions est quand même très ouverte. De peur de ne pas arriver à comprendre les réponses, ils reformulent la question.

Finalement ils arrivent au questionnaire suivant :

«Secondo Lei, la cucina italiana è famosa in tutta Europa? Secondo Lei, quali sono i tre prodotti più conosciuti?

Secondo Lei, la moda italiana è più famosa dalla moda francese? Quali sono i tre stilisti italiani che Lei preferisce?

Lei è contento/contenta di avere l'euro invece della lira? Quali sono gli aspetti positivi / negativi dell'euro?

Secondo Lei, gli Italiani preferiscono andare all'estero o stare in Italia per le vacanze? Quali sono le tre destinazioni preferite dagli Italiani? »

Intégré dans le dialogue de base, cela donne le résultat suivant pour la première question :

«Buongiorno. Sono una studentessa belga/olandese/francese... Posso farLe alcune domande, per favore?

Secondo Lei, la cucina italiana è famosa in tutta Europa? Secondo Lei, quali sono i tre prodotti più conosciuti?

Grazie.

Arriverderci»

Pour pouvoir comparer la perception des Italiens et celle du groupe, ils répondent d'abord eux-mêmes aux questions. Ils s'attendent à ce que les Italiens soient surtout fiers de leurs spaghetti, pizza et glace; qu'ils estiment plus les couturiers français que les couturiers italiens; que leurs couturiers favoris soient Armani, Versace et Tussardi; qu'ils regrettent la disparition de la lire à cause des traditions qui se perdent; qu'ils préfèrent passer leurs vacances en Italie: à Viareggio, à Venise ou à Rimini.

Avant la fin du deuxième cours, les stagiaires font de nouveau le bilan des apprentissages et de la façon dont ils ont appris. Ils sont très satisfaits du support de la gentille « maestra ». Ce cours signifie un grand pas

en avant vers l'objectif final qui consiste à interviewer des Italiens pour leur mini-enquête. C'était un cours bien équilibré avec une partie d'apprentissage de la langue, une partie de négociation du processus de la tâche avec surtout la planification, et il y a eu suffisamment de temps pour mettre au point le questionnaire. Tout cela s'est passé dans une atmosphère de calme et d'auto-découverte encouragée par le prof.

Un des groupes a même eu le temps d'essayer l'interview avec le personnel de l'hôtel où le stage a lieu. Ils en ont conclu qu'il leur fallait adapter les questions : moins ouvertes ou des QCM. Les questions ouvertes amènent les interviewés à débiter des monologues extrêmement longs, ce qui pose des problèmes pour réussir à comprendre les réponses. Une deuxième solution consiste à essayer d'anticiper sur les réponses en établissant une liste de mots-clés.

L'observateur externe donne un deuxième compte rendu de ce qu'il a remarqué. Il est de nouveau fort impressionné par le prof. Il arrive à la conclusion que c'est vraiment un cours TABASCO : l'apprenant est placé au centre de l'apprentissage. Que veut-il faire et comment ? Qu'est-ce qui est pertinent selon lui ?

Les négociations sont réparties sur différents cours. Chaque cours prévoit une partie de connaissances nouvelles, d'entraînement, de négociation et de réflexion. Il y a beaucoup d'apprentissage coopératif, d'aide de la part des plus avancés, sans toutefois trop impressionner les autres. Il y a beaucoup d'auto-découverte, d'ajustements, d'auto-correction, ainsi qu'un peaufinage cyclique continu et une discussion sur l'importance de la correction de la langue. Il y a beaucoup d'entraînement et tout un travail sur l'anticipation des réponses possibles comme stratégie de compensation.

Le prof responsabilise les élèves. Elle est très gentille, respectueuse et encourageante. Elle intervient spontanément quant à l'aspect interculturel. Elle pose plus de questions qu'elle ne fournit des réponses.

### *Troisième cours : les critères d'évaluation et l'exécution de la tâche*

Pendant le troisième cours, les participants se mettent d'accord sur le déroulement de la suite de la tâche et sur l'évaluation. Ensuite, ils vont dans les rues de Viareggio pour faire leurs interviews.

La suite des négociations de groupe concerne la continuation du processus de la tâche. Comme les interviews approchent, il faut également se mettre d'accord sur les modalités d'évaluation. Le prof suggère de faire une auto-évaluation, ce qui est accepté par les participants. Chaque groupe est invité à s'interroger sur les modalités du compte rendu et d'élaborer ses propres critères d'évaluation en fonction des attentes. L'aperçu des décisions est de nouveau noté sur un poster.

Pour l'auto-évaluation, le prof demande de se mettre d'accord sur des critères ayant trait aux connaissances de la langue, à l'aspect culturel et au processus de la tâche. Voici un exemple de grille d'auto-évaluation :

Linguistique :	
	J'arrive à poser des questions sans lire ce qu'il y a sur ma feuille de préparation
	J'arrive à poser des questions sans avoir à répéter, sans avoir à demander de répéter quand j'écoute les réponses
	J'arrive à poser des questions avec fluidité (= sans ennuyer mon interlocuteur par mes hésitations)
	J'arrive à comprendre les informations pertinentes dans les réponses
	J'arrive à noter les réponses sans avoir à demander comment on écrit
Culturel :	
	J'arrive à obtenir les informations au niveau du contenu
	J'arrive à estimer correctement les réponses des Italiens: la perception du groupe correspond à celle qui apparaît dans les interviews
	J'arrive à respecter les conventions italiennes (= je n'ai pas été «impoli»)
Processus :	

	J'arrive à contribuer à la tâche du groupe et à notre objectif commun
	J'arrive à planifier et à suivre la démarche menant à notre produit commun, et cela de façon efficace, dans le temps imparti et moyennant les sources à notre disposition

*Grille d'auto-évaluation d'un des groupes*

Après une dernière phase d'entraînement, les groupes se dispersent en ville pour mener les interviews. Un des groupes décide d'y aller en paires, composées d'un débutant et d'un avancé.

L'interview permet d'évaluer le questionnaire. La plupart des questions sont fermées, les réponses sont donc faciles à comprendre, en partie grâce à l'attention portée à l'anticipation des réponses. La troisième question suscite un tourbillon de paroles, des tirades interminables. Il n'est pas important de tout vouloir comprendre, il s'agit plutôt de chercher les informations pertinentes. Tout compte fait, les participants y arrivent.

Une des stagiaires regrette de ne pas s'être entraîné la veille, voire de ne pas avoir étudié son texte. L'expérience démontre qu'il est important de s'entraîner, de bien connaître son texte, sinon on focalise trop sur les mots au détriment de la prononciation, ce qui fait que le message passe plus difficilement. Une préparation sérieuse se révèle donc indispensable. Lire son texte de la feuille avec les questions fait peur aux gens et mène à des interprétations erronées : on se fait passer pour un groupe de Mormons. Les apprenants prennent aussi conscience de l'importance de l'interculturel dans la vie quotidienne. «Posso robare qualche minuto del suo tempo» s'avère une stratégie d'approche fort réussie... Les passants réagissent mieux quand on les aborde de façon prudente.

La dose de confiance que le prof a procurée s'avère nécessaire pour que les participants osent soutenir la rude épreuve. Et quand ça fonctionne, les stagiaires sont très fiers! Par ailleurs, le sondage s'avère être une tâche fort intéressante, étant donné qu'il s'agit de répéter souvent les mêmes questions, et que ça va de mieux en mieux. Après la cinquième ou la sixième interview, la fierté des apprenants arrive à son comble. Ils ont grandi d'au moins deux mètres...

Apprendre sur le tas, voilà de quoi il s'agit. C'est en forgeant qu'on devient forgeron.

#### ***Quatrième cours : évaluation et compte rendu***

Avant d'entamer la phase du compte rendu, une nouvelle séance de négociations s'impose. Comme lors des négociations précédentes, le prof fait une suggestion, et cela pour des raisons d'efficacité, non pour imposer quelque chose. La discussion à partir d'une proposition mène à un résultat plus rapide que lorsqu'on doit partir à zéro.

Il est évident que les participants veulent d'abord compléter leurs formulaires d'évaluation pour vérifier si leur expérience correspond aux attentes, au défi qu'ils se sont lancé. Ensuite, ils ont envie de comparer les réponses pour arriver au résultat du sondage et d'évaluer à l'intérieur de leur groupe de travail, qui servira de mise au point du compte rendu. Voilà donc la démarche proposée d'un commun accord : qu'avons-nous appris en faisant la tâche (les informations obtenues, la langue et la culture, le processus de la tâche) ? Qu'avons-nous découvert sur nous-mêmes ? Que pouvons-nous apprendre des autres, d'après leur approche de la tâche ? Et en conclusion : comment pouvons-nous faire mieux la prochaine fois ? Là où le prof suggère de présenter un compte rendu de chaque groupe en séance plénière, les apprenants optent pour une évaluation en groupes d'experts, c'est-à-dire avec dans chaque groupe au moins un représentant de chaque

équipe d'intervieweurs. Ainsi, il y a un contact direct, tout le monde peut contribuer et il y a davantage d'interaction.

Les expériences positives qui sont rapportées, concernent en premier lieu l'authenticité du sondage, mené dans les rues de Viareggio, l'évolution de la modestie des attentes vers un sentiment de fierté et de confiance suite à l'expérience réussie, la réflexion sur le type de questions qu'un débutant peut poser. Il n'y a qu'un seul participant qui reste sceptique sur ce qu'elle arrive à réaliser.

### **Evaluation de la tâche : non scholae sed vitae discimus (SENEQUE)**

L'expérience relatée dans les paragraphes précédents a eu des effets considérables. La confrontation avec son propre apprentissage fait que TABASCO se situe au centre de l'apprentissage. Classés par ordre d'importance, voici les éléments-clés de l'approche selon les participants : choix + réflexion résulte en appropriation (travailler ses propres objectifs), et appropriation mène à motivation (ce qu'on apprend, pourquoi, comment, quand et où); négociation; engagement et responsabilité; objectifs communs; guidance, ajustement et retour du prof. Tout cela est présenté comme l'ADN de l'apprentissage, où chacun des concepts-clés constitue un nœud.

Le sentiment de sécurité et un prof qui arrive à lâcher le cordon s'avèrent fondamentaux, c'est la recette miracle. Suivre un manuel de façon servile est perçu comme destructif pour un apprentissage réel. Le manuel doit être employé comme livre source, et non comme principe organisateur du cours de langue. Les apprenants se voient comme des trapézistes protégés par le filet que représente le prof. Ils sont conscients de la nécessité d'une approche interculturelle de la langue leur permettant de ne pas brusquer l'autre, de le ménager pour garantir l'ouverture. Ils se disent qu'à partir de là, ils pourraient constituer un box culturel où ils rassembleraient les données propres à la culture de la langue source.

Dans cette tâche, mise en scène par Rosangela Baggio, les participants retrouvent les principes TABASCO. Les différentes composantes y sont intégrées.

La tâche respecte les principes d'acquisition de la langue. Ce qui est appris est pertinent pour l'apprenant et propre à être mobilisé dans une nouvelle situation. L'apprenant focalise en premier lieu sur le contenu, le sens; la forme est subordonnée au sens et y est directement reliée, et cela dans un contexte authentique. Il y a énormément d'interaction et une large exposition à la langue et à la culture cible. Par ailleurs, l'apprenant est amené à produire de la langue sous pression (Long, 2002 : « output under pressure »). Dans ces conditions, il se rend compte plus facilement des lacunes dans son interlangue. Il apprend à y remédier de façon indépendante : il peut découvrir lui-même les régularités. Il apprend à interagir en langue cible moyennant des formules toutes faites qu'il peut employer dans des situations transactionnelles; en même temps il apprend graduellement à produire des phrases correctes selon les règles régissant le code.

La tâche mène à un apprentissage auto-dirigé. C'est l'apprenant qui détermine le défi qu'il veut relever, encouragé à progresser selon ses propres moyens par le prof. Les négociations et les moments de réflexion l'amènent à faire des choix judicieux quant aux objectifs, aux défis concrets, au processus de la tâche, à la planification, et même à l'évaluation. L'apprenant choisit non seulement son propre trajet, il choisit également son propre style d'apprentissage. Le cas présent part des besoins langagiers en dehors du contexte scolaire. Dans une situation d'apprentissage formel, le point de départ sera le programme. L'enseignant,

gardien du curriculum, partira des objectifs à atteindre et négociera les modalités de réalisation avec ses élèves.

Du point de vue de la gestion de la classe et de l'aspect organisationnel en général, cette tâche a également la cote. L'enseignant a une fonction de facilitateur. Il est au service de l'élève. Il construit un environnement éco-didactique à l'intérieur duquel il met en scène la tâche. Il sert de repère et de soutien. Il encourage et donne des compliments. Il est à la fois expert en langue et en processus d'apprentissage. Il apprend à faire des choix judicieux en anticipant sur les conséquences. Nous tenons à souligner aussi l'importance de la visualisation du trajet d'apprentissage. Nous comparons avec une citation de David Hopkins (Joyce, Calhoun, Hopkins, 1999) : « Les écoles doivent créer un environnement éco-didactique pour améliorer la qualité du processus d'apprentissage. Cette qualité dépend de 3 variables : le climat social qui est expansif plutôt que restrictif, le processus d'apprentissage qui consiste en une découverte constructive plutôt qu'en une réception passive et le contenu d'apprentissage qui est d'ordre conceptuel plutôt que spécifique. »

Par ailleurs, le compte rendu de cette tâche nous prouve que l'approche TABASCO fonctionne également avec des débutants et avec des groupes hétérogènes, et que l'apprenant arrive davantage à se motiver quand il doit assumer la responsabilité pour son propre apprentissage.

L'objectif final est que l'apprenant parvienne à gérer le processus de la tâche de façon autonome, qu'il arrive à faire des choix judicieux afin de mener à bien une tâche sans l'aide du prof.

### **Principes théoriques sous-jacents**

L'*approche basée sur la tâche* a été lancée par Michael Long (Long, 2002), comme réaction aux activités communicatives – ciblant sur le message, le sens -, qui à leur tour avaient vu le jour suite aux insuffisances des approches traditionnelles – ciblant sur les formes ou unités capitalisables que l'apprenant doit assembler comme les pièces d'un puzzle permettant d'entrevoir le système dans sa totalité. Selon Michael Long, pour acquérir une langue, il est essentiel que l'apprenant focalise sur le sens, en associant celui-ci avec les moyens prévus par le système de la langue pour exprimer ce sens. L'apprenant cible donc sur le système de la langue qui représente le point de rencontre de la forme et du sens. Cette approche est celle du « focus on form ». Des chercheurs, comme Michael Long et Peter Skehan, ont considéré les tâches comme un outil permettant de catalyser les processus acquisitionnels. Selon Peter Skehan (Skehan, 1998), les trois objectifs principaux de l'acquisition langagière sont l'aisance, la complexité et la précision. Il s'agit donc de sélectionner des tâches favorisant de la façon la plus naturelle possible une réalisation équilibrée de ces trois objectifs afin de stimuler l'enrichissement de l'interlangue, et cela dans un contexte incluant un besoin de produire du sens et amenant l'apprenant à résoudre des « problèmes de communication ».

Pédagogisée, la tâche s'offre à l'apprenant sous la forme d'*un cycle de tâche* : la pré-tâche, la tâche et la post-tâche. Durant la pré-tâche, l'apprenant est amené à mobiliser les schémas mentaux et les scénarios lui permettant de planifier la tâche au niveau de la macro-structure du contenu global, mais aussi de prévoir les éléments de la méso-structure au niveau du scénario et ceux de la micro-structure au niveau du matériau langagier à mobiliser, nécessaire à l'exécution de la tâche. Durant la phase de négociation avec l'enseignant, il mettra au point la stratégie lui permettant de réaliser son objectif et définira les critères et les indices lui permettant d'évaluer par après la qualité des processus et du produit obtenus. Après la réalisation de la tâche, l'apprenant la présente à la classe. Cette phase de présentation sera suivie d'une évaluation par le groupe et

d'une auto-évaluation lors de la post-tâche. Il y aura donc des moments de réflexion permettant de faire le point sur les acquis et les processus ayant mené à ces acquis.

TABASCO s'inscrit dans une approche voulant faciliter un apprentissage tout au long de la vie. Ceci implique que l'apprenant apprenne à maîtriser et à s'approprier ses processus d'apprentissage. Dans cette approche *socio-constructiviste* chaque apprenant construit ses propres connaissances – celles qui lui paraissent pertinentes et utiles – à travers des expériences et en interaction avec son entourage. Pour se motiver à apprendre de façon naturelle, il a besoin de se sentir en sécurité. Les moments de réflexion après les expériences ont pour but de l'amener à une prise de conscience de ce qu'il a appris et de la façon dont il l'a appris. L'apprentissage est donc considéré comme un processus actif, créatif et social de construction de connaissances, déclaratives et procédurales. Le rôle de l'enseignant est celui du guide qui stimule et soutient le processus. La *coopération* avec les autres apprenants doit mener à une prise de conscience des lacunes de l'interlangue et des stratégies de résolution de problèmes, à l'explicitation des savoirs implicites et à une synergie résultant de la mise en commun des ressources. Elle prépare en outre l'apprenant à mieux fonctionner dans le monde professionnel où le travail en équipe est devenu la règle générale.

La phase de négociation menant à l'explicitation de la tâche, la réflexion tout au long du cycle de tâche, l'importance attribuée au processus plus qu'au produit, visent à stimuler l'appropriation des processus d'apprentissage par l'apprenant même. L'objectif est que les apprenants deviennent des apprenants autonomes et «*auto-dirigés*». Devenir un apprenant «*auto-dirigé*» requiert une gestion efficace du contexte d'apprentissage et là l'enseignant joue un rôle fondamental. En effet, c'est lui qui, en négociant avec les apprenants, établit les paramètres de la tâche et guide les apprenants tout au long du cycle. Il sert de médiateur et de personne-ressource.

Il va de soi qu'une approche focalisant sur les processus plus que sur les produits et préconisant l'interaction et la coopération requiert un type d'évaluation prenant en compte plus que les objectifs langagiers. Si l'apprenant est impliqué dans son propre apprentissage, il le sera également dans les processus d'évaluation. Auto-évaluation, évaluation par les pairs et co-évaluation coexisteront.

L'évaluation portera principalement sur la progression et le développement et non pas sur la sélection, le classement ou la sanction. Si le savoir se construit de manière interactive, si les erreurs sont des stimuli didactiques majeurs, l'évaluation concerne alors tant le professeur que les apprenants. Puisque les apprenants sont appelés à s'impliquer dans la négociation de leur processus d'apprentissage, il est évident qu'ils participent aussi à la prise de décisions concernant la sanction et une éventuelle orientation. L'objet de l'évaluation n'est pas seulement le produit résultant de l'apprentissage mais aussi, et peut-être surtout, le processus qui y mène. Pour qu'une analyse minutieuse des processus d'apprentissage puisse améliorer l'apprentissage futur, les apprenants doivent devenir de vrais actants dans ce processus d'évaluation. En d'autres termes : l'auto-évaluation et le processus de réflexion qui l'implique sont au cœur de l'approche TABASCO. Il faudrait les confronter aux conceptions des enseignants et des pairs pour aboutir à un consensus perçu comme «équitable pour tous les intéressés».

En résumé, l'approche TABASCO, concrétisée par le biais d'un rituel que nous appelons le «cycle de la tâche» implique des principes fondamentaux de l'apprentissage d'une langue étrangère. Elle préconise la création d'un environnement d'apprentissage réellement propice à la réflexion, permettant aux apprenants de gérer leurs propres processus, où ils peuvent enrichir leur propre pratique langagière. La classe TABASCO est une classe coopérative où les apprenants s'entraident et où le professeur fait office de personne-ressource

et de facilitateur. C'est donc une classe où les apprenants font confiance à l'enseignant et se font confiance mutuellement pour pouvoir s'exprimer librement et de façon expérimentale dans un contexte social grâce à l'interaction avec les autres.

### **Bibliographie**

- Joyce B, Calhoun E, Hopkins D., 1999, *Models of Learning – Tools for Teaching*. Buckingham : Open University Press.
- Long M., 2002, *Current Task-Based Language Teaching*, Stage 3005. Barcelona, ESADE, Escuela de Idiomas, Teacher Education, Mediterranean Institute. 3 – 14 juin 2000.
- Skehan P., 1998, *A Cognitive Approach to Language Learning*, Oxford : Oxford University Press.
- Skehan P., 2003, Task-based instruction, *Language Teaching*, 36, 1-14.
- Task-Based Approach in Foreign Language Learning*, Stage Comenius BV-2004-04. Directrice du stage : Karine Van Thienen. Viareggio, 1-7 avril 2004.
- Van Thienen K, 2004, *Krachtig leren binnen een taakgerichte benadering. Naar een cultuuromslag in de taalles*, Antwerpen : Garant.
- Van Thienen, K, [www.taskbasedapproach.be](http://www.taskbasedapproach.be)

---

**Karine Van Thienen** is in charge of International Relations at the Flemish Board of Catholic Education. She has experienced Foreign Language Teaching from different perspectives: as a learner (formal and informal), a teacher, a language and school advisor, a teacher-trainer (pre-set, in-set, training the trainers), a national and international language / innovation management project collaborator and coordinator, a Comenius course director. She is most of all interested in all aspects of learning and passion at work. Life long learning and not having to wait until 5 pm before starting to live.

Contact: [Karine.van.thienen@vsko.be](mailto:Karine.van.thienen@vsko.be)

**Karine Van Thienen** est responsable des Relations Internationales au Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique en Flandre. Elle a vécu l'enseignement/apprentissage des langues étrangères à partir de multiples perspectives: en tant qu'apprenant (en contexte formel et informel), enseignante, conseillère pédagogique, formatrice (lecteur en agrégation, formateur de formateur et formation continue), coordinatrice de projets de langues / de gestion de l'innovation, directrice de stage Comenius. Elle s'intéresse à tous les aspects de l'apprentissage et à la passion au travail. Apprendre tout au long de la vie et ne pas avoir à attendre qu'il soit 5 heures avant de pouvoir commencer à vivre.

Contact: [Karine.van.thienen@vsko.be](mailto:Karine.van.thienen@vsko.be)