



2. L'apprentissage linguistique par la réalisation d'une tâche

2.1 Introduction et clarification des termes

Ce chapitre se propose d'introduire les références théoriques relatives à l'apprentissage de la langue par le biais de la réalisation d'une tâche, un cadre pour cette approche assorti des explications nécessaires, les facteurs à prendre en considération lors de la mise en œuvre de cette méthodologie et enfin, des exemples concrets de tâches.

Il démontre que des versions adaptées des approches pédagogiques basées sur les tâches se prêtent parfaitement au contexte non formel de l'apprentissage des langues dans le cadre des programmes linguistiques européens. Ce type d'approches repose en grande partie sur l'implication des apprenants et leur connaissance du monde. Il accorde une grande valeur aux informations et aux expériences que les participants apportent dans les sessions d'apprentissage. Tandis que les participants partagent leurs connaissances, leurs expériences et leurs points de vue, ils mettent ce qu'ils connaissent de la langue en pratique, acquièrent de nouvelles compétences linguistiques et développent toute une palette de stratégies en vue de les améliorer.

L'apprentissage linguistique par la réalisation d'une tâche permet en outre au *facilitateur* d'exploiter un matériel thématique authentique, adapté aux besoins des participants qui encourage le développement des compétences nécessaires à l'exécution de tâches inspirées de la vie réelle.

Clarification des termes

Le jargon linguistique est connu pour son ambiguïté. Certains termes ont une signification différente pour des personnes différentes. Aussi, vous trouverez ci-dessous les définitions d'une série de termes employés dans cette publication:

- **Activité:** action qui peut être conçue en tant qu'étape en direction de la tâche à exécuter; partie d'un processus; travail en cours.
- **Apprentissage coopératif:** le fait de travailler ensemble et de se soutenir mutuellement, afin d'optimiser l'apprentissage et ses résultats. C'est le contraire de l'apprentissage compétitif, dans le cadre duquel chacun essaie de faire mieux que les autres.
- **Facilitateur linguistique:** personne qui possède des compétences de locuteur natif dans la langue cible et qui peut apporter le soutien linguistique nécessaire pour faciliter les activités et la réalisation de la tâche.
- **Centré sur l'apprenant:** décrit une approche méthodologique qui place les besoins et les intérêts de l'apprenant au cœur du programme d'apprentissage.

- **Styles/stratégies d'apprentissage:** façons d'étudier et d'apprendre, situées sur le spectre des styles d'apprentissage, entre «expérimental» et «scolaire» (voir chapitre 1.2 Les rôles des apprenants et des facilitateurs).
- **Matériel:** tout ce qui est utilisé pour former la base d'une activité ou d'une tâche dans le cadre de l'apprentissage d'une langue.
- **Tâche:** production, entreprise finale, conçue comme l'aboutissement d'un processus planifié.
- **Thème:** tout sujet favorisant un apprentissage des langues contextualisé.

2.2 L'apprentissage de la langue par la réalisation d'une tâche

2.2.1 La genèse de cette approche

Apprentissage et acquisition d'une langue: quels processus?

Il n'existe pas de modèle qui fasse autorité en ce qui concerne l'apprentissage des langues ou l'acquisition des langues par les enfants. Des recherches suggèrent que les individus naissent avec un système leur permettant d'organiser le langage auquel ils sont exposés (leur langue maternelle) et d'élaborer des règles servant à la production de langage supplémentaire applicable dans différentes situations (*Processus d'acquisition du langage et grammaire universelle*, Chomsky, 1965). D'autres travaux ont démontré que même sans le stimulus que représente l'exposition au langage, les enfants sourds développent un langage qui présente les caractéristiques d'une structure linguistique formelle (Goldin-Meadow, 1990). L'étude des langues pidgin – langues composites formées par des individus qui ne possèdent pas de langue commune mais ont besoin de communiquer – a débouché sur la même conclusion. C'est le mode de communication qu'ont utilisé les premiers explorateurs intrépides et les commerçants internationaux. Lorsque ce type de langues est utilisé en tant que langue maternelle par la génération suivante, il évolue en langue créole (Bickerton, 1984). Une nouvelle langue est alors élaborée par des individus qui ont été exposés à une langue ne présentant pas une gamme complète de structures. C'est ce que l'on appelle la *pauvreté du stimulus* (Gleason et Ratner, 1998). Certaines théories mettent en parallèle le développement de l'enfant et



ses acquisitions linguistiques. C'est là une différence majeure entre l'acquisition de la langue maternelle et l'apprentissage d'une deuxième langue, généralement entrepris lorsque le développement cognitif de l'enfance est terminé. (Bates 1979, Piaget 1926).

Ce panorama, quoique très général, démontre bien l'absence de théories absolues en matière d'apprentissage et d'acquisition des langues. Ceci dit, n'oublions pas que notre démarche vise le développement d'idées relatives à l'apprentissage des langues, et non à l'acquisition du langage. Il importe en conséquence de garder présent à l'esprit la différence entre l'acquisition de la langue maternelle d'une part, et l'apprentissage d'une deuxième langue plus tard dans la vie, d'autre part. Comme le mentionnait le chapitre 1.1 (Les différentes approches de l'apprentissage et de l'enseignement des langues), de nombreuses théories de l'apprentissage des langues ont influé sur les approches et les méthodologies de l'enseignement des langues.

Les approches centrées sur l'apprenant

Les approches centrées sur l'apprenant exploitent les connaissances de l'apprenant, évaluent leurs besoins et leurs intérêts et sélectionnent en conséquence le matériel, les activités et les tâches les plus adéquates. A tous les stades du processus, la négociation entre facilitateurs et apprenants est vivement encouragée. L'apprentissage est en effet conçu comme une entreprise solidaire. De plus, toute approche doit prendre en considération le contexte de son déroulement et, en corollaire, les réactions possibles des apprenants à la méthodologie. Les apprenants vont-ils accepter le choix de la méthodologie sans aucune restriction? Si la méthodologie ne leur est pas familière, ou s'ils l'acceptent sans enthousiasme, les facilitateurs devront négocier avec eux de sorte à s'assurer qu'ils soient motivés et heureux d'apprendre de cette façon. Les apprenants seront de ce fait les partenaires de cette approche. Aussi est-il crucial que les facilitateurs tiennent compte de l'environnement dans lequel ils travaillent et qu'ils gèrent toute nouvelle approche avec beaucoup de sensibilité. (Voir chapitre 1.2 Les rôles des apprenants et des facilitateurs.)

2.2.2 L'apprentissage de la langue par la réalisation d'une tâche

Dans l'apprentissage de la langue par la réalisation d'une tâche, l'apprentissage est favorisé au moyen de l'exécution d'une série d'activités conçues en tant qu'étapes vers la réalisation d'une tâche.

L'accent est placé non pas sur l'apprentissage de points de langage dans un vide non contextualisé, mais sur l'utilisation de la langue en tant qu'outil permettant de satisfaire des besoins authentiques (de la vie réelle!). En travaillant à la réalisation d'une tâche, le langage est immédiatement employé dans le contexte de la réalité de l'apprenant, conférant ainsi une véritable authenticité à l'apprentissage. Dans le cadre de cette approche, le langage nécessaire n'est pas présélectionné avant d'être délivré aux apprenants, qui vont le mettre en pratique; les apprenants vont être amenés, avec l'aide des facilitateurs, à s'exprimer dans un langage répondant aux exigences des activités et de la tâche.

La méthodologie exige que les apprenants expérimentent activement leur stock de connaissances et mettent à profit leurs qualités de déduction et d'analyse linguistique indépendante pour exploiter pleinement la situation. (Voir chapitre 2.4 Un exemple concret de tâche – la préparation d'un repas). Dans cet exemple, l'objectif de la session est de faire oeuvrer les apprenants ensemble à la préparation d'un repas, à laquelle chacun peut apporter sa contribution. Par ce biais, une quantité de langage sur le thème de la nourriture va être activée. Comme le montre cet exemple, les participants vont devoir discuter des menus, acheter les ingrédients et attribuer les fonctions. Les participants auront été préparés à la tâche à accomplir, de sorte qu'ils prennent conscience du vocabulaire nécessaire pour y parvenir.

Dans cette approche, l'envie de communiquer devient la principale force motrice. Elle va privilégier la facilité de communication au détriment de l'hésitation générée par la pression de devoir formuler des phrases parfaites, comme le prônent les approches plus didactiques. L'exposition à une langue cible doit se faire dans une situation naturelle. Cela signifie que, en cas d'utilisation d'outils, ceux-ci ne devront pas avoir été préparés spécifiquement pour la classe de langue, mais sélectionnés parmi des sources authentiques et adaptés. (Voir Chapitre 4. Sélection et utilisation du matériel.)

Le contexte de l'apprentissage de la langue par la réalisation d'une tâche est une adaptation du contexte de Willis (1996). Dans ce contexte adapté, l'attention est concentrée sur la tâche finale. Cette tâche est conçue en tant qu'entreprise qui correspond authentiquement aux besoins des apprenants.

Dans le cas des programmes du travail européen de jeunesse, ces tâches concerneront le travail des participants et reflèteront les tâches et les situations qui forment leur quotidien. Vous trouverez page suivante une explication de contexte



2.2.3 Méthodologie



Le cadre de l'apprentissage par la réalisation d'une tâche

(Adaptée de Willis, Jane 1996
«A Framework for Task-Based Learning»,
Oxford: Longman)

DÉFINITION DE LA TÂCHE

INTRODUCTION DE LA TÂCHE

Willis suggère que l'enseignant (le facilitateur) « explore le thème avec le groupe et identifie une série de mots et de locutions utiles ». Pour les facilitateurs qui souhaitent exploiter un matériel, il faudra, à ce stade, que celui-ci soit choisi en rapport avec la tâche. En préparant le travail de réalisation de la tâche, le facilitateur devra réfléchir à la façon d'utiliser le matériel choisi. L'exploration du thème avec le groupe peut se faire sur la base d'une photo (voir Section 3.2), au moyen du visionnage d'une vidéo (voir Section 4) ou par l'analyse d'un texte (voir Section 3.3). Le matériel peut servir de tremplin vers le thème à aborder ou à la mise en lumière de mots et de phrases utiles. Il appartient au facilitateur de décider de la quantité de travail linguistique nécessaire aux apprenants. Ceci dit, il convient de rappeler que l'utilisation de matériel doit avoir pour objectif l'introduction du thème.

ex.:

- exploitation du matériel : utilisation d'une photo ou d'un texte, etc. pour introduire le thème
- « remue-méninges »: dresser une liste; comparer des idées; partager des expériences
- activer le langage: faire surgir et présenter du vocabulaire



INTRODUCTION
DE LA TÂCHE

PRÉPARATION
DE LA TÂCHE

RÉALISATION
DE LA TÂCHE

SUIVI
DE LA TÂCHE



PRÉPARATION DE LA TÂCHE

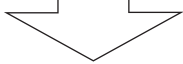
Cette phase a été séparée de la phase « introduction à la tâche » de Willis pour mettre en évidence l'importance d'une préparation soignée des participants et, si nécessaire, d'une répétition de la tâche dans un objectif de recyclage du langage et de familiarisation des apprenants avec le contexte. Si la phase précédente impliquait la formulation de termes en rapport avec le thème, celle-ci pourrait engager les participants dans un débat sur leurs positions et les aider à préparer leurs arguments ou les faire réfléchir à une brochure visant à mobiliser l'intérêt du public sur cette question.

Les apprenants préparent leurs contributions personnelles :

ex.:

- planification d'un rapport
- répétition d'un jeu de rôle
- rédaction d'un questionnaire à utiliser
- réflexion sur des questions pour un débat
- identification du langage nécessaire
- activer le langage : faire surgir et présenter le langage nécessaire

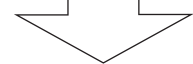
INTRODUCTION
DE LA TÂCHE



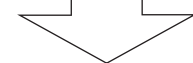
PRÉPARATION
DE LA TÂCHE



RÉALISATION
DE LA TÂCHE



SUIVI
DE LA TÂCHE





RÉALISATION DE LA TÂCHE

Les deux étapes précédentes nous amènent à celle-ci, grâce à une préparation soignée des participants sur les plans tant conceptuel que linguistique. Cette partie du cycle de la tâche devra refléter le plus fidèlement possible la réalité des participants dans leur travail européen de jeunesse, par exemple. Que la tâche soit jouée, projetée, enregistrée, conduite en groupe élargi ou en petits groupes, l'objectif sera le succès de sa réalisation.

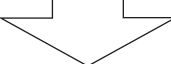
Les apprenants produisent, jouent et présentent leurs tâches :

ex.:

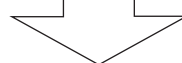
- en produisant un poster
- en jouant un jeu de rôle
- en organisant un débat
- en produisant une brochure
- en faisant un exposé
- ...



INTRODUCTION
DE LA TÂCHE



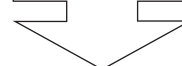
PRÉPARATION
DE LA TÂCHE



RÉALISATION
DE LA TÂCHE



SUIVI
DE LA TÂCHE





SUIVI DE LA TÂCHE

Priorité à la langue

Pendant l'exécution de la tâche, le facilitateur peut prendre des notes concernant la langue : pourrait-on ajouter du vocabulaire ? Certaines structures ont-elles été source d'erreur ou de confusion ? Certaines phrases auraient-elles pu être formulées différemment ? Certains termes auraient-ils pu être employés pour améliorer l'impact, rendre les choses moins abruptes, plus convaincantes ? Une fois la tâche réalisée, les participants peuvent souhaiter se pencher à nouveau sur le matériel, afin de parvenir à une meilleure compréhension de la langue : étude des structures, du vocabulaire nouveau ou compliqué, etc.

Feed-back et évaluation

Le facilitateur peut souhaiter conduire une session de feed-back afin d'évaluer le succès de la tâche et d'envisager des possibilités d'amélioration. Les participants voudront peut-être aborder les questions suivantes : le travail en groupe, la représentation en groupe, les réactions au thème, le volume de l'apport linguistique, ce qu'ils ont apprécié, ce qu'ils n'ont pas apprécié, etc. L'évaluation de la tâche débouchera sur des informations utiles aux facilitateurs pour la planification de futures tâches.

Réflexion au sujet de la réalisation de la tâche

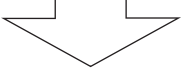
- Etait-ce utile ?
- Etait-ce amusant ?
- ...

Réflexion sur la langue et éventuellement apports complémentaires

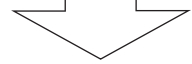
- Poursuite de l'exploration du matériel à des fins linguistiques
- Corrections des erreurs
- Réflexion des apprenants
- ...

Suggestions des pairs : « Pourrais-tu expliquer... ? » « Pourrais-tu répéter... ? »

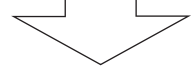
INTRODUCTION
DE LA TÂCHE



PRÉPARATION
DE LA TÂCHE



RÉALISATION
DE LA TÂCHE



SUIVI
DE LA TÂCHE





2.2.4 Aptitude linguistique et styles d'apprentissage

Invités à «utiliser tout le langage qu'ils peuvent rassembler pour s'exprimer» (Willis 1996), les participants non familiarisés à ce contexte d'apprentissage peuvent ne pas s'y sentir à l'aise, voire incapables d'y être productifs. Cette situation n'implique pas qu'il faille rejeter cet environnement. Par contre, les facilitateurs doivent comprendre que les participants auront besoin d'un temps d'adaptation, d'encouragement et de mise en confiance. Dans ce baptême du feu, certains participants peuvent se sentir désemparés, en particulier si d'autres ont davantage confiance en eux. Aussi la dynamique psychologique du groupe va-t-elle avoir une influence déterminante sur le succès des groupes de travail. Si un participant hésitant travaille avec un groupe qui lui apporte son soutien, il trouvera la possibilité d'acquérir une expérience considérable, même s'il n'est pas prêt à exploiter son potentiel au maximum. Comme nous l'avons souligné dans le chapitre 1.2, ce type d'approche exige des apprenants qu'ils soient audacieux et prêts à prendre des risques. Il incombe donc aux facilitateurs d'encourager cet esprit aventurier.



Dans le cas où le niveau linguistique des participants ne leur permet pas de réaliser l'introduction à la tâche, des adaptations seront nécessaires, notamment pour l'apport d'éléments linguistiques supplémentaires en relation avec la tâche. Une approche fonctionnelle de l'apprentissage des langues devrait assurer que les apprenants soient conscients de l'usage contextuel de la langue qu'ils vont employer dans des situations calquées sur la réalité. Il est capital que le matériel développé dans la perspective d'un apprentissage par la réalisation d'une tâche se prête à des variantes, de sorte à pouvoir également répondre aux besoins des débutants et des apprenants de niveau plus faible.

L'approche convient aux débutants tant que les facilitateurs sont en mesure d'appréhender leurs besoins et de s'y adapter. Durant les étapes d'introduction à la tâche et de préparation de la tâche, l'apport linguistique devra être précisément ajusté. A ce niveau, il est probable que les participants interrompront plus souvent les sessions pour solliciter des explications et des exemples illustrant les structures linguistiques. Ceci dit, l'objectif restera le même, à savoir accomplir une tâche concrète et diverses activités authentiques débouchant sur le résultat recherché.

2.3 Les facteurs à considérer

L'utilisation de cette approche exige de prendre en considération de nombreux facteurs. Certains sont évoqués ci-dessous.

2.3.1 Profil de l'apprenant

Si vous devez préparer le matériel avant l'arrivée de votre groupe, il est conseillé de dresser le profil probable du groupe en question. Même s'il n'est pas parfaitement fidèle à la réalité, ce profil formera le contexte de départ. Il convient de prévoir votre matériel en fonction du groupe auquel vous le destinez; des ajustements seront possibles ultérieurement. Vous aurez rarement affaire à un groupe homogène, même si les participants sont de même nationalité.

Bien que tous concernés par le travail européen de jeunesse et partageant des préoccupations et des intérêts communs, les participants présenteront probablement des antécédents très différents en matière d'apprentissage. Sachez qu'il peut y avoir autant d'antécédents d'apprentissage différents que de participants. Chacun viendra avec ses expériences, ses sentiments et ses attitudes personnelles. Il est possible que certains participants ne désirent pas aborder tel ou tel thème ou ne soient pas habitués au débat. Ils peuvent avoir appris dans un environnement d'apprentissage très didactique qui ne leur demande pas d'apporter des informations, mais de les absorber. Il se peut qu'ils ne soient pas habitués à formuler des opinions sujettes à controverses ou à s'exprimer au sein d'un groupe hétérogène. Pour garantir la réussite d'une tâche exigeant une méthode spécifique, il faudra négocier une ligne de conduite. Il se peut aussi que certains ne désirent pas pratiquer la langue cible avec d'autres participants, surtout s'ils ont été habitués à devoir simplement répondre aux questions posées par l'enseignant. Certains peuvent enfin avoir tendance à attendre



que les réponses viennent du facilitateur et ne pas être familiarisés à l'interaction avec d'autres participants dans le cadre d'un cours de langue.

Dans tout «cours» de langue, «apprendre à apprendre» est «la» dimension clé. Aider les participants à apprendre à apprendre peut passer par des discussions, des démonstrations des différents styles d'apprentissage, ainsi que des explications sur les méthodes. Cette dimension est importante dans le développement des stratégies d'apprentissage de l'apprenant. Si le facilitateur veille à l'introduire dès le début du stage, elle devrait faciliter la présentation de nouvelles méthodologies, telles que l'apprentissage de la langue par la réalisation d'une tâche.

Parmi les facteurs que les facilitateurs doivent prendre en considération: l'âge des participants et leurs diverses attentes, leurs rôles dans le travail européen de jeunesse, leurs raisons motivant l'apprentissage d'une langue, leurs diverses réalités sociales, leurs styles d'apprentissage habituels, leurs expériences d'apprentissage des langues et la nécessité de les encourager à se montrer confiants et audacieux (Voir Chapitre 1.2 Le rôle des apprenants et des facilitateurs).

2.3.2 Négociation des contenus

Les souhaits formulés par les participants vont influencer de manière déterminante sur votre choix de tâches. Déterminer une ligne de conduite ne sert à rien si les participants n'y adhèrent pas. Il se peut que chacun d'eux ait un programme différent. Cette question devra donc être gérée et négociée au sein du groupe. Si l'on interroge les participants au sujet de leurs attentes, de leurs besoins et de leurs souhaits, les contenus «négociés» répondront alors à leurs exigences les plus plausibles. Pour ce qui est du choix de la méthodologie, il convient de rappeler qu'une méthodologie nouvelle ne peut être imposée aux participants sans aucune négociation. Le facilitateur doit adapter les décisions et les méthodologies aux désirs du groupe, mais aussi aux résultats de l'évaluation conduite tout au long du stage. Cela étant, si le facilitateur juge nécessaire d'introduire une nouvelle méthodologie, il devra en discuter avec son groupe. En effet, les participants sont parfois surpris de constater à quel point ils *apprécient* des méthodes qui leur étaient encore inconnues.

2.3.3 Lieu du stage et ressources disponibles

Le lieu où va se dérouler le stage va inévitablement influencer sur la disponibilité du matériel et le choix des tâches. Il convient donc d'examiner les points

suivants: le matériel nécessaire pour l'accompagnement des activités et des tâches sera-t-il librement accessible? Dans le cas contraire, que pouvez-vous faire au préalable pour obtenir un matériel adapté? Allez-vous devoir adapter ou changer les tâches planifiées compte tenu du lieu? Les participants contribueront-ils en termes de matériels? Comment faire avec un minimum de matériel? Comment utiliser d'autres ressources, ainsi que des documents linguistiques? (Voir Chapitre 4 Sélection et utilisation du matériel).

Il se peut aussi que vous et les participants soyez les seules ressources disponibles: la situation peut paraître décourageante, mais c'est un défi stimulant lancé à votre capacité créative! Dans ce cas de figure, nous avons prévu de vous suggérer des idées! Si les outils d'enseignement traditionnel manquent, essayez de rechercher des ressources, en vous mais aussi autour de vous. Basez-vous sur les expériences, les impressions, les observations, des participants. A partir du moment où vous avez fait le choix de la tâche, vous pourrez développer du matériel à partir des données disponibles: les personnes, la géographie, les bâtiments et ainsi de suite (Voir Chapitre 3.1 Une tâche «sans matériel»).

2.3.4 Dimension interculturelle

Lorsque l'on envisage des activités et du matériel pour un stage de langue, le désir d'accroître la conscience culturelle des participants est prédominant. Plutôt que de dédier un forum aux louanges de la culture, on se propose, par le biais de l'apprentissage d'une langue, d'encourager les participants à s'intéresser à un mode de vie qui diffère du leur. De cette façon, on espère favoriser chez ceux-ci une prise de conscience, d'eux-mêmes et des autres, et les amener à se pencher sur certains aspects culturels considérés comme allant de soi. Les activités et les tâches peuvent précisément contribuer à la remise en question des stéréotypes et encourager un questionnement. Autant de démarches qui, on l'espère du moins, devraient conduire à une meilleure compréhension mutuelle.

La composition culturelle et linguistique du groupe devra également être prise en compte. S'il s'agit d'un groupe monoculturel dans le pays de la langue cible, la dimension interculturelle concernera-t-elle uniquement le pays hôte et le pays d'origine? Peut-on imaginer une micro-dimension interculturelle au sein d'une même nationalité apparemment homogène? Cet exercice de prise de conscience peut donner des résultats très intéressants et notamment aider à briser les stéréotypes. Même au sein d'un groupe mononational, on peut amener les individus à analyser



des expériences, des modes de vie ou des réalités sociales et des croyances différentes. De cette façon, les participants seront incités à se voir et à voir les autres en tant qu'individus possédant des valeurs et des croyances personnelles. La compréhension interculturelle peut être très enrichissante, lorsque des liens se tissent à partir de croyances et d'attitudes, au-delà des considérations géographiques. Dans le cas d'un groupe multiculturel, une nationalité peut être visiblement davantage représentée que les autres. Cette situation aura-t-elle un impact sur les activités et la dynamique de groupe? Certains participants se sentiront-ils exclus parce qu'ils ne font pas partie du groupe linguistique dominant? Cette considération devra intervenir dans la composition de sous-groupes. Les participants vont-ils décider eux-mêmes de la composition des sous-groupes ou le facilitateur va-t-il s'en charger en veillant à instaurer un équilibre interculturel? Le facilitateur devra aussi tenir compte des tensions existantes – ou susceptibles de surgir – entre certaines nationalités et être conscient des éventuelles sensibilités.

Les outils auxquels vous aurez accès ne présenteront pas forcément une dimension évidemment interculturelle; néanmoins, il est toujours possible de les exploiter pour développer la dimension interculturelle de la tâche. Souvent, un support très spécifique à un environnement donné peut se prêter parfaitement à des comparaisons et à des réflexions sur les différences

d'expériences. Par exemple, un article sur un sujet apparemment aussi banal que «la promenade des chiens» peut amener à des réflexions sur les animaux: la façon dont les hommes les traitent, les attitudes des humains vis-à-vis des animaux, la vivisection, les groupes de défense des droits des animaux, les animaux et le travail, etc. Récemment, un article traitant de la mise aux enchères – à presque 750 euro! – d'une mèche de cheveux de Bill Clinton a servi de base de travail. Vous pouvez imaginer la diversité des axes de réflexion qui peuvent se profiler! Même des tickets de caisse de supermarché, ramassés sur le sol, peuvent être le point de départ d'une tâche autour des habitudes d'achats, des habitudes alimentaires et de consommation. Observer la manière dont on écrit les adresses dans les différents pays peut aussi donner lieu à des comparaisons intéressantes sur les conceptions du logement, de l'urbanisation et des affaires publiques.

Ce chapitre se termine par un exemple concret du déroulement d'une tâche: la préparation collective et le partage d'un repas. Les seuls matériels sont les participants, les facilitateurs et le lieu dans lequel se tient le stage. Il s'agit donc d'une tâche «sans matériel» (Voir aussi Section 3.1 Une tâche «sans matériel»). Pour chacune des étapes, des lignes directrices indiquent quoi faire et comment. Si cette tâche est réussie, cela devrait être une expérience très agréable!





2.4 Un exemple concret de tâche



Contexte: Avec un groupe multiculturel, vous décidez de préparer un repas et d'utiliser cette activité pour un apprentissage linguistique.

TÂCHE: préparer un repas

INTRODUCTION A LA TÂCHE

Que faire ?

Discussion :

- Menus/repas possibles
- Goûts culinaires personnels
- Budget disponible
- Ingrédients disponibles
- Ustensiles disponibles
-



Comment le faire ?

Expliquer les spécialités des différents pays ; réunir des publicités de magasins ; étudier les offres spéciales ; évaluer le budget disponible ; vérifier les ingrédients et les ustensiles disponibles ; élaborer un menu.

Points de langage importants : vocabulaire relatif à la cuisine et à la nourriture, chiffres, etc.

PRÉPARATION DE LA TÂCHE

Que faire ?

- Sélectionner le menu à préparer
- Le fractionner en étapes
- Déterminer ce que chacun est capable de faire
- Décider de la responsabilité de
- Collecter l'argent
- Aller faire les courses



Comment le faire ?

Identifier les goûts culinaires ; décider qui va faire quoi ; choisir le magasin ; faire une liste des ingrédients à acheter avec leur prix ; faire les courses, vérifier les recettes.

Points de langage importants : comparer, négocier, prendre des décisions, communiquer (acheter, demander des informations, le prix, etc.).



RÉALISATION DE LA TÂCHE

Que faire ?

- Préparer le repas
- Dresser et décorer la table
- Résoudre les éventuelles disputes
- Manger et discuter
- Faire la vaisselle

Comment le faire ?

Décider de la place de chacun ; régler les différends ; débattre des préférences de chacun, du rôle des femmes et des hommes, des habitudes alimentaires dans les différents pays ; rédiger les menus.

Points de langage importants : négocier, les stratégies de débat, donner des ordres, demander des choses, prépositions de lieu, etc.



SUIVI DE LA TÂCHE

Que faire ?

- Commenter le repas et sa préparation, les relations entre les participants, les disputes survenues, etc.
- Echanger des recettes
- Ecrire une lettre à un ami en décrivant la soirée, etc.
- Inventer une nouvelle recette (interculturelle ?)

Comment le faire ?

Echanger des points de vue, des sentiments et des impressions ; organiser un débat sur les habitudes alimentaires (végétariens/non végétariens) ; élaborer ensemble un menu international ; rédiger un compte rendu au passé, etc.

Points de langage importants : expression d'un événement passé, expression des subtilités, accord et désaccord, etc.

