

LES TÂCHES-PROJETS DANS LES MANUELS DE FLE POUR DÉBUTANTS : CARACTÉRISTIQUES ET ENJEUX¹

Cette recherche traite des projets dans l'apprentissage/enseignement des langues étrangères, et son objectif est d'en repérer les particularités dans plusieurs manuels de FLE utilisés en cinquième année de l'école élémentaire en Serbie. L'analyse montre des différences dans plusieurs aspects des projets sélectionnés : traitement des dimensions collective et éducative, choix d'action authentique ou simulée, rapport entre l'action et la communication. On constate aussi quelques points communs : les élèves ne contribuent jamais à la conception des projets et aucun manuel ne prévoit des activités de métacognition ou une évaluation spécifique. Nous signalons à la fin quelques points de réflexion pédagogique qui concernent la réalisation des projets, à savoir la durée et le rythme de l'exécution du projet, le recours à la langue maternelle et les styles d'enseignement et d'apprentissage dans un contexte donné.

Mots-clés : tâche, projet, manuel, apprentissage/enseignement du FLE, collège, niveau débutant

1. Introduction

Dérivant de l'approche communicative, atteignant une forme accomplie dans *Task Based Learning*, la tâche occupe la place centrale dans la perspective actionnelle du *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer* (désormais CECR). Dans de nombreux pays, les nouveaux programmes officiels recommandent la réalisation des tâches ou projets, et des activités avec ces dénominations apparaissent régulièrement dans les manuels récents de langues étrangères. La conception de ses activités se prête à diverses interprétations et nombre de questions restent toujours ouvertes : Qu'est-ce qu'on entend par tâche ? Y a-t-il une différence entre tâche et projet ? Quelles formes concrètes les tâches et les projets prennent-ils dans le

* jovicamikic92@gmail.com

¹ Cet article est élaboré à partir de la communication présentée lors du colloque *Les études françaises aujourd'hui : Tradition et modernité*, tenu à Niš les 13 et 14 novembre 2015.

matériel didactique ? Dans quelle mesure sont-ils conformes aux objectifs, aux manières d'enseigner et d'apprendre dans différents contextes scolaires ?

Dans cette recherche nous nous proposons d'examiner les caractéristiques des tâches-projets apparaissant dans plusieurs manuels du FLE utilisés en 5^{ème} année de l'école élémentaire en Serbie, ce qui correspond au début de l'apprentissage de la seconde langue étrangère. Après avoir comparé la méthodologie de référence et la méthodologie adoptée au niveau de conception (cf. PUREN 2001 : 10), nous mettons en évidence quelques difficultés potentielles liées à la mise en œuvre de ces activités, ce qui suggère la nécessité d'en analyser les réalisations concrètes en classe.

2. Tâches, projets et manuels de langue

L'intérêt pour les tâches dans l'enseignement des langues étrangères commence dans l'approche communicative, où la langue est considérée non seulement comme système de règles, mais aussi et surtout comme une ressource dynamique pour créer du sens (NUNAN 1989 : 12). Vers la fin du 20^{ème} siècle, les recherches des auteurs anglo-saxons ont abouti à l'élaboration de l'approche basée sur les tâches (*Task Based Learning*). Les tâches y représentent les activités où les apprenants utilisent la langue cible pour obtenir un résultat, alors que leur réalisation comporte plusieurs étapes : introduction du thème, réalisation de la tâche, préparation et présentation du rapport, réflexion sur les aspects linguistiques (WILLIS 1996 : 155).

Les tâches communicatives sont placées au cœur de l'approche actionnelle préconisée par le CECR. Dans ce document (CECR : 16) on entend par tâche « toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé ». Le CECR (121–122) distingue deux types de tâches auxquelles participent les apprenants d'une langue étrangère : les tâches « proches de la vie réelle » sont incluses dans les programmes ou les manuels parce qu'elles correspondent aux besoins des apprenants hors de la classe; les tâches « pédagogiques » sont fondées sur le caractère immédiat de la situation de classe, les apprenants s'y engagent dans un faire-semblant accepté volontairement, avec la possibilité de contribuer à la sélection, à la

gestion et à l'évaluation de l'activité. Dans les deux types de tâches, il s'agit d'activités communicatives dans la mesure où l'accent est mis sur le succès de l'exécution et le sens est au centre du processus.

L'importance des tâches est soulignée par plusieurs auteurs qui traitent de l'élaboration et de l'utilisation des manuels selon les principes du CECR. Rosen (2006 : 121) soutient que, dans l'idéal, une méthode devrait placer les apprenants en position d'interagir et de mobiliser stratégiquement leurs compétences pour exécuter des tâches; celles-ci impliquent la réalisation d'activités croisées et la langue y est mise au service de l'action. Selon Hopkins (2002 : 257), la conception des tâches est l'élément le plus important d'un manuel ; comme la qualité et la diversité des tâches apparaissent réellement lors de leur mise en œuvre en classe, les enseignants auraient intérêt à les mettre à l'essai avant de sélectionner un manuel. À travers six exemples d'activités dans les manuels publiés, Goulier (2005 : 23–29) propose aux enseignants d'identifier et d'analyser des tâches communicatives dans leurs matériaux pédagogiques et de trouver des exemples dans d'autres manuels de langues.

Telles que présentées ci-dessus, les tâches englobent un large éventail d'activités, dont les caractéristiques communes sont que l'action est motivée par un objectif ou un besoin et donne lieu à un résultat identifiable (GOULLIER 2005 : 21). Pour délimiter l'objet de notre recherche, nous prendrons comme point de départ la classification proposée par Willis (1996), qui comprend six types de tâches allant des plus simples aux plus complexes. Notre analyse portera sur les *tâches créatives* ou *projets*, dont les caractéristiques principales sont les suivantes (WILLIS 1996 : 27, 154) : elles sont habituellement articulées en plusieurs étapes et comprennent la réalisation de diverses sous-tâches ; les compétences organisationnelles sont importantes, du fait que la mise en œuvre implique le travail par groupes et par paires ; elles ont souvent un résultat appréciable par un public plus large que les élèves ; elles peuvent être complétées par la tenue d'un journal de bord, que les élèves utilisent pour écrire le rapport des activités qu'ils ont réalisées et pour faire l'évaluation de leur travail.

Bérard (2009 : 43) constate la présence de ce type de tâches dans la plupart des manuels se réclamant du CECR : une unité de travail se conclut en général sur une tâche complexe à plusieurs étapes, qui implique, comme dans une situation de la vie quotidienne, l'utilisation de

différentes aptitudes, la production de discours, la résolution de problèmes et un résultat. C'est ce même type de tâches que Puren (2008) analyse comparativement dans trois manuels de FLE : dans sa recherche il met l'accent sur les manières dont la perspective actionnelle et l'approche communicative sont combinées dans l'élaboration des projets et il repère huit caractéristiques de tout projet en didactique scolaire.

La réalisation de ce type de tâches est prévue aussi dans le programme officiel pour les langues étrangères au collège serbe, en vigueur depuis 2007 (СЛУЖБЕНИ ГЛАСНИК РС – ПРОСВЕТНИ ГЛАСНИК, бр. 6/07 : 75). Les auteurs du programme préconisent, entre autres techniques didactiques, la mise en œuvre des « activités manuelles (réalisation d'affiches, présentations, journaux muraux, posters pour la classe ou pour les parents, etc.) » ou bien « la réalisation collective du matériel illustré et écrit (compte-rendu/ journal de voyage, affiche publicitaire, programme de spectacle ou d'un autre évènement) ». L'hypothèse qui en découle est alors que les tâches-projets apparaîtront dans les manuels accrédités pour l'utilisation au collège serbe, c'est-à-dire élaborés en conformité avec les recommandations de ce programme.

3. Méthodologie et démarche de la recherche

Cette recherche propose de fournir des éléments de réponses à plusieurs questions liées aux projets : Est-ce que les tâches de ce type apparaissent dans les manuels de FLE destinés aux jeunes élèves débutants ? Quelles sont les orientations méthodologiques globales de ces manuels et quelles fonctions y sont attribuées aux projets ? Comment les étapes dans la réalisation des projets sont-elles articulées ? Quelles sont les caractéristiques principales de ces projets ?

Le corpus de notre recherche est constitué de quatre manuels dont l'utilisation a été autorisée² en cinquième année de l'école élémentaire, ce qui correspond à la première année d'apprentissage de la deuxième langue étrangère. En constituant le corpus, nous avons décidé de sélectionner : un manuel national (le seul élaboré en conformité avec le programme officiel au moment de l'analyse) et plusieurs manuels dédiés à

² Les manuels *Le français pour nous 1*, *Oh là là ! 1 Collège* et *Et toi 1* figurent dans le catalogue des manuels accrédités (КАТАЛОГ УЏБЕНИКА 2013/2014), alors que l'utilisation du manuel *Bien joué ! 1* a été autorisée par la décision ministérielle (РЕШЕЊЕ МИНИСТРА 2003).

un public international ; les manuels publiés par différentes maison d'édition ; les manuels parus avant et après la publication du CECR ; les manuels dont l'utilisation dans les écoles serbes s'étale déjà sur plusieurs années. Le manuel publié en Serbie, *Le français pour nous 1*, n'a pas été analysé parce qu'il ne contient pas de tâches, mais ce fait est pris en considération lors de la formulation des conclusions de la recherche. Les trois manuels étrangers sont présentés selon l'ordre chronologique de publication : *Bien Joué ! 1* (1999) ; *Oh là là ! 1 Collège* (2006) ; *Et toi ? 1* (2007).

Pour recueillir les données de ces manuels-méthodes, nous avons consulté le Livre de l'élève et le Guide pédagogique. Dans l'Avant-propos des deux composantes nous avons repéré les déclarations des auteurs concernant l'approche méthodologique en général et les fonctions et caractéristiques des projets en particulier. Après avoir choisi un des projets proposés, celui qui nous a paru le plus approprié à l'analyse selon les critères établis, nous avons examiné sa présentation dans le Livre de l'élève et les informations complémentaires dans le Guide pédagogique. L'analyse des données a consisté en deux opérations. Nous avons d'abord délimité les étapes et sous-étapes qui jalonnent la réalisation du projet, pour établir l'enchaînement des activités effectuées par les élèves. Ensuite, nous avons fait l'inférence sur les caractéristiques du projet selon les critères exposés par Puren (2008) : 1. dimension collective ; 2. dimension éducative ; 3. niveau d'autonomie des élèves ; 4. authenticité des actions ; 5. prise en charge, de la part des élèves, du travail de conception ; 6. communication mise au service de l'action ; 7. maintien d'une activité de « métacognition » ; 8. recours au critère spécifique de la réussite de l'action.

Vu que le corpus de la recherche est limité (tous les manuels accrédités ne sont pas pris en considération et on n'aborde pas la question si les activités sélectionnées sont représentatives de l'ensemble des projets dans les manuels concernés), il est impossible d'en généraliser les résultats. La démarche nous permet, pourtant, d'établir les points communs et les différences entre les projets, à partir de quoi nous signalons quelques difficultés potentielles dans leur réalisation au collège en Serbie.

4. Les résultats de la recherche

Conformément à la démarche annoncée, pour chacun des trois manuels nous allons : a) présenter la manière dont les auteurs explicitent

leurs choix méthodologiques ; b) analyser le déroulement d'un projet (voir *Annexe*) ; c) interpréter ses particularités.

4.1. *Bien joué ! I*

Ce manuel a pour objectif de fournir aux élèves un ensemble de compétences orales et écrites, et la méthode « répond à une approche de type communicatif et plus précisément fonctionnel » (Guide pédagogique, p. 3). En ce qui concerne les projets, les auteurs annoncent que « toutes les deux unités, on trouve des activités qui développent quelques aspects de civilisation abordés dans les deux unités précédentes [et qui se concluent par] la réalisation d'un projet qui implique toute la classe » (Livre de l'élève, p. 3). Conscients du problème de l'utilisation de la langue maternelle, ils proposent à l'enseignant d'exiger l'expression en français pendant un temps déterminé, en prévoyant un gage pour celui qui introduit sa langue maternelle (Guide pédagogique, p. 13).

Mes projets (Annexe 1). Dans l'Unités 6, tout comme dans les cinq autres Unités, les auteurs proposent deux projets dans le Livre de l'élève (p. 59), en laissant aux utilisateurs la possibilité d'en choisir un. Le premier projet comporte deux étapes : tous ensemble, les élèves choisissent d'abord un groupe célèbre qui va chanter dans leur ville ; par petits groupes, ils doivent ensuite trouver des photos de la salle de concert, préparer le programme, les affiches et la publicité pour la radio locale. Le second projet est introduit par la présentation de l'évènement : *Votre équipe de football va jouer dans votre ville contre une équipe très importante* ; les élèves doivent former des petits groupes pour organiser ce match (photos des équipes, noms des joueurs, programme, invitations, publicité).

Dans le Guide pédagogique (p. 44), les auteurs ajoutent, en quelques lignes, des informations génériques concernant le déroulement du travail : le premier projet nécessite la recherche de documents et offre la possibilité de travailler avec le professeur de dessin ; dans le second, le professeur peut enregistrer les publicités pour la radio locale, en insistant sur l'intonation.

Caractéristiques du projets. Certains éléments de **la dimension collective** sont présents dans les deux projets : les objectifs sont des productions collectives, les élèves contribuent à la réalisation des actions tous ensemble ou par groupes, et les résultats des actions sont destinés

à la classe en tant que collectif. La description de la démarche, trop succincte, ne permet pas d'apprécier **la dimension éducative**, sauf qu'on peut supposer la collaboration et la négociation des membres de chaque groupe dans les deux projets. Apparemment, les élèves disposent d'**un haut niveau d'autonomie**, mais elle semble provenir plutôt de la brièveté des consignes que d'une intention clairement établie dans la conception méthodologique. Dans les deux projets, les élèves doivent se mettre dans des situations fictives dont on peut mettre en question même la vraisemblance, ce qui signifie qu'il s'agit d'**actions simulées et non réelles-authentiques**. Quant à **la conception du projet**, le caractère lapidaire des consignes empêche encore une fois l'interprétation des intentions des auteurs. Pour la même raison, on peut seulement supposer que **la communication est potentiellement mise au service de l'action**, et non l'inverse. Dans ces deux projets, **l'activité de « métacognition » et l'évaluation selon des critères donnés** ne sont pas prévues par les auteurs du manuel.

4.2. *Oh là là ! 1 Collège*

Les auteurs soulignent que c'est une méthode communicative, dont les objectifs et les contenus « ont été déterminés à partir de la réflexion et des travaux du Cadre européen commun de référence » (Guide pédagogique, p. 3). En présentant le projet, les auteurs précisent qu'il « permet de rassembler la classe autour d'activités d'expression écrites et orales correspondant aux points de langue traités en classe » (Livre de l'élève, p. 6).

La mascotte de la classe (Annexe 2). Ce projet de l'Unité 3 s'étend sur une page dans le Livre de l'élève (p. 52) et il contient trois étapes. L'étape 1 (*L'animal préféré de la classe*) s'articule en deux temps : en s'appuyant sur les quatre photos (oiseau, poisson, vache, renard), chaque élève choisit son animal préféré, pour dire ensuite si cet animal vit dans une ferme, dans une maison ou dans la nature, et s'il a des poils, des plumes ou des écailles (a) ; on compare les animaux de tous les élèves pour compter le nombre d'animaux sauvages ou domestiques, à plumes, à poils ou à écailles (b). L'étape 2 (*La mascotte*) englobe quatre moments : à partir des votes de l'étape précédente, les élèves déterminent la catégorie de l'animal-mascotte (l'exemple proposée par le manuel est « mammifère sauvage ») (a) ; ils font la liste

des animaux connus appartenant à cette catégorie et votent cette fois-ci pour l'animal préféré de la classe (b) ; ils se divisent en deux groupes pour faire un ou plusieurs dessins de l'animal et de son habitat (c) ; les élèves votent pour le nom de la mascotte (d). Dans l'étape 3, les élèves écoutent et chantent la chanson de la mascotte, dont les paroles sont imprimés dans le manuel. La page se termine par la rubrique *Pour communiquer en classe*, qui offre quelques expressions fréquemment utilisées par le professeur et les élèves.

Le guide pédagogique (p. 98–100) contient des explications détaillées sur divers aspects de ce projet. Aux objectifs linguistiques et communicatifs, les auteurs ajoutent ceux du domaine éducatif : *travail de groupe, vote coopératif, apprendre à écouter les autres*. Deux informations sont importantes pour le déroulement des activités : une fois finis les dessins, les groupes se retrouvent pour découper la forme de l'animal et la coller sur le « fond » de son habitat ; après avoir écrit le nom de la mascotte, les élèves affichent les dessins. En ce qui concerne la langue, on prévoit les réponses des élèves en langue maternelle et la traduction en langue française de la part de l'enseignant ; pendant la réalisation des dessins, sans doute parce qu'on suppose le recours à la langue maternelle, les auteurs proposent à l'enseignant d'inciter les élèves à s'exprimer en langue française et d'apporter le lexique nécessaire à la description des productions. On conclut indirectement que la réalisation de ce projet dure une heure environ, étant donné que l'enseignant devrait finaliser le travail en disant : « Rangez vos affaires, vous pouvez partir ».

Caractéristiques du projet. Affichée dans le titre du projet, la **dimension collective** est présente dans trois aspects : l'objectif est une production collective composée de deux ou plusieurs éléments ; tous les élèves de la classe contribuent à la réalisation de l'action commune ; le résultat du projet est un produit destiné à la classe en tant que collectif. Puisque les élèves doivent venir à une décision collective et qu'il existe une répartition des tâches à certaines étapes du projet, la **dimension éducative** est implicitement présente ; en plus, elle est incluse parmi les objectifs déclarés dans le guide pédagogique. Les élèves disposent d'un certain **degré d'autonomie** en tant qu'individus (ils expriment leurs préférences personnelles), en tant que groupe (ils décident de la forme que prendra la représentation de la mascotte) et au niveau de la classe comme collectif (tous les élèves votent à plusieurs reprises). Comme il

s'agit de production d'une vraie mascotte, et non de simulation d'une situation communicative qui ait lieu en dehors de la classe, c'est une **action réelle-authentique**. Le projet ne permet pas aux élèves de **prendre en charge le travail de conception** : ils ne peuvent pas modifier l'objectif et les actions, et ils n'ont pas la possibilité de choisir, pour leur propre classe, une autre mascotte qu'un animal. Dès le début du projet, **la communication est mise au service de l'action** parce que tous les échanges convergent, plus ou moins directement, vers la production de la mascotte. Dans ce projet on ne propose, ni dans le Livre de l'élève ni dans le Guide pédagogique, **aucune réflexion sur l'activité elle-même** ou **le recours aux critères spécifiques de l'évaluation**.

4.3. *Et Toi ? 1*

Les auteurs de ce manuel font référence à l'approche actionnelle du CECR : les apprenants sont considérés « comme *des acteurs sociaux* qui vont interagir et auront à accomplir *des tâches*, pas seulement linguistiques, dans une situation sociale particulière (contexte) et dans un *domaine* particulier » (Guide pédagogique, p. 5). Ils annoncent la fonction des projets en déclarant qu'à travers la tâche « on révise les contenus précédemment traités dans le module et on s'entraîne aux différentes compétences langagières » (Livre de l'élève, p. 3).

Tu organises une fête ! (Annexe 3). Ce projet, qui fait partie du Module 2, est présenté sur une double page dans le Livre de l'élève (p. 38–39) et il comporte trois étapes. Dans l'étape **1**, les élèves reconnaissent, sur l'illustration, les personnages dont la taille et la couleur des cheveux sont mentionnées dans le texte imprimé et enregistré. L'étape **2** s'articule en deux parties : les élèves lisent l'invitation à l'anniversaire de Cécile et notent dans l'agenda le jour et l'heure de la fête (a), après quoi ils écrivent la réponse au mail (b). L'étape **3** est introduite par la consigne générale (*À toi ! Tu organises une fête avec 3 ou 4 camarades*), accompagnée d'une photo représentant une fête. Cette étape s'articule en sept moments : les élèves complètent l'agenda en choisissant la date, le jour et l'heure de leur fête (a), ils choisissent les invités et justifient le choix (b), ils demandent le numéro de téléphone et/ ou l'adresse aux invités (c), ils choisissent cinq CD pour les écouter à la fête (d), ils écrivent un SMS pour inviter les amis (e), ils préparent une carte d'invitation (f) et ils la distribuent aux invités (g).

Le Guide pédagogique (p. 72–73) offre des informations complémentaires sur les objectifs, le déroulement et la durée du projet. Les énoncés qu'on peut interpréter comme objectifs sont deux descripteurs pour le niveau A1 du CECR (interaction écrite générale et échange d'information), ainsi que les compétences travaillées dans chaque étape (1. compréhension orale ; 2. compréhension et production écrites ; 3. production orale et écrite). En ce qui concerne le déroulement, les modalités de travail sont mentionnées pour les trois étapes: 1. la classe entière et par deux ; 2. la classe et individuellement ; 3. en groupe et la classe. Pour terminer le projet, les auteurs suggèrent à l'enseignant, s'il en a la possibilité, de « proposer un goûter en classe de français ». En additionnant la durée affichée pour toutes les trois étapes, on conclut que le temps de réalisation de ce projet peut être estimé à 110 minutes environ.

Caractéristiques du projet. Les deux premières étapes ne contribuent pas directement à la réalisation du projet, et leur présence peut s'expliquer par la fonction attribuée au projet (révision des contenus précédemment traités dans le module et l'entraînement aux différentes compétences langagières). On peut noter quand même que ces deux activités présentent des caractéristiques de tâches dans le sens plus large, dans la mesure où elles sont orientées vers des résultats et l'accent y est mis sur le sens plutôt que sur la forme linguistique.

Dans la troisième étape, qui correspond à l'entrée dans le projet lui-même, les élèves doivent collaborer et négocier au sein du groupe et échanger des informations avec les membres d'autres groupes ; mais **la dimension collective** y est mise en question par le fait que l'objectif n'est pas une production collective, la classe n'est pas impliquée dans la réalisation d'une action commune et il n'existe pas un produit destiné à la classe en tant que collectif. **La dimension éducative** n'est pas incluse dans le projet de manière explicite ; mais comme les élèves ont à collaborer et négocier au sein du groupe, cette dimension est implicitement présente. Les élèves disposent d'**un certain niveau d'autonomie** : il s'agit dans le fond de l'autonomie du groupe et non individuelle, même si dans les consignes n'apparaît que la 2^{ème} personne du singulier (*tu choisies la date, donne la carte à tes invités*). Si l'on se tient au livre de l'élève, la réalisation du projet se termine par la distribution des cartes d'invitation pour une fête fictive, ce qui ne justifie pas le titre du projet et donne l'idée d'**une action plutôt simulée que**

réelle-authentique ; la possibilité d'organiser une fête est mentionnée seulement dans le Guide pédagogique. Dans ce projet, **les élèves ne prennent pas en charge le travail de conception** : non seulement ils ne peuvent pas modifier les actions, mais les auteurs du manuel fixent aussi le nombre d'invités ou de CD et ils déterminent que l'invitation doit s'écrire sous forme d'un SMS ; de ce point de vue aussi, la forme des consignes est significative : *tu dois demander, tu dois choisir, tu dois écrire*. **La communication est mise au service de l'action** seulement si on attend des élèves d'échanger les invitations, et non d'organiser une fête annoncée dans le titre du projet, ce qui est un signe d'incohérence méthodologique. Le Livre de l'élève et le Guide pédagogique ne contiennent aucune indications concernant **l'activité de « métacognition »** ou **l'évaluation selon des critères spécifiques**.

5. Conclusion et implications didactiques

L'analyse effectuée montre tout d'abord que les tâches-projets ne sont pas incluses dans le manuel élaboré en Serbie, mais que ce type d'activités existe dans les manuels étrangers utilisés dans les collèges pendant les dix dernières années. En considérant le rapport entre les indications méthodologiques du programme et leur mise en œuvre dans les manuels, on constate que le niveau de corrélation est plus élevé dans les manuels qui ne sont pas issus directement du programme.

Un deuxième constat concerne l'inscription des tâches-projets dans les constructions méthodologiques globales : si ce type d'activités est prévu dans les manuels se réclamant de l'approche préconisée par le CECR, il figure aussi dans le manuel élaboré avant la publication de ce document, manuel qui, au niveau déclaratif, met en œuvre l'approche communicative. D'autre part, les auteurs de ce premier manuel ne fournissent que des indications vagues sur la réalisation des projets, ce qui rend difficile l'interprétation des principes méthodologiques sous-jacents ; dans les manuels plus récents la démarche est présentée avec beaucoup plus de détails et on peut raisonnablement supposer que l'intérêt accru pour l'approche actionnelle et celle basée sur les tâches, dans la première décennie du 21^{ème} siècle, a contribué à une meilleure conception méthodologique des projets.

Nous remarquons cependant que les projets dans les deux manuels plus récents diffèrent sur plusieurs points, ce qui provient, selon nous,

des interprétations libres auxquelles se prêtent les indications sur l'approche actionnelle et la conception des tâches dans le CECR : la dimension éducative peut être affichée dans les objectifs du projet (*La mascotte de la classe*) et n'être qu'implicitement présente dans certaines étapes (*Tu organises une fête !*) ; la dimension collective et l'autonomie peuvent porter sur les petits groupes (*Tu organises une fête !*), ou concerner, aussi, la classe entière en tant que collectif (*La mascotte de la classe*) ; il s'agit dans un cas d'action réelle-authentique où la communication est mise au service de l'action (*La mascotte de la classe*), et dans l'autre cas d'une situation fictive et d'action simulée où le rapport entre l'action et la communication est discutable (*Tu organises une fête !*). Ces constats nous amènent à conclure que le projet *La mascotte de la classe* est conçu avec plus de cohérence méthodologique et que, en plus, il est plus approprié à l'exploitation dans le contexte scolaire.

Les projets dans ces deux manuels présentent aussi trois caractéristiques communes, qui peuvent être attribués à des facteurs différents. D'abord, les élèves ne prennent pas en charge la conception du projet, ce qui est un critère difficile à satisfaire dans les manuels destinés aux jeunes adolescents débutants. Aucun manuel ne prévoit d'activités de métacognition ni d'évaluation selon des critères spécifiques, ce qui prouve le maintien de la méthodologie centrée sur l'efficacité de la communication langagière, aux dépens de la réflexion sur les actions et les apprentissages en cours.

Nous évoquerons pour finir quelques défis liés à la mise en œuvre d'un projet, indépendamment de son niveau d'aboutissement, dans le contexte qui nous intéresse, c'est-à-dire au début d'apprentissage de la langue française dans les collèges en Serbie.

Il est d'abord nécessaire de bien considérer le temps qu'exige la réalisation d'un projet. Les auteurs de manuels n'indiquent pas toujours la durée, et même quand c'est le cas, ils font abstraction des difficultés potentielles au niveau de l'organisation du travail, de la compréhension des consignes ou de la réalisation des activités. Ces problèmes, plus ou moins prévisibles, peuvent ralentir le rythme du travail et prolonger considérablement la durée du projet. Cela peut constituer dans certains cas une source de démotivation pour les enseignants, contraints de réaliser les objectifs du programme dans un temps limité (72 séances de 45 minutes par an). Nous retenons à ce propos que les enseignants ne devraient pas s'efforcer, surtout dans le travail avec les débutants, de réa-

liser tous les projets proposés par le manuel ; ils feraient mieux au fait de sélectionner ceux qui conviennent au public donné, mais d'en réaliser toutes les étapes pour tirer le profit maximal des potentialités pédagogiques des projets. Les enseignants devraient en plus décider si toutes les étapes d'un projet seront réalisées en continu ou en alternance avec les autres activités didactiques.

Un autre point important est la question de la langue, qui concerne la formulation des consignes et les échanges lors du travail par groupes. On a vu dans les projets présentés que les consignes sont ou assez floues ou bien qu'elles comportent un système d'instructions relativement long et complexe. Dans les deux cas, il est peu probable que les élèves puissent réaliser le projet sans recours fréquent à l'aide de l'enseignant, ce qui limite dans une large mesure leur autonomie. Pour résoudre le problème du recours à la langue maternelle, certains auteurs de manuels proposent aux enseignants des procédés (gage pour celui qui introduit la langue maternelle, traduction des mots isolés) dont l'efficacité est loin d'être évidente. Selon nous, il faudrait plutôt accepter, voire intégrer et planifier, le recours à la langue maternelle, même massif dans certaines étapes, et habituer systématiquement les élèves à l'expression en langue étrangère, au prix de ralentir le rythme du travail.

Enfin, la mise en œuvre des projets est influencée par la tradition pédagogique dans un contexte donné. La question se pose de savoir si tous les enseignants sont habilités et habitués à articuler des objectifs linguistiques, communicatifs et éducationnels, à organiser le travail interdisciplinaire, à gérer des activités de métacognition, etc. C'est une raison de plus pour s'interroger sur le rapport entre, d'un côté, les principes méthodologiques postulés par les documents officiels et opérationnalisés par le matériel didactique, et, de l'autre côté, les réalités de classe (cf. NUNAN 2004: 14). Seule l'analyse des réalisations concrètes et contextualisées des projets proposés par le manuels peut éclairer ce rapport et fournir des pistes pour la formation adéquate des enseignants.

LITTERATURE

- BÉRARD 2009 : Bérard, Évelyne. « Les tâches dans l'enseignement du FLE : rapport à la réalité et dimension didactique. » Rosen, É. (coord.). *Le français dans le monde/ Recherches et applications : La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue*. Paris : CLE International, 2009, 36–44.
- CONSEIL DE L'EUROPE 2001 : *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier, 2001.

- GOULLIER 2005 : Goullier, Francis. *Les outils du Conseil de l'Europe en classe de langue : Cadre européen commun et Portfolios*. Paris : Didier, 2005.
- HOPKINS 2002 : Hopkins, Andy. « Guide à l'usage des auteurs de matériel pédagogique et des manuels. » John Trim (dir.). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer : Guide pour les utilisateurs*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, 2002, 233–271.
- NUNAN 1989 : Nunan, David. *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge : Cambridge University Press, 1989.
- NUNAN 2004 : Nunan, David. *Task-Based Language Teaching*. Cambridge : Cambridge University Press, 2004.
- PUREN 2001 : Puren, Christian. « Outils et méthodologie d'analyse des manuels de langue. L'exemple des procédures d'enseignement/ apprentissage de la grammaire. » *Site personnel de Christian Puren : Mes travaux, 2001h*.
< <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2001h/> > 8.10.2016.
- PUREN 2008 : Puren, Christian. « Formes pratiques de combinaison entre perspective actionnelle et approche communicative : analyse comparative de trois manuels. » *Site personnel de Christian Puren : Mes travaux, 2008d*.
< <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2008d/> > 18.3.2017.
- ROSEN 2006 : Rosen, Évelyne. *Le point sur le Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : CLE International, 2006.
- WILLIS 1996 : Willis, Jane. *A Framework for Task-Based Learning*. Harlow : Longman, 1996.

- КАТАЛОГ УЏБЕНИКА 2013/2014 : Каталог уџбеника за предшколску установу и основну школу одобрених за школску 2013/2014. годину.
<<http://www.mpn.gov.rs/udzbenici/>> 8.10.2016.
- РЕШЕЊЕ МИНИСТРА 2003 : Решење Министра просвете и спорта Републике Србије бр. 6-00-615/2003-06. од 21.08.2003.
- СЛУЖБЕНИ ГЛАСНИК РС – ПРОСВЕТНИ ГЛАСНИК, бр. 6/07 : Правилник о наставном плану за други циклус основног образовања и васпитања и наставном програму за пети разред основног образовања и васпитања.
Службени гласник РС – Просветни гласни, бр. 6/07.

CORPUS

- FAVRET, BOURDEAU et al. 2010 : Favret, C. et M. Bourdeau, I. Gallego, E. Murguruza. *Oh là là ! Collège 1 : Méthode de français : Француски језик за 5. разред основне школе*. Paris : CLE International/ Beograd : Data Status, 2010 (édition originale : Paris : CLE International/ SEJER, 2006).
- FAVRET, BOURDEAU et al. 2010 : Favret, C. et M. Bourdeau, I. Gallego, E. Murguruza. *Oh là là ! Collège 1 : Guide pédagogique*. Paris : CLE International/ Beograd : Data Status, 2010 (édition originale : Paris : CLE International/ SEJER, 2006).
- GILSON et BAZIN 1999 : Gilson, Carla et Monique Bazin. *Bien joué ! 1 : Méthode de français*. Paris : Hachette, 1999.
- GILSON, JAMET et al. 1999 : Gilson, Carla et Marie-Christine Jamet, Maria Grazia Selle, Monique Bazin. *Bien joué ! 1 : Guide pédagogique*. Paris : Hachette, 1999.

- ЛОПЕЗ и ЛЕ БУЊЕК 2012 : Лопез, Мари Жозе и Жан Тјери ле Буњек. *Et toi ? : Француски језик за 5. разред основне школе : Уџбеник за прву годину учења*. Београд : Klett, 2012 (édition originale : Paris : Les Édition Didier, 2007).
- ЛОПЕЗ, ЛЕ БУЊЕК и др. 2007 : Лопез, Мари Жозе и Жан Тјери ле Буњек, Сесил Мау. *Et toi ? : Прва година учења : Приручник за наставнике*. Београд : Klett, 2013 (édition originale : Paris : Les Édition Didier, 2007).
- ТОЧАНАЦ МИЛИВОЈЕВ 2007 : Точанац Миливојев, Душанка. *Le français pour nous 1 : Француски језик за 5. разред основне школе : Прва година учења*. Београд : Завод за уџбенике, 2007.

Јовица М. Микић

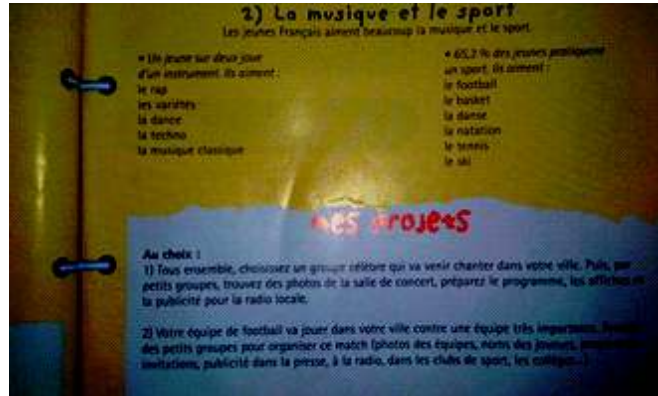
ПРОЈЕКТНИ ЗАДАЦИ У УЏБЕНИЦИМА ФРАНЦУСКОГ ЈЕЗИКА ЗА ПОЧЕТНИ НИВО: ОДЛИКЕ И ОТВОРЕНА ПИТАЊА

Резиме

Предмет рада јесу пројекти у настави страних језика, а циљ истраживања је да се утврде њихове одлике у уџбеницима француског језика који се користе у петом разреду основне школе у Србији. Резултати анализе показују да међу размотреним пројектима постоје разлике у односу на неколико критеријума: начин на који се организује заједнички рад, третман васпитних циљева, опредељење за аутентичну или симулирану активност, однос између активности и језичке комуникације. Осим тога, утврђене су и заједничке одлике свих пројеката: ученици ни у једном случају не учествују у осмишљавању пројекта нити уџбеници предвиђају метакогнитивне активности и евалуацију према специфичним критеријумима. На крају се наводи неколико педагошко-дидактичких аспеката које би требало размотрити при реализацији пројеката: трајање и ритам рада, коришћење матерњег језика ученика, уважавање уобичајених начина учења и подучавања у датој средини.

Кључне речи: задатак, пројекат, уџбеник, настава/учење француског језика, виши разреди основне школе, почетни ниво.

1. Bien joué !




2. Oh là là ! 1 Collège



PROJET
TU ORGANISES UNE FÊTE !

1) **Écris et trouve les 6 amis de Cécile :**



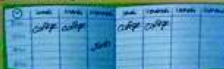
Dans ma classe, j'ai six amis : Sophie. Elle est petite, brune et rigole.
Alain, c'est mon copain. Il est grand et blond. Il est beau.
Aïda est grande et brune. Louis est petit et blond. Capucine est brune. Léo est brun.

2) **Tu reçois ce mail :**

```

    Salut !
    C'est mon anniversaire !
    Samedi, je fais une fête avec mes amis !
    C'est à 18 heures. Tu viens ?
    Bisou,
    Cécile
    
```

3) **Tu notes sur l'agenda :**



4) **Tu réponds à Cécile. Tu acceptes l'invitation ; écris un mail.**

POUR VOUS AIDER :
- Tu écris : Salut / Bonjour.
- Tu écris aussi : Samedi / dimanche / au CD de...
- Salut - Bye - Ciao - Bye.

5) **À toi ?**
Tu organises une fête avec 3 ou 4 camarades :

- Tu choisis la date : le jour, l'heure. Tu écrits **ma fête** sur l'agenda.
- Tu choisis 2 invités dans ta classe. Tu choisis 2 invités dans la classe de Cécile. Dis pourquoi !

POUR VOUS AIDER :
- Invité : Jeanne / il est brun / elle est blonde / il aime les films / elle aime la musique.

6) **Tu dois demander le numéro de téléphone et/ou l'adresse mail à tes invités. Complète le tableau :**

Prénom	Numéro de téléphone	Mail
Sophie	09 31 73 44 77	sofie@free.fr

7) **Tu dois choisir la musique ; Tu choisis 5 CD.**

8) **Tu dois écrire un SMS pour inviter tes amis.**

9) **Tu dois préparer une carte d'invitation originale. Dessine, découpe, mets des photos.**

N'OUBLIE PAS :
- La date / l'heure / l'adresse de l'invitation.

10) **Donne la carte à tes invités.**

BONNE BOUM !

