L'APPROCHE PAR TÂCHES

6.1. Introduction

Dans l'état actuel de notre travail, après avoir réfléchi sur quelques théories de l'apprentissage des langues, sur les processus d'enseignement/apprentissage et sur ses acteurs, de même que sur le domaine dans lequel s'inscrit notre recherche, nous allons examiner la notion de tâche. Il s'agit de vérifier si l'approche par tâches constitue une procédure d'apprentissage exploitable dans le contexte considéré (lycée scientifique italien), compte tenu des données théoriques précédemment observées. Si les résultats de notre réflexion sont en accord avec les points précédents, nous retiendrons l'enseignement/apprentissage par tâches en tant que démarche de notre expérimentation de terrain°

6.1.1. La notion de « tâche »

Commençons par aborder le sujet en définissant, du point de vue général et, ensuite, dans une perspective didactique, la notion de tâche. Selon J.-L. Chiss, le terme « tâche » appartient d'abord au vocabulaire courant et, en tant que terme d'usage, il est important de le considérer dans un réseau dénotatif et connotatif. En outre, au-delà du champ sémantique du travail, *« il peut renfermer une dimension d'efficacité et aussi de devoir moral… ses emplois récents chez les didacticiens des langues semblent renvoyer à la 'théorie de l'action' »* (Chiss 2005 : 40). Le *Dictionnaire de didactique…* fait remonter la notion de tâche, provenant de la recherche anglo-saxonne, aux années 80 du XX^{e} siècle (Cuq 2003 : 234). À la fin des années 70, outre-Manche il y avait déjà une certaine intégration entre la dynamique d'apprentissage et la réflexion didactique. Il suffit de penser à la TSA (*Target Situation Analysis*) développée par Munby (1978) et à la PSA (*Present Situation Analysis*) de J. Swales *et al*., qui mettait en relation le niveau de départ des apprenants avec les objectifs de formation (Robinson, P.C. 1989 : 403 in « An overview of English for specific purposes » : 395-427 in Mourlhon-Dallies 2008: 61). Plusieurs approches ont concerné l'enseignement de l'anglais langue étrangère « généraliste » pendant les trente dernières années, soulignons que parmi ceux *« mettant en avant les procédures, des variantes existent, dont la plus connue se joue entre le TBL (Task-Based Learning) et le PBL (Problem-Based Learning) »* (*idem* : 61). Nous souhaitons continuer, maintenant, par une série de définitions du terme « tâche », choisies parmi les plus remarquables dans la littérature didactique. Nous citons, d'abord, Skehan, R. Ellis et Narcy (Skehan 1998, Ellis, R. 2003, Narcy 1997), ayant considéré une tâche comme *« une activité authentique (qui fait sens pour l'apprenant) à réaliser individuellement, en binôme ou en petit groupe en vue d'une production, le résultat de la tâche, qui permettra de mesurer dans quelle mesure il y a eu apprentissage »* (Nicol-Benoit 2004 : 135 in Narcy-Combes, M.-F. 2006 :

55). Skehan (1998 : 270) a dénombré aussi des critères précis correspondant à une tâche, utiles afin de circonscrire opportunément cette notion : *« la primauté du sens, le but à atteindre, enfin, le lien avec la vie réelle »*. Ce sont les besoins langagiers des apprenants qui sont à la base des choix des contenus à enseigner ; il est de même important de fournir l'occasion de vivre, en classe de langue, des situations de communication se rapprochant de celles de la vie quotidienne (De Koninck et Huot 2007 : 83). Faisant allusion aux nombreux impacts d'une tâche efficace, Skehan (1998) a expliqué qu'*« en termes d'apprentissage d'une langue, une bonne tâche devrait permettre aux apprenants d'améliorer leurs compétences de communication en direct (fluency), leur précision pragmatique et une certaine complexité dans la production langagière »* (Dervin 2009 : 112). D'après la définition fondamentale élaborée par Rod Ellis, une tâche est donc

> *« un ensemble d'actions réalistes qui donnent lieu à une production langagière « non-scolaire » ou pour reprendre les termes qu'il utilise de « real world activities » (R. Ellis 2003 : 3) et de « real world processes of language use » (R. Ellis 2003 : 10). La tâche est une activité cohérente et organisée ce qui permet d'assurer un repérage efficace, si par repérage on entend la perception et la compréhension d'écarts dans L2, ou dans L1 et L2, ou entre ce qui a été produit et ce qui était attendu »* (Narcy-Combes, J.-P. et M.-F. 2007 : 75).

Ces auteurs ont mis en relief quelques caractéristiques particulières de la tâche, parmi lesquelles son lien avec la réalité, la concrétude de son résultat, son efficacité potentielle dans le processus d'apprentissage, la diversité et l'ordre différent ; en plus, *« elle assure le déclenchement des processus d'apprentissage, et permet une évaluation formative, ou information critique, personnalisée »* (*idem*). Au niveau de la progression, on s'interroge encore sur l'organisation d'un apprentissage par tâches (Benoit 2004), car on peut combiner des macro-tâches complexes et réalistes avec des micro-tâches d'entraînement, selon le contexte spécifique, à la lumière de l'approche actionnelle (cf. Puren 2004). (*Idem* : 75-76). Du côté cognitif, ajoutons encore la définition de Narcy (1997), selon lequel les points clés d'une tâche sont *« le déclenchement de processus d'apprentissage, l'évaluation ou l'information critique personnalisée »* (Narcy-Combes, J.-P. 2005 : 167), en relation avec la cohérence de l'activité, son éventuelle interactivité, la présence de gestion du sens, le lien avec la réalité, la précision de ses objectifs, la priorité du résultat pragmatique sur la performance langagière (*idem*). Si nous nous demandons, maintenant, ce que c'est qu'une « bonne tâche », voici une intervention à ce sujet, d'après R. Ellis 2003 :

> *« Une tâche est un plan de travail (workplan) qui met en œuvre de l'information ainsi que des instructions sur les résultats (et apprentissages) attendus à partir desquelles les apprenants travaillent... elle propose une problématique humaine/éthique, elle nécessite un mode discursif/narratif et elle ne dépend pas d'un seul et même contexte »* (Dervin 2009 : 112).

Le terme en question, *« unité de sens à l'intérieur du processus d'apprentissage »* (Puren 2003), est apparu depuis longtemps en psychologie cognitive dans un sens proche de « connaissances procédurales ». On a fait souvent référence, à ce propos, à Leontiev, psychologue soviétique disciple de Vygotski (Nonnon 1991 : 99), qui l'a définie comme une *« activité finalisée sur laquelle s'exercent des contraintes »* (Chiss 2005 : 40). J.-L. Chiss a cité aussi Gajo (2001), pour lequel, à l'enseigne de l'interactionnisme de Gumperz (1989), les « tâches langagières » sont l'équivalent des actes de langage, *« un découpage sous forme d'une séquence verbale d'énoncés liés sémantiquement »* (*idem* : 40-41). D'après Breen, le mot « tâche » a été utilisé en didactique des langues avec des acceptions différentes ; par contre, la définition la plus large de la tâche se réfère à plusieurs projets de travail qui ont globalement pour but celui de faciliter l'apprentissage d'une langue (Breen 1987). Pour Nunan (2004), à la suite de plusieurs auteurs (Candlin, Wright), le terme « tâche » est défini par ce qui la compose : *« les objectifs, les supports, les procédures, le rôle de l'enseignant, le rôle de l'apprenant, le cadre »*. Même s'ils renvoient à la situation didactique, ces éléments font également référence aux documents, aux objectifs pragmatiques. Nunan insiste encore sur le fait que la tâche est liée à du sens, qu'elle est en relation avec des activités réelles, que l'évaluation est effectuée à partir du résultat. Willis met l'accent, lui aussi, sur ce dernier élément (Willis 1996) : *« Dans cet ouvrage, les tâches sont toujours des activités où l'objectif langagier est utilisé par l'apprenant dans un but communicatif pour atteindre un résultat »* (Bérard 2009 : 38). En outre, Willis (1996 : 35-36) a justifié le recours aux tâches lors de l'enseignement-apprentissage en affirmant aussi qu'

> *« elles permettent aux apprenants de construire leur confiance en eux dans l'interaction en langues étrangères… elle [la tâche] leur donne la possibilité de s'adonner à une interaction spontanée, de négocier les tours de parole, d'essayer diverses stratégies de communication, etc. »* (Dervin 2009 : 112-113).

Les grandes lignes de la typologie de R. Ellis ont été reprises par Bachman (1990), ensuite par Bachman et Palmer (Bachman et Palmer, 1996). À leur avis, en plus, la formulation de la consigne doit être claire et doit préciser les conditions de réalisation de la tâche, dans le but de favoriser la performance attendue par rapport au niveau considéré (Riba 2009 : 126-127). Le rôle de la motivation dans l'apprentissage par tâches a été mis en relief par D. Coste, ayant affirmé, d'après Goullier et Rosen, qu'*« il y a adhésion motivée si la tâche présente un intérêt pour l'apprenant, s'il se sent à même de la réaliser et s'il considère qu'elle lui permet de progresser (Goullier, 2005 ; Rosen, 2006) »* (Coste 2009 : 17-18). Sur les liens entre tâche et progression J.-L. Chiss est intervenu à nouveau, en stipulant que la notion de tâche devrait être conçue comme une *« microprogression à l'intérieur d'une*

macroprogression ou comme « séquence didactique » qui, selon Daniel Véronique (2000), pourrait intégrer parcours acquisitionnel et parcours d'enseignement » (Chiss 2005 bis : 43). À la base de la notion de « tâche » il y a, donc, l'idée de l'accomplissement d'actions, dans tous les domaines de la vie quotidienne (éducationnel et professionnel compris). Du point de vue méthodologique, soulignons encore que le concept de « tâche » se situe à la base de l'approche actionnelle (Cuq 2003) et que pour créer le *CECR*, notamment par rapport au modèle « actionnel » (cfr. CECR : 15), les chercheurs se sont appuyés sur les travaux des linguistes Canale et Swain (1981) et Bachman (1990). À la lumière de cette approche, l'apprenant est donc un « acteur » capable de mobiliser ses compétences pour parvenir à la réussite de la communication langagière et la tâche est *« toute visée actionnelle que l'auteur 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 »* (CECR : 16 in Mourlhon-Dallies 2008 : 65).

L'approche par tâches permet donc d'élaborer des activités d'apprentissage portant sur la compétence langagière, au sein de domaines spécifiques, à travers la réalisation d'activités communicatives *« dans des situations caractérisées par des lieux, des organismes, des acteurs, des objets, des événements »* (Tagliante 2006 : 32). Dans le Cadre (CECR 2001 : 19, 46, 113, 121, 127) on distingue plusieurs catégories de tâches, selon *« les domaines dans lesquels elles se trouvent, la nature, la complexité, le traitement de textes oraux ou écrits qui lui sont associés, les stratégies qui doivent être mises en œuvre pour l'effectuer, le type, l'évaluation qui leur est »* (idem 2006 : 68-69). On y présente aussi une distinction entre tâches « authentiques » et tâches « pédagogiques », de même qu'une sorte d'équivalence entre « tâche » et « activité » (Coste 2009 : 19).

6.2. La « macro-tâche »

D'après J.-P. Narcy-Combes et Demaizière (Demaizière et Narcy-Combes 2005 : 45-64), la tâche se décline en « macro-tâches » et « micro-tâches ». La « macro-tâche » est considérée comme le point de départ de la séquence pédagogique, comme *« un ensemble d'actions qui constituent une forme de 'mise en scène' de la réalité. Elle conduit à une production langagière non limitée à l'univers scolaire (voir les « real-world activities », Ellis, R. 2003 : 3, et les « real world processes of language use », Ellis, R. 2003 : 10) »*. (*Idem*). Il est possible de construire des macro-tâches s'inspirant de plusieurs situations différentes, que l'on peut repérer dans la vie quotidienne ou professionnelle. C'est le cas, par exemple, des simulations globales. On peut aussi compter au nombre des macro-tâches les *Moo* (*Mud – Multi-User Domain/Dimension – Object Oriented*), tâches suscitant une forte implication parce que la

réalité virtuelle qui est créée correspond, psychologiquement, à du réalisme. Constituent également des macro-tâches certaines formes de cyberenquêtes, surtout celles impliquant des interactions entre apprenants. Du point de vue théorique, les hypothèses sous-jacentes envisagent la création de SPA (*Séquences Potentiellement Acquisitionnelles*) grâce aux interactions suscitées par la tâche. Pendant l'exécution, une interaction efficace entre les participants se fonde sur le repérage et sur le traitement en profondeur (*deep processing*) de l'*input*. Le processus qui conduit à un apprentissage se déclenchera, donc, à partir de ces bases. Au cours de l'exécution de la tâche, la relation entre le repérage (*noticing*) et la prise de conscience de la nativisation implique l'existence d'une médiation (étayage), qui s'appuiera sur les descriptions/savoirs de la langue système ou outil. L'enseignant sera impliqué dans ce processus dans un rôle de tuteur (évaluation formative ou information critique) par rapport aux problèmes relevés (cf. chap. 4), lors de la mise en place de « micro-tâches » ciblées, visant à aider l'individu à consolider son apprentissage (Demaizière et Narcy-Combes 2005 : 45-64).

6.3. La « micro-tâche »

Dans le même article, les deux auteurs ont affirmé que « les « micro-tâches », plus circonscrites et moins réalistes, incluant gestion du sens et focalisation de l'attention sur des phénomènes importants, sont analytiques mais ne peuvent pas être déconnectées de toute mise en œuvre dans une situation d'énonciation, si l'on vise aux déclenchements des processus activant l'acquisition langagière. Si les micro-tâches réussissent à faire vivre de « mini-SPA » aux apprenants, elles seront efficaces. Grâce à cette opportunité de découverte, l'apprenant sera invité à repérer (*notice*), à percevoir dans quelle mesure son observation le sert et le dessert. Cela implique des avantages à l'occasion des échanges langagiers hors tâches. Le but des micro-tâches est de permettre l'accomplissement du travail à exécuter pendant les phases de pré et post-tâche. Parmi les micro-tâches, il y a des tâches d'interprétation et de sensibilisation, ou des tâches d'entraînement.

Dans un dispositif constitué par macro-tâches et micro-tâches, l'apprenant travaillera, compte tenu de ses besoins, dans un environnement non perturbant, prévoyant des interactions langagières non typiquement scolaires, supporté par une médiation lui permettant de compenser les éventuels problèmes d'apprentissage par un entraînement spécifique, fondé justement sur des « micro-tâches ». Le rôle de l'enseignant concernera donc le guidage, la didactisation ou la pédagogisation du contenu (cf. chap. 4), afin d'aider l'apprenant à accélérer le processus d'apprentissage (*idem*). Nous avons inséré de même, dans les annexes (annexe n° 10), un tableau montrant une classification des micro-tâches.

6.4. La mise en place d'un programme « *Task-based learning* » (*TBL*)

Après avoir mis en évidence les liens existant entre approche actionnelle et approche par tâches réfléchissons, maintenant, sur la possibilité de réalisation d'un programme d'apprentissage scolaire axé sur ces fondements. Commençons par expliquer les éléments qui ont différencié l'approche actionnelle de l'approche communicative, sur lesquels nous nous sommes déjà arrêtée du côté théorique (cf. 4.5.5.), afin de montrer qu'à présent on demande aux apprenants l'implication, en classe et dans le monde réel, dans des actions collectives. Le tableau suivant met en relief ces différences :

	Approche comunicative (AC)	**Approche actionnelle (AA)**
1	Interaction	Co-action
2	Objectifs communicatifs	Objectifs sociaux
3	Pas de distinction entre emploi et apprentissage de L2	Distinction entre emploi de L2 et apprentissage de L2

Tableau 6.4. : Approche communicative et approche actionnelle (Narcy-Combes, J.-P. in Bertin, Gravé, Narcy-Combes 2010 : 10)

J.-P. Narcy-Combes a souligné que « *les tâches en AA ne sont pas simplement linguistiques, leur évaluation relève de la pragmatique et concerne les processus également…* » (*idem* : 10). À la lumière d'un apprentissage centré sur la forme (*Form-Focused Instruction : FFI*), nous citons R. Ellis (Ellis, R. 2003) en matière de création de tâches, telles celles consistant à conduire l'apprenant à se focaliser sur la forme, de même que des tâches proposées dans *« une approche intégrée, tels que des cours de contenus dans lesquels les apprenants apprennent la langue tout en apprenant le sujet disciplinaire »* (Ellis, R. 2003 in *idem* : 10-11). J.-P. Narcy-Combes considère trois étapes dans la mise en place d'un programme TBL : le choix du contenu de ces tâches (pour nous, le programme disciplinaire) ; le classement des tâches à partir d'une typologie d'une part et des objectifs des apprenants d'autre part ; la séquence des tâches en fonction de critères explicites de classement (valeurs relatives de chaque tâche). Dans un programme TBL « traditionnel », une séquence comprend trois phases (Willis and Willis, 2007) dépendantes les unes des autres : *pré-tâche, tâche, post-tâche (idem* : 11). Dans les annexes (annexe n° 9), nous avons inséré un tableau faisant une distinction entre les différents types de macro-tâches, abordés par rapport à l'apprentissage de L2, très utile lors de la mise en place de séquences pédagogiques ou de dispositifs d'apprentissage (cf. 9.2.1., 10.4., 10.4.1., chap. 11) et justifiant notre choix de privilégier des macro-tâches dans notre travail expérimental. L'efficacité et la réception de ce travail de la part des apprenants peuvent être mesurées à travers une recherche-action° Les tâches en objet répondront aux problèmes grammaticaux, lexicaux, phonologiques, conceptuels ou culturels des apprenants ; les enseignants pourront les créer/développer à

travers une expertise spécifique (Arthaud 2009). Ces formes d'entraînement peuvent être orales ou écrites ; l'important, c'est de bien calculer le minutage et de bien soigner la répétition et la longueur, dans le but d'assurer l'entraînement souhaité (*idem*).

Il est de même important d'éviter que les apprenants s'entraînent excessivement sur un aspect, en négligeant le reste (Khreim 2008). Il existe encore des tâches complexes, requérant souvent une production langagière et un travail collaboratif, qui peuvent être proposées pour un contenu disciplinaire. Parmi ces tâches, plusieurs peuvent être mises en place par les apprenants, à condition de bien décrire la production attendue et de formuler des consignes adéquates, soit par rapport aux matériaux à collecter soit par rapport à la manière de les traiter. Par exemple, les macro-tâches de type B et (quelques) micro-tâches de type B comprennent projets et tâches créatives, expériences personnelles/comptes rendus, discussions, tâches de prédiction, séquences de tâches comprenant des *jigsaw task sequences* (séquences de tâches en puzzle/emboîtées), jeux s'appuyant sur des ensembles, supports visuels, tables, tableaux, *mind-maps* (schémas heuristiques, cf. Buzan, 1995) etc., trames chronologiques ou événementielles, lecture et écriture intégrées (*idem* : 14).

Dans l'ouvrage cité, J.-P. Narcy-Combes a schématisé quelques types de tâches impliquant des *« Environnements de communication médiée par ordinateur (CMO) »*. Dans l'étude des langues, les CMO sont particulièrement efficaces dans la réalisation de tâches socio-collaboratives (Lamy & Hampel 2007) ; ces tâches donnent lieu à des débats. Ces outils, permettant de mettre en place des macro-tâches de type B, peuvent être utilisés en mode bi ou plurilingue. Nous les mentionnons, ci-dessous, d'une façon synthétique : clavardages, cyberquêtes (*webquests*), forums, *Moo's*, travail en tandem, mondes virtuels, visioconférences, blogs, wikis, outils mobiles (*idem* : 15-17). Puisque de nombreuses tâches expérimentées lors de notre recherche-action ont été conçues sous forme de cyberquêtes, nous en fournissons une définition° Catroux 2004 a écrit que :

> *« la cyberquête est une recherche d'informations sur des sites Internet présélectionnés par l'enseignant, organisée autour de la résolution d'une tâche impliquant la participation active des apprenants, et reposant sur un travail collaboratif et autonome. Il y a appel aux moteurs de recherche et à l'hypertextualité, ce qui conduit à repérer, traiter, choisir et organiser de l'information… la cyberquête permet l'interaction, le traitement du sens et le repérage »* (*idem*).

Les approches par tâches prévoient que les concepteurs facilitent le travail des apprenants, en utilisant des suggestions potentielles par rapport aux différents points à résoudre. Pour la mise en place de formations souples et adéquates, J.-P. Narcy-Combes a offert des suggestions potentiellement utiles pour la résolution de problèmes se présentant avant le cours/la formation. Nous en fournissons quelques exemples dans les schémas insérés dans les annexes (cf. n° 11 et n° 12). Il est de même fondamental de fixer le contenu

linguistique des tâches par rapport au programme, aux objectifs pédagogiques et aux éventuels problèmes des apprenants ayant une connaissance préalable d'autres langues (cf. chap. 9 à 11). À ce propos, J.-P. Narcy-Combes suggère de tenir compte de la phonologie, de quelques points de langue spécifiques, des facteurs sociolinguistiques, de la sensibilisation interculturelle et interdisciplinaire. Il existe de même de nouveaux dispositifs (notamment en ligne) permettant aux apprenants de concevoir leurs tâches ; les publics concernés sont souvent de niveau universitaire (*idem* : 20). Afin de construire un programme/une séquence de tâches, R. Ellis (2003) a proposé deux types de classification, utilisables par les enseignants, prenant en compte activités attendues, compétences, discours, opérations cognitives, contenu disciplinaire, linguistique et pragmatique. (Ellis, R. 2003 : 22).

Les concepteurs de tâches ont à leur disposition plusieurs éléments. Par exemple, Richards & Rogers (2001 : 20 in Lamy & Hampel, 2007 : 71) décrivent un modèle en trois niveaux incluant approche, conception et procédures, compte tenu des objectifs, des matériaux, des choix théoriques, des pratiques au quotidien, des rôles des apprenants et des enseignants (*idem* : 22-23). Les indicateurs de complexité définis par Skehan (Skehan 1998) prennent en compte : Complexité du code, Complexité cognitive, Traitement cognitif, Tension communicative, Modalités de travail, Enjeux de la tâche, Disponibilité du contrôle, Disponibilité des aides (Skehan 1998 in *idem* : 23, cf. 1.9.5.). Dès la création et la mise en place des tâches, l'enseignant ne devrait pas négliger le *feedback* et ses implications. La rapidité/l'immédiateté d'un *feedback* cohérent joue un rôle capital chez l'apprenant ; il est donc important de le fournir efficacement et d'une façon permettant d'éviter le découragement de la personne impliquée, même grâce à un suivi qui peut être informatisé (*monitoring*, cf. White 2003 et Bertin & Narcy-Combes 2007, cf. 1.9.6., 2.7.1., chap. 11).

6.5. Le cycle d'apprentissage

Nous avons déjà réfléchi, d'une façon plutôt détaillée, sur les « macro-tâches » et sur les « micro-tâches ». À travers la figure suivante (Narcy-Combes, J.-P. 2005 : 144), il est possible de représenter la distinction et les relations entre ces deux typologies de tâches : la présence des premières est justifiée « socialement », tandis que les deuxièmes sont proposées à la suite d'hypothèses cognitives et sont fondées sur plusieurs sciences du langage.

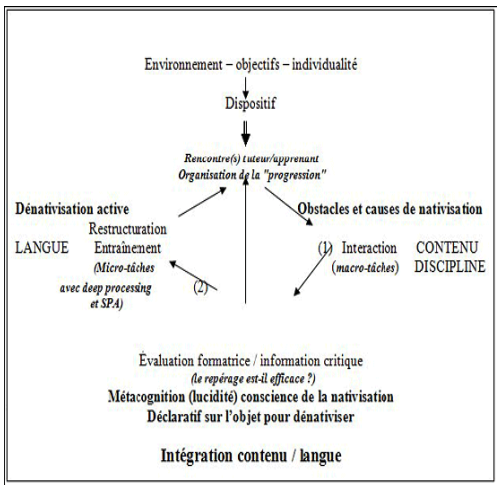

Figure 6.5. : Le cycle d'apprentissage (Narcy-Combes, J.-P. 2005 : 144)

Remarquons que l'apprentissage des langues sera facilité en présence d'un dispositif permettant à l'apprenant de se poser des questions à ce sujet, lui donnant un meilleur repérage des données langagières et modifiant son interlangue par rapport à ses objectifs. Dans le schéma ci-dessus, le parcours fléché (1) montre les macro-tâches correspondant aux objectifs des apprenants. Grâce à l'information critique, est mesuré le travail, initial et spontané de l'apprenant dans ces tâches ; en outre, c'est le dialogue entre enseignant et apprenant qui permet la mise en place d'un travail relevant uniquement du parcours (1) du cycle. Selon Narcy-Combes & Walski (Narcy-Combes & Walski 2004), l'évaluation formatrice devrait être centrée plus sur l'efficacité de l'apprentissage que sur la perfection du produit. Afin d'éclaircir le parcours fléché (2), soulignons que l'enseignant pourra proposer à l'apprenant plusieurs types de tâches, selon ses besoins et ses problèmes, pour lui faire observer et mémoriser des règles ou des blocs lexicalisés (*exemplars*). Si les tâches incluent gestion du sens et focalisation de l'attention sur des phénomènes importants, l'acquisition langagière se basera aussi sur des hypothèses à avancer, non seulement sur l'analyse. Pour Demaizière et Narcy-Combes, il est opportun de considérer la pédagogisation du contenu dans la mise en place des tâches : c'est une sorte de médiation par laquelle l'enseignant anticipe les réactions des apprenants et organise la tâche en déclenchant, quand il le faut, les processus efficaces. Par rapport aux tableaux portant sur l'organisation des « micro-tâches » (cf. annexe n° 11 et n° 12), les mêmes auteurs ont souligné que celui-ci est le reflet d'une réponse didactique en ligne avec l'application des théories socioconstructivistes. L'emploi des TIC est conçu pour donner aux tâches toute leur potentialité et facilité de gestion, en fonction des hypothèses de référence. Le choix de la tâche, comme le soulignent les auteurs, se fait en fonction de l'objectif et en lien avec une théorie d'apprentissage. On verra ensuite quelles fonctionnalités offertes par les TIC serviront davantage cet objectif, dans le cadre théorique choisi par le chercheur (Demaizière et Narcy-Combes 2005 : 45-64).

6.6. Critères de validation des « tâches »

Continuons notre approfondissement du sujet en question en citant, d'après Narcy-Combes 2005, quelques propositions concernant les critères de validation des tâches. Pour l'auteur, à la lumière des recherches de R. Ellis (2003 : 21) et de Chapelle (2001 : 68), il est nécessaire de prendre en considération : le but, le degré de motivation chez l'apprenant, le potentiel d'acquisition langagière, l'apprenabilité (*learnability*), l'*input*, la cohérence, l'authenticité, les possibilités de traitement du sens qu'il apporte et la faisabilité des tâches qu'il permet, les conditions (apprenant, contexte, prérequis logiques, charge cognitive pas trop lourde), le degré de sécabilité, la gestion proposée du temps, les consignes, le rôle de l'enseignant, le contrôle de l'apprenant, l'authenticité des actions à entreprendre, l'efficacité du traitement du sens. Les résultats seront mesurés en termes de produit (impact) et en termes de processus (faisabilité, rentabilité). (Narcy-Combes, J.-P. 2005 : 169-171).

Dans l'article de Demaizière et Narcy-Combes déjà cité plus haut, sont mentionnés aussi des principes de mise en œuvre et des éléments à prendre en compte pour créer des tâches. Vu que notre travail concerne également la proposition de suggestions pédagogiques adaptées aux lycéens de filière scientifique, il nous paraît opportun de réfléchir aussi à ce sujet. Dès le début de l'apprentissage de la L2 – afin d'éviter des inconvénients phonologiques, paraverbaux et gestuels, dus à la nativisation – les tâches envisagées devront être conçues pour déstabiliser l'apprenant d'une manière appropriée : il prendra donc conscience d'un écart et du recul. Il est opportun de bien déterminer l'écart, compte tenu que l'apprenant dispose de sa langue maternelle, dont il pourra profiter en partie au cours de son apprentissage d'une langue étrangère. R. Ellis (Ellis, R. 1997 : 128) souligne, en outre, le lien entre l'obstacle à présenter à l'apprenant et le rôle du médiateur/tuteur : ce dernier doit élaborer des stratégies pour responsabiliser l'apprenant dans le processus dans lequel il est impliqué (*idem*, cf. chap. 11 et 12, notamment 12.8.).

6.6.1. La validation des « tâches » en recherche-action

J.-P. Narcy-Combes et Demaizière ont abordé aussi la question de la validation des tâches en recherche-action (démarche que nous avons suivie dans notre travail, cf. chap. 13) et ont fourni à ce sujet, à partir de R. Ellis (Ellis, R. 2003) et Chapelle (Chapelle 2001), quelques critères à considérer, variables selon les choix théoriques : le but, l'*input*, les conditions, les résultats (*idem*). Lors de la mise en place des tâches, ces auteurs – pour lesquels la pédagogisation revêt un rôle de premier plan – envisagent deux possibilités. Il s'agit de créer une tâche, de chercher une théorie susceptible de l'expliquer, de mesurer ce qui se passe avec les apprenants, ou bien, à la lumière d'une théorie, d'imaginer/créer des tâches cohérentes et

de les valider (*idem*). Étant donné que notre recherche se consacre aux pratiques à mener au sein d'établissements scolaires du secondaire, nous désirons aborder la question de la mise en place des pratiques apprenantes en contexte institutionnel. Pour organiser un travail en classe de langue, à l'enseigne du développement de la performance langagière et de l'autonomie des apprenants, l'enseignant proposera/élaborera des tâches répliquant/stimulant les pratiques sociales qui constituent des objectifs pour les apprenants ou pour l'institution°

A posteriori, on réfléchira sur les descriptions théoriques et on relèvera les problèmes apparaissant lors de l'exécution des tâches (*idem*). N'oublions pas le rôle central joué par l'attention, afin de focaliser l'intérêt de l'apprenant et de lui permettre d'accéder à la prise de conscience et au repérage. Il est important de se rappeler, donc, des limites attentionnelles, des attentes des apprenants et des enseignants, du traitement de l'*input*, des consignes/instructions données, de la prise de conscience, des éventuels phénomènes de suppression chez l'apprenant. Il est de même opportun de ne pas négliger les effets provoqués par l'interlangue, de même que ceux dus à la nativisation, surtout au niveau phonologique, en relation avec l'*input* en L2 et la production d'un *output* compréhensible (*idem* ; Jordan 2004).

6.7. Organiser une séance autour d'une tâche

À la lumière des observations précédentes, réfléchissons sur la conduite à tenir lors de l'organisation d'une séance autour d'une tâche. F. Mourlhon-Dallies a mis en relief qu'actuellement de nombreux professeurs s'inspirent du *CECR* et du modèle anglais d'enseignement par résolution de tâches (*Task Based Learning*) pour organiser des séances autour d'une tâche (notamment, d'une macro-tâche). L'auteure souligne que le travail par tâches exige une fragmentation du cours en micro-tâches, afin de réaliser efficacement le travail avec la macro-tâche. Cependant, en contexte français, cela se révèle encore plutôt empirique (Mourlhon-Dallies 2008 : 225-226). Si l'on considère la tâche dans une perspective de production, depuis 2001 il y a eu une évolution dans la manière de concevoir les interventions en classe de français. Voici, d'après la même auteure, quelques observations sur l'approche actionnelle déclinée à la française :

> *« [elle est] ouvertement centrée sur les tâches, met surtout l'accent sur l'effectuation de projets concrets, souvent conduits en groupes et fortement orientés vers la production° La remédiation et l'analyse du cheminement créatif ne sont pas, en pratique, systématiquement menées… »* (*idem* : 66).

Compte tenu du niveau des destinataires concernés et du savoir-faire du professeur préposé à la guider, la séance sera fondée soit sur un esprit d'imitation, soit sur un esprit d'initiative. Un rôle capital sera joué par le projet de groupe ou par l'événement visé, afin de permettre le développement de la coopération et de l'activité collaborative, quelquefois, faute de temps, au détriment de la remédiation individuelle. Du reste, *« on se gardera de*

confondre : la méthodologie très spécifique dite de TBL ; la perspective actionnelle du cadre européen, qui met en avant l'exécution de tâches en langue cible ; la pédagogie du projet, axée sur la réalisation collective de tâches en cours de langue » (*idem* : 65-66).

Ces observations nous semblent fort intéressantes ; nous reviendrons, dans le cadre expérimental (cf. 11.11., 11.17., 11.18.), sur la nécessité de bien planifier la progression des tâches à administrer en classe de langue, même à la lumière de l'emploi, pas toujours très satisfaisant, du manuel *Rond-Point*. L'auteure citée a souligné que, souvent, en contexte francophone on substitue au terme « tâche » celui d'activité,

> *« qui devient une sorte de fourre-tout désignant à la fois des micro-tâches, des exercices au sens strict et la macro-tâche elle-même. [cf. M. Denyer 2007 : 10] …la tâche (au sens de macro-tâche) est somme toute un horizon du cours ; elle permet le déploiement étape par étape d'un parcours formatif à la carte… »* (*idem* : 226-227).

Par contre, en contexte anglophone, les principaux didacticiens (T. Hutchinson, A. Waters, J.M. Swales, C.N° Candlin) ont défini la tâche par son orientation vers un but et par le fait d'être fractionnée en plusieurs étapes (*sequenceable*). (*Idem*). Mourlhon-Dallies a motivé ce tournant pédagogique en observant que, pour eux, on exprime par le terme « tâche » *« un ensemble de propositions d'exercices et d'activités variés… »* (*idem* : 227-228). À la base de l'enseignement axé sur les tâches il y a aussi *l'approche pédagogique par projet* (APPP), correspondant à *« une unité pédagogique qui comporte des tâches à réaliser qui sont motivantes et qui suscitent suffisamment l'intérêt de l'élève à s'investir dans son apprentissage et dans l'accomplissement de la tâche… »* (De Koninck et Huot 2007 : 82). L'introduction des tâches dans la classe implique que, dans le cours de langue, l'on attribue à la discipline enseignée un rôle différent par rapport aux tâches à administrer. De Pietro *et al*. ont affirmé, à ce sujet, qu'

> *« on attendra… qu'ils la réalisent [la tâche] en employant les termes appropriés et corrects de la langue… Même dans une telle approche, il faut insister autant sur l'apprentissage du système formel de la langue que sur le contenu de chaque tâche »* (De Pietro, Matthey, Py 1988).

En considérant l'implication de l'apprenant dans une séance organisée autour de l'approche par tâches, quelques auteurs (Laveault, Leblanc, Leroux, 1999 ; Laveault, 1999) ont écrit que l'engagement du sujet dépend de plusieurs facteurs, notamment l'authenticité du travail, l'intervention de compétences complexes, le sentiment d'efficacité. Pour Riba, *« les apprenants apprécient les tâches qui répondent à ce que l'on pourrait appeler l'effet Nintendo, selon lequel le joueur accroît volontairement et progressivement son niveau de difficulté »* (Riba 2009 : 125-126). Il est de même important de mentionner les différentes dimensions utilisées par Ellis (Ellis, R. 2003 : 1-35) pour la définition d'une tâche : la portée (*the scope of the task*), la perspective à partir de laquelle la tâche est considérée, l'authenticité,

les activités langagières concernées, les processus cognitifs, les résultats attendus (Riba 2009 : 126). Il est fondamental, dans une approche par tâches, d'introduire en classe des documents authentiques, qui ne sont pas conçus à des fins pédagogiques, afin de proposer *« des éléments culturels issus du vécu quotidien des personnes dont on enseigne la langue… Ce type de document ne devient pédagogique que par l'exploitation qu'en fait le pédagogue »* (Tagliante 2006 : 57). (Cf. chap. 11).

On peut remarquer, en conclusion, que l'objectif d'une approche par tâches est de permettre bien sûr la construction de savoirs et savoir-faire complexes autour de la réalisation d'une tâche, mais aussi d'impliquer des capacités linguistiques et comportementales conformes au contexte culturel du domaine d'expertise des étudiants (Narcy-Combes, J.-P. et M.-F. 2007 : 82). Le didacticien, prenant en compte opportunément les données contextuelles, pourra contribuer au développement de ce type d'enseignement pour *« réaliser au mieux une organisation en cohérence avec les théories didactiques du moment dans le contexte offert… »* (*idem* : 81). L'apprenant, de son côté, sera considéré comme *« partie prenante, dans la conceptualisation des tâches et dans la recherche de ressources… »* (Hamez et Lepez 2009 : 54) et sera responsabilisé en tant qu'acteur social et « créateur de la situation » (cf. 1.3., chap. 3).

6.7.1. Tâches et TIC dans les pratiques de classe

Le paragraphe suivant de notre travail est consacré à l'apport des TIC dans les pratiques de classe : nous les considérons comme des outils désormais irremplaçables dans la mise en place de tâches scolaires susceptibles de motiver les destinataires. Commençons, donc, par quelques observations générales sur le travail à ce sujet. Levy et Hubbard (2005 : 145) ont mis en relief le rôle de plus en plus important de la technologie dans l'enseignement/apprentissage des langues, dans lequel il s'agit désormais non pas de « production-consommation », mais d'influence réciproque entre ces instruments de la médiation et de l'apprentissage (Levy et Hubbard in Lamy 2007). Pour M. Warschauer, *« les TIC sont à la fois apport et résultat lorsqu'on prend en compte les changements socio-économiques qui affectent le contexte entier et l'écologie de l'enseignement des langues d'aujourd'hui »* (Warsh 2000 : 520 in Narcy-Combes, J.-P. 2004 : 165-175**).** Si l'on veut essayer de faire quelques considérations générales sur leur potentiel, d'après J.-P. Narcy-Combes 2005, on peut affirmer que ce type de travail met en place des automatismes et favorise l'asynchronie et la gestion individualisée/autonome du temps. Les TIC (cf. 3.13. à 3.13.2.) impliquent une interactivité permanente, la multicanalité, la multiréférentialité, la relativisation face à l'information (cf. Lancien, 1998), la souplesse et la créativité au niveau

des tâches, l'auto-évaluation de ses besoins langagiers réels (*idem* : 172). Parmi les avantages liés à l'emploi du support informatisé il y a de même l'aide à la mémorisation et à l'évitement de la surcharge cognitive, la réalisation facilitée de micro-tâches, la collaboration entre apprenants, la correction, le traitement de texte (*idem* : 172-173). En outre, grâce à l'utilisation de certains logiciels, en manipulant des pavés sonores/vidéo, les apprenants peuvent composer de nouveaux énoncés sans passer par l'écrit. J.-P. Narcy-Combes ajoute que, afin de mettre en place une macro-tâche ou une micro-tâche, au lieu de partir de la potentialité technique ou des exercices permis par les logiciels, il faudra essayer d'établir un lien entre une théorie et une potentialité et de postuler les effets favorisés par tout cela dans l'apprentissage. Les tâches seront construites ensuite, puis il s'agira d'invalider les hypothèses faites dans le dispositif de suivi (*idem*).

6.7.2. Mise en place de dispositifs d'apprentissage

Lorsque le contexte d'action et les contraintes institutionnelles le permettent, il serait intéressant de mettre en place des dispositifs d'apprentissage utilisant les TICE. Guichon a souligné, à ce sujet, le rôle de l'ergonomie en tant que dimension fondamentale à examiner pour concevoir un dispositif utilisable, notamment du côté de l'interface graphique et de la navigation : elles *« doivent être au service de l'apprentissage et faire sens pour l'apprenant »* (Guichon 2009). Ajoutons, maintenant, quelques observations de J.-P. Narcy-Combes (2005) relatives aux *« situations-problèmes »*, qui ont attiré notre attention lors du choix des activités à expérimenter en classe (cf. chap. 11). Dans les *« situations problèmes »*, on utilise Internet pour rechercher des informations permettant de résoudre des problèmes. De cette façon, pour surmonter l'obstacle donné, les apprenants pourront combler des écarts d'opinion ou d'information° L'avantage des tâches de ce genre est de permettre la mise en place des procédures d'autorégulation et de transfert de connaissances. Les *« situations problèmes »* impliquent gestion de sens, possibilité de repérage et, éventuellement, interaction et besoin de produire un *output* compréhensible (favorisant les processus d'acquisition). En définitive, comme le souligne J.-P. Narcy-Combes, les concepteurs de dispositifs et de tâches devraient prendre en compte les exigences contextuelles et les données théoriques ; à la lumière des résultats, il s'agira ensuite d'intervenir *« pour ajuster soit les dispositifs et les tâches, soit pour modifier la théorisation, soit enfin pour signaler aux autorités les faiblesses contextuelles »* (Narcy-Combes, J.-P. 2005 : 190).

6.8. Synthèse et positionnement

Ce chapitre, consacré à l'approche par tâches, a été construit autour d'un survol théorique de la notion de « tâche », de la définition de « macro-tâche » et de « micro-tâche », de la mise en place d'un programme « TBL », du « cycle d'apprentissage (en utilisant macro- et micro-tâches »), des critères de validation des « tâches », de la validation des « tâches » en recherche-action° Nous nous sommes arrêtée, ensuite, sur l'attention dans la création des « tâches », sur l'organisation d'une séance autour d'une tâche, sur l'emploi de tâches et TIC dans les pratiques de classe et, enfin, sur la mise en place de dispositifs d'apprentissage. Au-delà de la littérature disponible sur le sujet en question, la notion de tâche a été mise au centre de l'enseignement/apprentissage et de l'utilisation des langues vivantes étrangères par le CECR qui, en tant que document de référence, donne des indications utiles pour intervenir en classe : en effet, la tâche est adaptable à n'importe quel contexte culturel (Ellis, R. 2003). Étant donné que la tâche est une notion appartenant aussi bien au domaine de la RAL qu'à celui de DLE, l'approche par tâches semble représenter une passerelle potentielle entre eux. Nous avons même observé les implications de cette approche dans l'enseignement du français et sur les obstacles à surmonter dans ce domaine, du côté pratique et du point de vue théorique, vu que les bases didactiques développées en contexte anglophone sont encore plus solides. Nous réfléchirons davantage sur l'investissement lié à la mise en place d'une recherche-action fondée sur l'approche par tâches conjuguée à l'emploi des TICE en milieu italophone, dans le cadre expérimental.

Le tableau synthétique suivant rappelle, en guise de conclusion, les liens avec le reste du CT et la pertinence pour notre recherche :

Caractéristiques des tâches	**Buts envisagés**	**Pertinence pour notre recherche**	**Applications**
Tâche : activité authentique	Avoir un sens pour l'apprenant.	Exploiter les ressources attentives/mnémoniques de l'apprenant.	Cf. chap. 3, 6.1.1.
Macro-tâches en général	Apprentissage lié à des situations le plus possible réalistes.	Contribution de l'entraînement informatique et des intérêts scientifiques comme levier pour l'apprentissage linguistique Favoriser l'autonomie de l'apprenant. Favoriser le rôle maïeutique de l'enseignant, tuteur et « motivateur »	Cf. chap. 3, 4, 5
Micro-tâches en général	Rebrassage et révision des acquisitions antérieures.	Adoption de modalités « déguisant » et faisant oublier « l'austère nécessité de la répétition » (Bailly 1998 :148). Favoriser l'autonomie de l'apprenant. Favoriser le rôle maïeutique de l'enseignant, tuteur et « motivateur ».	Cf. chap. 3, 4, 5
Cyberquête, Situation-problème	Acquérir des connaissances nouvelles/des concepts nouveaux par le biais des TIC.	Approche du vocabulaire/du domaine scientifique par le biais de L2. Contribution de l'entraînement informatique et des intérêts scientifiques comme levier pour l'apprentissage linguistique. Activités liées à la vie quotidienne susceptibles de motiver les apprenants.	Cf. chap. 5, 5.5., 6.7.1.

Tableau 6.8. : Caractéristiques des tâches, buts envisagés, expérimentation

Comme nous avons pu l'observer dans ce chapitre, les chercheurs n'ont pas défini unanimement et d'une façon précise la tâche. Il existe, cependant, plusieurs éléments communs, visant les buts tels que nous les avons synthétisés plus haut. Conformément à la méthodologie que nous souhaitons adopter (la recherche-action), l'apprentissage par tâches

nous permettra donc, à la lumière des apports retenus, d'examiner les productions des apprenants et, d'après les résultats obtenus, d'en évaluer l'enseignabilité et l'apprénabilité (cf. chap. 11 et 12).

CHAPITRE 7 : PROBLÉMATIQUE

(ÉVOLUTION DE LA QUESTION DE DÉPART – EFFETS DU CADRE THÉORIQUE SUR NOS CHOIX)

Comme nous l'avons déjà explicité à la fin du chapitre précédent, la réflexion que nous souhaitons mener dans la partie suivante de la thèse concerne la possibilité de réaliser une recherche-action se fondant sur l'enseignement/apprentissage par tâches et sur l'utilisation des TIC en milieu institutionnel. Pour définir les fondements des démarches à envisager, nous avons posé, dans la première partie de notre travail, un cadre théorique, en essayant de répondre à notre question de recherche (cf. introduction). Nous allons présenter maintenant, en guise de *« synthèse des synthèses et positionnements »* (Narcy-Combes, J.-P. 2005 : 119), notre problématique. Nous sélectionnerons les éléments les plus pertinents pour notre recherche du cadre théorique, afin de construire notre positionnement, tout en motivant nos choix et l'éventuelle évolution de la question de départ. À la lumière d'une approche polythéiste (Narcy-Combes, J.-P. 2005), aucune des différentes approches examinées ne peut suffire, à elle seule, à l'explication d'un processus d'appropriation d'une LE. Par conséquent, nous avons pris en compte, pour chacune, quelques éléments positifs, que nous avons reconnus comme adéquats pour la construction de notre modèle d'apprentissage.

Nous retenons, premièrement, un postulat dérivant des théories énonciativistes de Culioli : les liens entre acte de communication, effets fonctionnels et processus cognitifs, impliquant, dans la construction du discours, la participation de l'apprenant en tant qu' *« acteur et créateur de la situation »* (Narcy-Combes, M.-F. 2005 : 70-71).

Psychologues et didacticiens ne distinguent pas toujours entre *acquisition* et *apprentissage*, tendant quelquefois à les associer, respectivement, à « milieu naturel » et à « milieu institutionnel ». Il est question, dans ce travail, de construire notre positionnement sur l'étude de l'apprentissage en tant que *« démarche consciente et volontaire »*, dont l'acquisition constitue le résultat (Cuq 2003 : 12). Nous avons observé que le béhaviorisme, approche de matrice skinnérienne visant à la centration sur l'environnement et sur le comportement observable, constitue désormais une théorie surannée. Nous avons cependant remarqué que le renforcement et la répétition sont des aspects susceptibles d'intervenir souvent avec succès pendant le processus d'apprentissage des langues étrangères. Cela est en accord avec les affirmations de quelques chercheurs contemporains, pour lesquels il est nécessaire d'associer les automatismes au repérage actif et au traitement du sens, afin de réaliser un travail cognitif explicite (Narcy-Combes, J.-P. 2005).

Le cognitivisme a focalisé l'attention, en revanche, sur les facteurs internes de l'apprentissage préposés au contrôle et à l'articulation de son expression, de même que sur

une explication scientifique de la connaissance. Nous croyons qu'actuellement il est encore possible de retenir quelques aspects de la théorie chomskyenne : en effet, les concepts de *marquage* et de *paramétrage* semblent pertinents pour prédire la facilité avec laquelle certaines formes seront acquises/la facilité du recours à un transfert pour compenser l'ignorance de ces formes (MacLaughlin 1987, Narcy 1991). Les observations concernant la construction progressive du langage interne, que l'auteur étend aux apprenants de tous âges et dans tous les contextes, nous semblent, par contre, non susceptibles d'être retenues.

Le constructivisme piagétien se fonde sur la prépondérance du rôle de l'action lors de l'élaboration des processus cognitifs (Cuq 2003 : 59). La connaissance se construit, donc, progressivement et, au fur et à mesure, l'apprenant étant acteur de son développement. Nous pouvons en retenir, donc, l'idée de responsabilisation des apprenants pendant la construction des connaissances en LVE. Les trois derniers points des observations de Martin et Savary (2001) sur la théorie piagétienne nous semblent acceptables du point de vue pédagogique et didactique (« *Apprendre, c'est agir ; apprendre, c'est mobiliser l'activité de l'apprenant ; apprendre, c'est résoudre des problèmes* »). Par contre, l'erreur est à considérer, d'après Cuq 2003 : 86-87, dont nous partageons le positionnement au détriment de l'idée de Piaget, comme un indice susceptible d'aider enseignant et apprenant à planifier opportunément le travail en vue de l'obtention de productions conformes aux attentes.

Vygotski a partagé la nécessité d'un développement minimal chez le sujet, afin de réaliser le processus d'apprentissage, soutenue par Piaget. Sur le postulat que l'apprentissage va dans la direction du développement et de l'influence, il a bâti le concept de « zone proximale de développement » (ZPD), c'est-à-dire la distance existant entre le niveau de développement actuel et le niveau potentiellement atteint si l'apprenant est assisté. Cela implique un apprentissage interactif en classe, l'envisagement d'activités en autonomie et un travail ne se situant pas au-dessous de la ZPD pour qu'il n'y ait pas qu'une simple consolidation des acquis (Vygotski 1985). Nous avons adopté le concept de ZPD et les implications en découlant lors de notre travail de terrain, l'utilisant de même en tant que paramètre permettant d'évaluer la charge cognitive du travail effectué par les apprenants.

La théorie de Krashen, se fondant sur les « cinq hypothèses », présente quelques faiblesses, dues notamment au manque d'un terme générique indiquant l'action d'apprendre et à la présence d'une vision dichotomique entre savoir implicite/explicite. Il est difficile, en outre, de vérifier sur le terrain la théorie du Moniteur. Nous en retenons l'importance de l'acquisition de la langue grâce à la présence d'un *input* compréhensible et l'hypothèse du « filtre affectif », pouvant provoquer un blocage mental dû à des facteurs affectifs du sujet et empêchant l'*input* d'atteindre le

dispositif acquisitionnel (LAD). En revanche, plus récemment Swain (2000), ayant avancé l'hypothèse de l'*output* compréhensible, a postulé que l'acquisition de la compétence en compréhension de l'oral doit être acquise grâce à des moyens « sémantiques et pragmatiques ».

Plusieurs principes de la théorie cognitiviste/interactionniste d'Anderson nous paraissent approuvables en matière d'apprentissage des langues en milieu institutionnel (domaine qu'elle privilégie, justement). Il s'agit, notamment, du fait que le processus d'acquisition des langues se déroule à travers les phases déclarative, associative et procédurale. À la lumière de la psychologie cognitive, ses travaux montrent quelques analogies, précisément, dans le modèle ACT, entre mécanismes cognitifs d'automatisation et stratégies d'apprentissage, surtout à travers les phases susmentionnées, correspondant à des étapes du processus d'acquisition° Il s'agit, donc, du premier classement de stratégies d'apprentissage, très importantes en classe de langue, développé sur la base d'un modèle théorique.

Le modèle de Bialystock a étudié le traitement de l'information et, en tant que théorie constructiviste, a postulé l'existence d'un système cognitif linguistique par rapport à l'équipement génétique/à l'interaction avec le milieu. Contrairement à la théorie d'Anderson, à la base de ce modèle il y a la représentation des connaissances déclaratives et procédurales. L'intérêt de cette théorie réside, à notre avis, dans l'émergence de la conscience linguistique, dans la réflexion intériorisée, dans le passage à la production écrite, dans le contrôle du traitement langagier, dans le rôle de l'analyse et du contrôle dans l'utilisation du langage. Ses liens entre linguistique, psychologie et domaine de la didactique des langues sont, en outre, remarquables. Dans cette théorie, le rôle de la nature de la tâche (pilier de l'approche actionnelle, adoptée par nous) au sein de l'apprentissage est crucial.

Le modèle de R. Ellis est, de même, pertinent avec notre travail. Selon l'auteur, les processus de saisie/saisie de l'écart constituent la principale manière d'apprendre, facilités à travers l'enseignement explicite des structures morphosyntaxiques. D'après ce modèle, un travail cognitif de dénativisation est envisageable chez l'apprenant, pour permettre aux représentations correspondant au système de L2 de remplacer celles erronées (Narcy-Combes, J.-P. 2005 : 165).

Les travaux de Logan impliquent, par la « théorie des cas », que l'automatisation corresponde au passage d'une procédure cognitive effectuée en appliquant des règles, aboutissant à une procédure fondée sur la mémoire. Il est donc important que les apprenants pratiquent, pour que les connaissances déclaratives deviennent procédurales.

N° Ellis a remarqué l'importance du rôle de la mémoire dans l'acquisition du langage, en l'occurrence de l'application réitérée de processus d'acquisition simples, de même que de

l'attention stimulée par l'intervention de l'enseignant, aidant le sujet à reformuler les énoncés et l'incitant à les complexifier. Les recherches de Skehan postulent que l'apprenant de L2 utilise en permanence deux stratégies : l'une visant à utiliser les règles pour construire ses énoncés, l'autre, plus mnémonique, par l'emploi de blocs lexicalisés de la langue. Par conséquent, il est important d'éviter une surcharge mnémonique, pour faire agir les concepts en profondeur.

Le modèle du repérage actif de production langagière met en relief l'importance de l'acquisition de L2 par le biais d'un traitement en profondeur (*deep processing*) et d'un processus actif (*noticing*). Dans ce modèle, un rôle de premier plan est joué par la gestion du sens, par le recul épistémique et par le vécu individuel de l'apprenant.

L'apport des neurosciences dans les RAL nous semble particulièrement remarquable, en considérant des apprenants adolescents et adultes, parce que les notions sur le fonctionnement cérébral ont déclassé l'idée – source de nombreux préjugés – qu'au-delà d'un âge critique l'individu ne peut plus s'approprier une langue.

Par rapport aux destinataires et au contexte institutionnel de notre recherche, nous avons mis en évidence l'intentionnalité, le contrôle et la planification, qui constituent des éléments propres à l'apprentissage. En outre, lors de l'apprentissage d'une langue de spécialité, les effets liés à la connaissance du contenu disciplinaire ne nous semblent pas négligeables : ce dernier pourrait aider l'apprenant dans la structuration des phrases.

L'étude des dimensions psychologiques qui concernent l'apprentissage, notamment en contexte scolaire et à la lumière de la perspective cognitiviste, nous paraît indispensable pour tout enseignant, afin de régler l'apprentissage en fonction des capacités mnémoniques et attentionnelles des individus. L'apprentissage « stratégique » (notamment, en milieu institutionnel) constitue une conséquence importante de ces études ; nous avons retenu (et déjà utilisé, en tant que praticienne) les paramètres liés à l'apprenant, aux activités d'apprentissage, aux caractéristiques du matériel à apprendre et à la qualité de l'instruction° Il en est de même pour la prise en compte des styles cognitifs d'apprenants et d'enseignants, source potentielle d'apprentissage constructif ou, parfois, d'inconvénients, et pour la motivation intrinsèque que les tâches proposées sont susceptibles de susciter.

Notre réflexion portant sur l'histoire des méthodologies de l'enseignement des langues nous a permis d'examiner, en particulier, le passage de l'approche communicative à la perspective actionnelle (adoptée, comme nous l'avons déjà remarqué, dans notre recherche). Nous en relevons l'importance, même pour des adolescents, liée à l'utilisation de la langue cible dans des situations réalistes.

Suite à l'analyse des termes *didactique* et *pédagogie* et de leur implication dans la pratique enseignante, nous en avons conclu que l'enseignement est à envisager en tant qu'interaction dynamique entre enseignant et apprenant. Le professeur n'est plus, donc, le détenteur d'un savoir fournissant de simples informations, mais un tuteur capable d'intervenir maïeutiquement en classe, stimulant l'intérêt pour l'appropriation des connaissances.

La connaissance du parcours historique et de l'état actuel de la recherche sur la didactique du français à des publics à orientation scientifique nous a permis d'encadrer notre travail expérimental dans le champ du Français de Spécialité (ou, d'après nous, du *« français pré-spécialisé »*, vu que les apprenants concernés, lycéens, n'ont pas encore choisi leur filière universitaire). Pour cette raison, compte tenu du niveau des destinataires, de l'évolution méthodologique et de l'approche adoptée, nous n'avons pas administré des tâches portant sur des sujets disciplinaires pointus, mais sur des thèmes liés, notamment, à l'actualité scientifique.

Notre survol théorique concernant la notion de « tâche » nous a permis d'organiser les séances de terrain, en raison des contraintes institutionnelles et scolaires, notamment autour de macro-tâches sous forme de cyberquête et de situation-problème. La mise en place d'un programme TBL, comprenant un « cycle d'apprentissage » utilisant macro et micro-tâches (Narcy-Combes, J.-P. 2005) a été, donc, forcément limitée. Les suggestions théoriques portant sur l'organisation d'une séance autour d'une tâche, sur la création de tâches et sur l'utilisation de dispositifs conçus grâce aux TIC (*idem*, Bertin, Gravé, Narcy-Combes 2010 ; Ellis, R. 2003), même si elles sont au milieu de notre positionnement, n'ont pas pu, malheureusement, être totalement appliquées.

Nous revenons, maintenant, à notre question de recherche (cf. p. 7). À la lumière de ce qui précède essayons, à présent, d'aboutir à une redéfinition de celle-ci (Narcy-Combes J.-P. 2005 : 119). Notre hypothèse de recherche en constitue, en réalité, une reformulation :

> *« Il est possible d'envisager l'organisation de séances au cours desquelles l'apprenant, s'exprimant en français, se livre à des tâches susceptibles de le motiver, lui permettant de connaître le discours et le milieu d'action propres aux futurs professionnels dans le domaine scientifique et médical »*.

Il apparaît, donc, que l'idée initiale d'organiser des séances autour d'une tâche et par le biais des TIC (notamment, d'ordinateurs connectés à l'Internet), visant à l'approche du Français de Spécialité, se prête d'une façon adéquate à compléter la formation linguistique de lycéens de filière scientifique, d'autant plus que, comme nous l'avons déjà souligné (cf. 5.4.1., 5.5.), il ne s'agirait ni de l'étude terminologique/mnémonique de listes lexicales (selon les principes de la méthodologie traditionnelle), ni de sujets pointus, à l'instar des formations destinées aux spécialistes. Des thèmes scientifiques d'actualité et des tâches faisant sens pour

les exécutants, liés à la vie réelle et requérant des documents authentiques nous semblent être, par conséquent, les moyens appropriés, susceptibles de motiver les apprenants et de constituer partie intégrante d'une expérimentation à mener sur le terrain° Notre hypothèse majeure consiste, en effet, à passer par une approche par tâches (cf. chap. 6) ; nous essaierons de planifier notre travail de manière à responsabiliser les apprenants (cf. 6.6.), à en stimuler les efforts cognitifs vers l'exploitation des quatre habiletés et, souvent, à les habituer au travail en équipe en classe de L2 (Nunan 1989, 2004, cf. 6.1.1.). Pour ce faire, notre rôle consistera à faciliter/organiser l'apprentissage, aidant les lycéens à s'organiser (notamment, dans la salle d'informatique), afin qu'ils utilisent des stratégies efficaces tout en bénéficiant d'un contrôle opportun (cf. 1.9.2., 1.9.3., 1.9.5., 2.6.1., chap. 3, 6.1.1., 6.6.).

Les caractéristiques de notre recherche, de même que la méthodologie utilisée (suivant les principes de la recherche-action), seront illustrées au début de la partie suivante (« cadre expérimental »), à laquelle nous renvoyons pour des détails supplémentaires. Il s'agira, ensuite, d'identifier les besoins des destinataires par des enquêtes préliminaires et, par rapport aux caractéristiques du contexte d'action, de sélectionner/concevoir des tâches ayant les caractéristiques mentionnées plus haut, à administrer compte tenu de la classe fréquentée et, donc, des acquis préalables linguistiques et scientifiques (cf. chap. 9 et 10). Par le biais des résultats obtenus lors de l'exécution des tâches et par le degré d'appréciation exprimé par les apprenants à la fin de l'expérimentation, nous pourrons valider (ou invalider) l'hypothèse de départ (cf. chap. 12 et 13). Dans le premier cas, cela confirmera les apports sur lesquels se fonde notre cadre théorique et impliquera une réflexion sur les avantages apportés par les tâches dans le processus d'apprentissage des lycéens concernés ; dans le deuxième, les résultats non-conformes à nos attentes constitueront une source d'observations portant sur la nécessité de modifier les tâches originales/les modalités d'exécution et de prévoir d'éventuelles activités de remédiation (cf. chap. 12 et 14).