

Sebastian Piotrowski  
Institut de philologie romane  
Université Catholique de Lublin, Pologne

*Synergies Pologne* n° 7 - 2010 pp. 107-118

**Résumé :** *Cet article vise d'abord à signaler que la notion de tâche a un caractère opératoire comme unité d'analyse pour rendre compte de ce que l'on fait en classe de langue étrangère (L2), et cela indépendamment des contextes d'enseignement/apprentissage et des approches suivies. Après une double mise en perspective (définitions et typologies), l'on présentera une analyse d'un fragment de notre corpus (enseignement/apprentissage du français en milieu institutionnel polonais) pour montrer que la gestion des tâches en classe de L2 doit être envisagée à la fois comme un processus dynamique de co-construction et partiellement imprévisible quant aux résultats escomptés.*

**Mots-clés :** *tâche, activité, exercice, classe de langue étrangère, CECR.*

**Abstract :** *The task is a unit useful for the analysis of data received in a foreign language classroom, regardless of the teaching context and adopted approach. This usefulness is especially visible when trying to describe the work done by learners in a foreign language lesson. To place the task in the right perspective, the article presents several definitions and classifications of the concept. An analysis of a fragment of our data shows that the realization of tasks in a foreign language lesson is best conceived of in terms of a dynamic process of co-construction, whose outcome is not entirely predictable, in which both the teacher and learners are involved.*

**Keywords :** *task, activity, exercise/drill, second language classroom, CEFR.*

### Tâches vs activités/exercices

Pour rendre compte du travail qu'effectuent les apprenants en classe de L2, l'on a principalement recours à trois notions: exercice (ang. *exercise/drill*), activité (ang. *activity*) et tâche (ang. *task*). Ces trois termes/notions, partiellement concurrents, divergent sensiblement quant à leur fréquence et champ d'utilisation. Ainsi le terme d'*exercice* semble le plus répandu: il est couramment utilisé aussi bien par les chercheurs que par les enseignants et les apprenants. Par contre, l'emploi du terme de tâche était jusqu'à présent plutôt réservé au milieu de la recherche, notamment anglo-saxonne. Son ascension rapide est due actuellement à la place centrale qu'elle occupe dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR). Cela est vrai aussi pour

le terme et la notion d'activité dont le CECR distingue quatre grands types: (activité de) *réception, production, interaction* et *médiation*. Le terme *activité*, à mi-chemin entre *exercice* et *tâche*, couramment utilisé en dehors de la recherche en acquisition/didactique de langues étrangères, est un terme plutôt savant que l'on retrouve dans un grand nombre de typologies, terme qui sert souvent aussi à définir les notions de tâche et d'exercice. Un bref regard sur quelques définitions nous permettra de situer plus précisément les trois notions en question.

La notion d'exercice, notion par excellence didactique, quand elle apparaît dans le contexte d'enseignement/apprentissage des langues, elle est associée exclusivement à l'appropriation (de L2) en milieu institutionnel. Ainsi Vigner définit l'exercice comme suit :

On appellera *exercice* toute activité langagière qui va prendre la forme d'une tâche imposée ou proposée à l'apprenant par une instance extérieure à vocation formatrice. Cette tâche va s'inscrire dans un programme d'activités pédagogiques construit en vue d'atteindre un certain nombre d'objectifs de formation (Vigner, 1984 : 17).

Defini là en relation avec les notions de tâche et d'activité, l'exercice apparaît par rapport à celles-ci comme le plus contraint et le plus spécifiquement scolaire - caractéristiques soulignées nettement par Besse et Porquier (1991) pour qui l'exercice réfère à "une tâche langagière ponctuelle à caractère répétitif, contraint et métalinguistique marqués, tâche demandée par le professeur aux étudiants et évaluée par lui" (p. 121). Tâche imposée, strictement contrôlée et évaluée par une autorité extérieure, l'exercice est considéré comme la tâche la plus éloignée de la vie réelle. Dans son analyse du CECR, Rosen (2006) dessine un continuum où sont respectivement placés: *exercices, tâches pédagogiques communicatives* et *tâches proches de la vie réelle* (appellations reprises du CECR, p. 121). Dans ce continuum, l'exercice est celui qui est le plus fortement axé sur la forme et en même temps celui qui prépare le moins à la communication effective dans la vie courante. Dans cette perspective seul le recours à des tâches proches de la vie réelle garantirait à l'apprenant d'être confronté à un travail sensé et créateur, travail qui se trouve donc aux antipodes de ce que sous-tendent, d'après l'auteure, les exercices.

Quant à la notion de tâche, Long définit celle-ci comme :

[...] a piece of work undertaken for oneself or for others, freely or for some reward. Thus, examples of tasks include painting a fence, dressing a child, filling out a form, buying a pair of shoes, making an airline reservation, borrowing a library book, taking a driving test, typing a letter, weighing a patient, sorting letters, taking a hotel reservation, writing a cheque, finding a street destination and helping someone across a road. In other words, by "task" is meant the hundred and one things people do in everyday life, at work, at play, and in between. Tasks are the things people will tell you they do if you ask them and they are not applied linguists [...] Long (1985 : 89, in Long et Crookes, 1992).

Selon Long, la tâche correspond alors simplement à diverses choses que l'on peut faire dans la vie ordinaire (p. ex. acheter une paire de chaussures, aider quelqu'un à trouver le chemin, taper une lettre). Dans cette perspective, la tâche renvoie à une action, indépendamment du contexte dans lequel elle est réalisée et, *ipso facto*, elle peut

ne pas avoir de caractère langagier. Transposées en contexte didactique d'une salle de classe, certaines tâches amèneront ainsi les apprenants à s'exprimer en langue étrangère (p.ex. réserver un billet d'avion), tandis que d'autres pourront déboucher sur un résultat qui ne sera pas de nature langagière (p.ex. dessiner un plan à partir d'informations fournies par un tiers).

Candlin place explicitement la tâche dans un contexte social (scolaire ou autre) en insistant sur le rôle actif des apprenants et des enseignants qui poursuivent collectivement certains buts :

One of a set of differentiated, sequencable, problem-posing activities involving learners and teachers in some joint selection from a range of varied cognitive and communicative procedures applied to existing and new knowledge in the collective exploration and pursuance of foreseen or emergent goals within a social milieu (Candlin, 1987 : 10).

Selon Candlin, les tâches proposées comme contenu d'apprentissage en classe de L2 pourraient être l'objet d'une négociation entre l'enseignant et les apprenants. Dans une perspective proche de celle de Candlin, Breen (1987) insiste, lui-aussi, sur l'autonomie des apprenants et considère qu'ils devraient ensemble avec les enseignants rechercher activement des solutions pour que les tâches effectivement travaillées en classe soient pour eux les plus intéressantes possible et les mieux adaptées à leurs besoins.

La tâche chez Frauenfelder et Porquier (1980) est considérée comme une procédure de sollicitation de données à des fins de recherche. Une tâche, suscitant des activités diverses, est là un moyen qui doit en principe permettre d'accéder aux connaissances de l'apprenant d'une L2. Elle comporte trois éléments spécifiques: activité demandée à l'apprenant, procédure adoptée pour l'exécution et apport avec consigne. Une telle définition rend la notion de tâche opératoire non seulement dans un contexte de recherche expérimentale, auquel font référence les auteurs, mais aussi dans un contexte didactique et méthodologique.

Au milieu des années 1980, la tâche est devenue une véritable unité de base dans les programmes dits analytiques dont Long et Crookes (1992) distinguent trois types: syllabus procéduraux, syllabus processuels et syllabus basés sur les tâches. Il s'agit d'un véritable courant, issu des milieux de recherche anglo-saxons, proposant d'élaborer des programmes d'enseignement à partir de tâches diverses (dans ce courant la tâche est parfois associée à un document authentique exploité ensuite à des fins d'apprentissage). Le point commun de ces trois syllabus est le fait que la tâche y est considérée comme une activité/un effort structuré qui a un objectif, doit déboucher sur un résultat et est exécuté(e) selon une certaine procédure. L'objectif manifeste des syllabus analytiques est donc de faire confronter les apprenants à de véritables enjeux communicatifs, proches de la vie de tous les jours. Breen définit ainsi la tâche comme :

[...] any structural language learning endeavour which has a particular objective, appropriate content, a specified working procedure, and a range of outcomes for those who undertake the task (Breen, 1987 : 23).

Quant à la définition de tâche que l'on retrouve dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues*, elle est très proche des définitions issues du courant de programmes analytiques mentionnés ci-dessus. Ainsi pour les auteurs du CECR :

Est définie comme 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 (CECR : 16).

Goullier (2005 : 21), en expliquant les enjeux du *Cadre*, met en relief les grands traits caractéristiques des tâches telles que visées par le CECR: "[...] il n'y a tâche que si l'action est motivée par un objectif ou un besoin, personnel ou suscitée par la situation d'apprentissage, si les élèves perçoivent clairement l'objectif poursuivi et si cette action donne lieu à un résultat identifiable".

Ce que l'on donc recherche en priorité c'est la finalité de la tâche, que celle-ci fasse sens, qu'elle amène l'apprenant à poursuivre, et éventuellement atteindre, un objectif. Bref, il faut que l'apprenant fasse quelque chose non juste pour le faire, sans clairement savoir pourquoi, mais qu'il soit confronté à un enjeu réel, qu'il puisse et/ou doive mettre en œuvre toutes sortes de stratégies qu'il juge utiles au cours de la réalisation du travail (tâche) à faire - caractéristiques relevées déjà au milieu des années 80. par les auteurs du *Longman Dictionary*<sup>1</sup> qui ont proposé la suivante définition de tâche:

[...] an activity or action which is carried out as the result of processing or understanding language (i.e. as a response). For example, drawing a map while listening to a tape, listening to an instruction and performing a command, may be referred to as tasks. Tasks may or not involve the production of language. A task usually requires the teacher to specify what will be regarded as successful completion of the task. The use of a variety of different kinds of tasks in language teaching is said to make language teaching more communicative ... since it provides a purpose for a classroom activity which goes beyond the practice of language for its own sake [...] (p. 289).

Il va de soi qu'une telle conception de la tâche va à l'encontre de l'approche *psittaciste* qui n'admet la parole de l'apprenant que sous forme de copie conforme à la parole de l'enseignant. Certains auteurs (cf. Denyer, 2009) soulignent par ailleurs que l'intégration des tâches dans un curriculum et leur mise en place en classe amène à modifier nettement le rôle de l'enseignant par rapport aux approches plus spécifiquement axées sur l'enseignement/apprentissage formel de la L2. En effet, ce qui est attendu de l'enseignant lors de l'exécution des tâches par les apprenants c'est moins le rôle de celui qui domine l'interaction et corrige à tout moment les productions des non experts (apprenants), mais plus le rôle de *coach* qui guide et n'intervient que lorsque cela semble vraiment nécessaire.

Cette première mise en perspective des notions en question (activité, exercice, tâche) permet de voir qu'elles s'imbriquent en quelque sorte, les unes servant à définir les autres. Selon notre propre définition, la tâche renvoie à une *activité demandée à l'apprenant, dont les conditions d'exécution ont été fixées dans une consigne* (Piotrowski, 2006 : 73). Dans cette perspective, pratiquement toutes les activités effectuées en classe par les apprenants, sauf les activités d'organisation, relèvent des tâches, y compris les exercices, qui sont considérés comme un type particulier de tâche. En effet, l'analyse de diverses données de classe amène à nuancer la distinction ferme qu'on fait souvent

entre *exercices* (très contraints et peu communicatifs) et *tâches* (peu contraintes et plus communicatives). Cela est dû au fait que le déroulement des activités est jusqu'à un certain point imprévisible, un exercice pouvant donner lieu à des échanges de type communicatif ou, au contraire, une tâche, *à priori* plus communicative, peut donner lieu à des échanges contraints et nettement axés sur la forme.

Dans le tableau ci-dessous<sup>2</sup>, nous présentons une série de définitions de la notion de tâche pour clore cette première mise en perspective.

	Quoi ?	Comment ?	Avec quoi ?	Pourquoi ?
Frauenfelder et Porquier (1980)	activité demandée	procédure	apport/consigne	∅
Long (1985)	fragment de travail	∅	∅	∅
Crookes (1986)	fragment de travail/activité	∅	∅	objectif spécifique
Breen (1987)	effort structuré	procédure spécifique	contenu particulier	objectif particulier/ résultats visés
Candlin (1987)	activité	exploration collective	procédures	but pré-définis ou émergents
Prabhu (1987)	activités	processus de réflexion	information	résultats visés
Nunan (1989)	activités/ procédures	∅	input	but contenus dans le programme
CECR (2001)	visée actionnelle	représentation de l'acteur	problème à résoudre/ obligation à remplir	but fixé/résultat donné
Piotrowski (2006)	activité demandée	conditions d'exécution	consigne	∅

### Typologies de tâches

Les typologies de tâches que l'on retrouve dans différents travaux y apparaissent dans deux perspectives plus ou moins distinctes: celle de didactique/méthodologie et celle de recherche. Il ne s'agit pas bien entendu de deux catégories discrètes, mais plutôt de deux approches avec des finalités différentes. Les typologies élaborées à des fins didactiques et méthodologiques, apparues à peu près en même temps que les syllabus analytiques, doivent être surtout lues comme des propositions en vue d'élaboration de programmes d'enseignement. Les typologies élaborées à des fins de recherche<sup>3</sup> doivent, à leur tour, être avant tout considérées comme des tentatives d'englober les tâches qui peuvent/doivent apparaître au cours de l'apprentissage d'une L2. Basée sur l'observation du contexte didactique, la typologie de Chaudron et Valcárcel (1988) spécifie trois catégories de tâches:

- tâches contrôlées par l'enseignant (p. ex.: lecture à haute voix, jeu de questions-réponses, exercice, traduction, dictée, explication d'un contenu, copier, reconnaître, identifier, réviser),
- tâches semi-contrôlées (p. ex.: dialogue, échange d'informations, jeu de questions-réponses, raconter une histoire, brainstorming),
- tâches libres (p. ex.: jeu de rôle, simulation, discussion, résolution de problème, jeux, rédaction, faire du théâtre).

L'on remarquera que le critère de degré du contrôle, utilisé dans cette typologie, prend une importance particulière en milieu institutionnel où les facteurs référant au rôle de l'expert influent grandement sur le processus d'enseignement/apprentissage de L2. Cependant, le critère lui-même ne peut être, à notre avis, considéré que comme un postulat théorique, selon lequel une tâche consistant à identifier un personnage dans un texte serait moins contrôlée qu'une tâche consistant à résoudre un problème. En effet, seul le déroulement réel d'une tâche donnée peut nous renseigner sur le degré de contrôle effectivement exercé par l'enseignant. Les auteurs en sont probablement conscients parce qu'ils placent le jeu de questions-réponses, tâche, il est vrai, une des plus classiques et des plus répandues en classe, dans deux catégories à la fois. Ainsi, ils soulignent, à juste titre, que le critère retenu n'est pas un trait caractéristique intrinsèque des tâches ainsi classées. L'on peut en déduire aussi que les tâches, quelles qu'elles soient, ne peuvent, une fois pour toutes, être classées dans une catégorie donnée, mais qu'elles peuvent, dans certaines conditions d'exécution, passer d'une catégorie à une autre.

La typologie de Prabhu (1987) est un autre exemple d'une typologie élaborée à des fins didactico-méthodologiques. Ce chercheur propose une liste de tâches définies à partir de toutes sortes de supports (p. ex. cartes routières, diagrammes, calendriers, emplois de temps, horaires de trains, etc.) et de les répartir en trois grandes catégories :

- activité consistant à transmettre une information,
- activité consistant à prendre une information nouvelle à partir d'informations données,
- activité consistant à donner son opinion.

Les tâches de Prabhu, proposées pour faire partie d'un syllabus et ayant donc un caractère didactique, s'appuient fondamentalement sur des documents authentiques qui sont traités comme de véritables sources de tâches. Quant aux catégories retenues, elles réfèrent à des travaux en psychologie cognitive et prennent comme critère principal le degré de complexité de la tâche<sup>4</sup>. Il s'agit là de caractéristiques intrinsèques des tâches, de nombreuses études en psychologie ayant démontré que, par exemple, une tâche consistant à transmettre une information serait, du point de vue de l'effort cognitif, moins complexe à réaliser par le sujet qu'une tâche consistant à exprimer son opinion. La typologie de Candlin et Nunan (1987)<sup>5</sup>, ainsi que la typologie de Frauenfelder et Porquier (1980), élaborées à des fins de recherche, utilisent toutes les deux des catégories qui doivent en principe rendre compte de la totalité des tâches réalisables lors du processus d'enseignement/apprentissage d'une L2. Dans la première typologie, celle de Candlin et Nunan, l'on retrouve les catégories suivantes :

- tâches focalisées sur la reconnaissance et la perception,
- tâches focalisées sur la sélection et la classification,
- tâches focalisées sur l'inférence et la déduction,
- tâches focalisées sur le transfert et la généralisation.

Tout comme la typologie de Prabhu, ci-dessus rapportée, la typologie de Candlin et Nunan réfère à des recherches en psychologie et, en l'occurrence, à celles concernant les processus cognitifs généraux. Les catégories apparaissent dans l'ordre qui va des tâches les plus simples aux tâches les plus complexes à gérer. Ainsi, une tâche consistant à identifier dans un groupe un élément particulier est considérée, du point de vue des processus cognitifs, comme plus simple à exécuter qu'une tâche consistant à associer

diverses informations et, sur cette base, exprimer une opinion généralisante. Par ailleurs, cette typologie permet de voir, sous forme condensée, en quoi consiste l'apprentissage (pas exclusivement d'une langue) dans une perspective constructiviste. Les catégories retenues par les chercheurs correspondent en effet à différentes étapes du processus d'apprentissage qui va de la saisie et de l'interprétation d'une information nouvelle, à travers l'intégration de cette information dans un système de référence existant, pour finir sur le transfert et la généralisation de l'information acquise.

La typologie de Frauenfelder et Porquier, conçue à des fins de recherche sur la langue de l'apprenant, distingue quatre grands types de tâches :

- tâches de manipulation de formes ou d'énoncés (transformation de phrases, substitutions morphologiques, répétition de phonèmes, etc.),
- tâches consistant à fournir un "équivalent": répétition de phrases, transcodage (dictée, lecture à haute voix), traduction (L1-LE, LE-L1), synonymie, paraphrase, réécriture ("redire autrement", par exemple histoires à re-raconter),
- tâches de production/expression guidée ou semi-libre: résumé, contraction de texte, expression sur images, etc. [...],
- tâches intuitionnelles ou métalinguistiques consistant à fournir des jugements, des explications ou des commentaires d'ordre linguistique ou sociolinguistique, à identifier (et éventuellement à corriger) des erreurs, à trouver des contextes ou des situations appropriées pour des énoncés.

Par rapport aux typologies précédemment mentionnées, faisant explicitement appel à des catégories connues en psychologie, la nomenclature de la typologie de Frauenfelder et Porquier revêt un caractère plus didactique. Les types de tâches retenus réfèrent implicitement à une série de critères qui ont permis de classer les tâches d'une telle façon. Il y a d'abord le critère de complexité des tâches : les tâches de manipulation de formes seront considérées comme celles qui demandent moins d'effort cognitif lors de l'exécution que les tâches d'expression ou les tâches métalinguistiques. Un autre critère est celui du contrôle exercé par l'expert (enseignant): il est sous-entendu que les tâches les plus simples seront aussi celles qui devront être réalisées sous un contrôle assez étroit de l'expert. A l'autre extrémité de ce continuum, l'on retrouvera des tâches d'expression libre ou des tâches consistant à fournir des jugements, celles-ci devant en principe être exécutées avec le minimum de contrôle ou éventuellement sans aucun contrôle de l'expert. Enfin, l'on peut trouver dans cette typologie un critère faisant appel au caractère de la communication en L2, qui peut s'établir lors de la mise en place des tâches. L'on peut en effet admettre que les tâches de manipulation de formes ne déboucheront pas sur une communication riche et authentique et que, en revanche, les tâches d'expression libre ou les tâches intuitionnelles permettront une communication plus proche de celle de la vie réelle.

Mis à part le fait qu'elles offrent une certaine mise en perspective de la notion, les typologies de tâches possèdent indéniablement un caractère heuristique: elles permettent de mieux saisir ce que l'on (ne) fait (pas) et/ou ce que l'on peut faire en classe de L2. Par ailleurs, elles peuvent amener à s'interroger sur des tâches inclassables, celles qui apparaissent en classe, mais ne rentrent dans aucune des typologies connues. De plus, une prise en compte, même partielle, des critères selon lesquels sont bâties diverses typologies peut aider à concevoir des tâches mieux adaptées à tel niveau, tel public, tels besoins.

## Tâches en classe de L2

La tâche est, selon nous, une unité d'analyse qui permet d'analyser toute leçon de L2. Autrement dit, mise à part les activités organisationnelles (p. ex. prise des présences, injonctions concernant l'ordre dans la classe), toute leçon de L2 se laisserait diviser en un certain nombre de tâches (cf. notre définition de la tâche *supra*). Dans cette perspective, serait considérée comme tâche toute activité guidée par une consigne distincte. Ainsi, l'exercice, en dépit de son caractère hautement contraignant et répétitif, serait considéré comme un type particulier de tâche. L'observation *in vivo* des tâches en classe de langue montre assez nettement que celles-ci ne sont pratiquement jamais carrées et homogènes. L'on y observe par exemple des phénomènes d'imbrication et d'enchevêtrement, l'apparition de micro-tâches à l'intérieur de tâches plus grandes<sup>6</sup>. À côté du problème de la structure d'une leçon vue comme un ensemble de tâches, il y a le problème du déroulement des tâches elles-mêmes. Là il s'agit d'une question qui touche directement au processus même d'appropriation d'une L2, parce que référant à des stratégies employées et des représentations que les acteurs se font de la tâche à réaliser. Ci-dessous, nous présentons un fragment provenant de notre corpus<sup>7</sup>, pour montrer que les catégories auxquelles l'on est tenté de recourir dans les typologies ne sont que des postulats théoriques et que seule l'observation de la gestion d'une tâche réelle peut nous renseigner sur son véritable caractère. Dans l'exemple qui suit, l'on peut observer un détournement spécifique d'une tâche, dû à une incompréhension de la consigne<sup>8</sup> :

1. E qu'est-ce que je vais vous demander maintenant de faire? d'après ce dialogue vous essayez de préparer un circuit ...? ... les données que vous avez le dialogue sans utiliser les formes orales vous allez le rédiger de la façon que ça soit bien préparé pour écrire un dépliant d'accord ? sous forme de dépliant allez essayez de rédiger dépliant d'après les informations que vous avez ici dans le dialogue + vous n'ajoutez aucune information vous transformez seulement les phrases que vous avez ici pour présenter les informations dans un dépliant

[...]

7. E il s'agit de toutes les informations qui / que vous avez ici il faut les réutiliser mais en français écrit d'accord ? + + vous rédigez un petit dépliant pour pouvoir lire à une cliente ensuite vous allez jouer le dialogue la (client) viendra à l'hôtel / au bureau de tourisme et vous vous allez lui lire le dépliant en français écrit

[*travail en groupes*]

[...]

9. E bien vous terminez + + et vous soulignez dans quel moment le client va intervenir avec sa question parce que par exemple Justine vous allez jouer le rôle de l'employée d'accord? et Maciek le rôle du client + + vous présentez le dépliant Justine et il y a des moments où le client veut poser une question + vous posez une question et Justine (continuÉ) / continue en répondant à cette question + +

[*les apprenants continuent de travailler en groupes*]

[...]

13. E allez-y je vous en prie Justine et Maciek on vous écoute

14. MA a to jako dialog tak ? [*on fait un dialogue oui ?*]

15. E uhm

16. MA euh... bonjour madame je voudrais me renseigner s'il y a quelque circuit organisé pour des châteaux ?



17. JU je vous propose (une) programme sur l'été tourisme l'été (proposE) un circuit intéressant vous partez le matin en autocar sur la Vendée puis ...? ... et enfin nous arrivons au château Colbert après le / le déjeuner dans ce château nous visiterons ...? ... (le) Cholet
18. E Cholet  
[...]
25. MA j'ai écouté...
26. E uhm j'ai entendu j'ai entendu dire que  
[...]
29. MA euh... qui / que pour les touristes il y a un petit cadeau
30. E uhm qu'il y a un petit cadeau pour les participants + pour les participants ?
31. MA dla uczestników [pour les participants]
32. E uhm
33. JU oui c'est vrai vous avez vous avez même un petit mouchoir
34. E mouchoir
35. JU mouchoir + + qui (vous) qui vous est offert
36. E uhm
37. JU donc + en fin d'après-midi il y a apéritif au relais de chasse et nous avons un dîner + spectacle avec la nuit au château vous passez la nuit dans ce château + + et le lendemain + après le petit déjeuner vous avez une visite dans l'élevage de canards et avec dégustations de foie gras et accompagné de vin d'Anjou + et après (ce) visite vous retournez déjeuner au château + ensuite vous pouvez faire une petite promenade + et vous rentrez sur Paris vers dix-neuf vingt heures [improvisation orale]
38. E d'accord + d'accord

La présentation de la tâche par l'enseignante semble, à première vue, très précise. La consigne est longue et très détaillée. Cependant, en dépit de son caractère détaillé, la consigne prête à une certaine confusion. C'est pourquoi un des apprenants, alors que la préparation de l'activité est déjà terminée, demande à l'enseignante s'il s'agit bien d'un dialogue (énoncé 14). La confusion vient, semble-t-il, de la formulation de la consigne initiale composée de deux parties. Dans la première (énoncé 1), on parle de la rédaction d'un dépliant et de la transformation de phrases disponibles dans le dialogue, alors que dans la seconde (énoncé 7), on précise qu'il s'agit de jouer un dialogue en lisant à l'interlocuteur le dépliant en français écrit. A quelle activité doit-elle alors donner lieu la tâche en question : une rédaction, un jeu de rôles ou une lecture ? La contradiction entre les deux parties de la consigne est manifeste. Il existe par ailleurs une contradiction interne dans la seconde partie de la consigne, où l'on fait comprendre que jouer le dialogue consiste à lire (à l'interlocuteur) un texte écrit. Par ailleurs, l'enseignante a reformulé la consigne (énoncé 9), après la préparation de l'activité par les deux groupes, pour avoir la certitude que les apprenants ont effectivement compris ce qu'il y a à faire. Le déroulement de la tâche montre que les apprenants ont réalisé essentiellement l'activité de lecture (faite par JU), interrompue par seulement deux questions posées par MA, ce qui est généralement conforme à une partie de la consigne (énoncé 9), mais ce qui n'est que partiellement conforme à la partie deux de la consigne initiale (énoncé 7), sauf justement si l'on accepte la contradiction, relevée ci-dessus, et admet qu'un dialogue renvoie essentiellement à l'activité de lecture. Dans ce cas, la tâche exécutée par les apprenants est parfaitement conforme à la consigne. Pourtant, lorsque l'on regarde de près l'exécution de la tâche, on peut avoir l'impression que l'activité développée par les apprenants a peu à voir avec un dialogue. En effet, non seulement, les échanges relèvent de la lecture, mais ils sont constamment interrompus par des interventions de l'enseignante qui tantôt corrige les

productions des apprenants (énoncés 18 et 26), tantôt vérifie la compréhension (énoncé 30) et tantôt prend la place énonciative d'un des apprenants (énoncés 30, 36 et 38). Bref, dans son ensemble, la tâche donne l'impression non d'un dialogue mais d'un "trialogue". Une tâche conçue comme devant déclencher des activités de production s'avère une tâche tournée principalement vers la compréhension et l'évaluation. C'est dans ce sens que l'on peut parler d'un écart (ou détournement) entre la tâche planifiée et la tâche réalisée.

### Remarques conclusives

Un résultat visé dans l'apprentissage d'une L2 est, selon Breen (1987 : 24), imprévisible, car découlant d'une interaction (précisément imprévisible) entre l'apprenant, la tâche et la situation de la tâche. Pendax (1998 : 69), en analysant les fonctions d'activités d'apprentissage telles que proposées par Porquier (1989)<sup>9</sup>, souligne, elle aussi, à juste titre, que la fonction d'une activité ne se laisse déterminer que dans ses relations avec d'autres activités à l'intérieur d'une unité d'enseignement. Autrement dit, la fonction d'une activité ne peut être spécifiée hors contexte. C'est dans ce sens aussi que l'on peut parler des différences qui s'instaurent, lors des réalisations effectives en classe, entre tâche planifiée et tâche réalisée. Il va de soi que dans certains milieux institutionnels où le rôle de l'enseignant-expert est particulièrement puissant, les détournements des tâches se font plus rares. Néanmoins, ces redéfinitions spécifiques des tâches par les apprenants sont possibles à observer indépendamment des contextes et des approches. Dans cette perspective, la gestion des tâches en classe de L2 doit être vue essentiellement comme une co-construction dynamique des acteurs impliqués. Le caractère dynamique et stratégique de ce processus (détournements, modifications, redéfinitions des tâches) révèle par ailleurs que l'apprenant construit sa L2 (son interlangue) en même temps que son propre mode d'accès à cette L2.

### Notes

<sup>1</sup> Richards, J., Platt, J., Weber, H. 1986. *Longman Dictionary of Applied Linguistics*. London : Longman.

<sup>2</sup> Il s'agit d'une version remaniée du même tableau présenté ailleurs (cf. Piotrowski 2006 : 71).

<sup>3</sup> Les tâches utilisées dans la recherche exclusivement expérimentale (p. ex. Doughty et Pica 1986) ne forment pas à proprement parler de typologies, mais plutôt des binômes dichotomiques (p. ex. tâches où l'échange d'information est obligatoire vs tâches où l'échange d'information est facultatif) et ne sont donc pas traitées ici.

<sup>4</sup> Le fait que Prabhu recoure ici à la notion d'activité et non à la notion de tâche ne change rien à notre propos. D'un côté, la notion d'activité est la plus appropriée du fait d'une référence à la psychologie cognitive, et de l'autre, la notion d'activité met plus l'accent sur l'activité cognitive du sujet-apprenant lui-même.

<sup>5</sup> Nous rapportons cette typologie (notre traduction) d'après Nunan (1989 : 110) et Candlin (1987 : 16).

<sup>6</sup> Les mêmes phénomènes ont été observés par Germain (1999) qui, se situant dans la perspective de l'enseignant, parle d'*activités didactiques*.

<sup>7</sup> Le corpus, composé de 94 leçons de français langue étrangère, a été enregistré entre 1995 et 2000 dans plusieurs classes de lycées polonais.

<sup>8</sup> Le fragment rapporté provient d'une leçon de français, enregistrée dans un lycée professionnel. Les élèves ont entre 16 et 17 ans et suivent des cours de français depuis 2 ans, 3h par semaine. Conventions de transcription: E : enseignant, MA, JU : élèves, xxx : énoncés en L1, + : pause, ...?... : fragment inaudible, [xxx] : commentaires/gloses.

<sup>9</sup> Selon Porquier (1989 : 132), puis Pendax (1998), l'on peut distinguer dans les activités d'apprentissage des processus de découverte-exploration, de structuration et d'entraînement.

## Bibliographie

- Breen, M., 1987. "Learner contributions to task design". In Candlin, C., Murphy, D. (éds). 23-46.
- Candlin, C., 1987. "Towards task-based language learning". In Candlin, C. Murphy, D. (éds). 5-22.
- Candlin, C., D. Murphy. (éds). 1987. *Lancaster Practical Papers in English Language Education: Vol. 7. Language learning tasks*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall.
- Candlin, C., D. Nunan. 1987. *Revised Syllabus Specifications for the Omani School English Language Curriculum*. Muscat : Ministry of Education and Youth.
- Chaudron, C., M. Valcárcel. 1988. *A process-product study of communicative language teaching (Final report submitted to the Comité Conjunto Hispano Norteamericano para la Cooperación Cultural y Educativa, Madrid)*. Murcia : Universidad de Murcia, Escuela Universitaria de Magisterio.
- Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. 2001. Paris : Didier.
- Crookes, G., 1986. *Task classification: A cross-disciplinary review*. Honolulu : University of Hawaii at Manoa, Social Science Research Institute, Center for Second Language Classroom Research.
- Denyer, M., 2009. "La perspective actionnelle définie par le CECR et ses répercussions dans l'enseignement des langues". In *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues*. Barcelona : Editions Maison des Langues. 141-155.
- Doughty, C., T. Pica. 1986. "Information Gap" Tasks: Do They Facilitate Second Language Acquisition?". *TESOL Quarterly* 20. 305-325.
- Frauenfelder, U., R. Porquier. 1980. "Le problème des tâches dans l'étude de la langue de l'apprenant". *Langages* 57. 51-71.
- Germain, C., 1999. "Structure fondamentale de l'enseignement d'une langue étrangère ou seconde". *Etudes de linguistique appliquée* 114. 171-187.
- Goullier, F., 2005. *Les outils du Conseil de l'Europe en classe de langue. Cadre européen commun et Portfolios*. Paris : Didier.
- Long, M., 1985. "A role for instruction in second language acquisition: Task-based language teaching". In Hyltenstam, K., Pienemann, M. (éds). *Modelling and assessing second language acquisition*. Clevedon : Multilingual Matters. 77-99.
- Long, M., G. Crookes. 1992. "Three Approaches to Task-Based Syllabus Design", *TESOL Quarterly* 26. 27-56.
- Nunan, D., 1989. *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Pendanx, M., 1998. *Les activités d'apprentissage en classe de langue*. Paris : Hachette.
- Piotrowski, S., 2006. *Gestion des tâches et mode d'accès à la langue. L'apprentissage du français en milieu institutionnel polonais*. Lublin : Towarzystwo Naukowe KUL.

Porquier, R., 1989. "Quand apprendre, c'est construire du sens". In Moirand, S., Porquier, R., Vivès, R. (éds), ... *Et la grammaire. Le français dans le monde*, numéro spécial. 123-136.

Prabhu, N.S., 1987. *Second Language Pedagogy*. Oxford : Oxford University Press.

Rosen, E., 2006. *Le point sur le Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : CLE International.