



ISSN 1766-3059

ISSN en ligne 2260-7846

Apprentissage des langues en ligne et approche par les tâches : une mise en situation

Christelle Hoppe

INALCO, France

christelle.hoppe@univ-nantes.fr

Reçu le 01-04-2018 / Évalué le 19-06-2018 / Accepté le 26-10-2018

Résumé

Cet article s'interroge sur le potentiel d'apprentissage d'une approche par les tâches au sein d'un dispositif entièrement à distance, un MOOC de formation en FLE. Afin de favoriser l'utilisation de la langue comme un outil que les apprenants mobilisent pour des objectifs communicationnels ancrés et situés, le recours à un ensemble articulé de tâches axées sur le sens, de ressources et de collaboration est susceptible de favoriser l'activité langagière des apprenants. En effet, non seulement la tâche requiert une production et induit les comportements d'apprentissage mais elle est aussi polyphonique car elle permet d'inviter les conceptions divergentes de la langue et d'éviter le discours monologique de l'enseignant. Nous analysons les effets de ces choix de conception sur l'expérience d'apprentissage et les besoins langagiers des apprenants placés en interaction dans cet artefact.

Mots-clés : dispositif, interaction, approche par la tâche, TIC, apprentissage de L2

Online Language Learning and the Task-Based Approach: Practice in Real-Life Situations

Abstract

This article examines the learning potential of a task-based approach in a French language teaching MOOC. In order to promote the use of French as a second language as a tool to attain an objective, the use of an articulated set of meaningful tasks, resources and collaboration is likely to foster language activity. Indeed, not only does the task require language production and induce learning behaviors, but it is also polyphonic. It invites divergent conceptions of language and avoids a monological discourse dominated by the teacher. We analyze the effects of these design choices on the learners' activity and on their ability to cope with the learners' language needs as they interact in this artifact.

Keywords: mechanism, interaction, task-based approach, information and communication technology, second-language learning

Introduction

Depuis les années 1990, l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère fondé sur la tâche au sein des dispositifs d'enseignement/apprentissage des langues est devenu l'un des éléments essentiels de la réflexion en didactique des langues. Le remodelage des pratiques et des méthodes centrées sur la seule nature de la langue est nécessaire pour s'adapter notamment au monde numérique et immatériel. Mais, il se heurte aussi parfois à l'inquiétude des enseignants face à la conception de scénarios pédagogiques au sein de dispositifs très contraints par le contexte et la technologie. Pour répondre aux contraintes de notre dispositif implanté dans un MOOC de formation en langue, il était essentiel de prendre en compte la réalité de situations d'apprentissage en L2 et de favoriser les interactions en langue cible. La conception de l'ensemble des tâches et des activités visait à déclencher des processus sans pour autant focaliser sur des objectifs grammaticaux, lexicaux ou sur des fonctions spécifiques du langage. Cet ensemble articulé de tâches prend en compte les processus cognitifs de haut niveau et de bas niveau sans pour autant faire de la tâche le seul et unique centre de gravité du processus d'enseignement/apprentissage de la langue. Dans cet article, nous cherchons à évaluer l'effet des choix de conception sur l'expérience d'apprentissage des apprenants. Nos résultats indiquent que le scénario pédagogique a permis la diversification des processus cognitifs et les expériences d'apprentissage variées ce qui reflète la diversité des besoins des apprenants. Il suit un cheminement non linéaire liant langage et action. L'approche par les tâches permet de répondre aux exigences de l'apprentissage émergent.

1. Dispositif et choix d'une approche pédagogique

Si de nombreuses méthodes et stratégies d'enseignement de la langue ont été développées, les enseignants ne sont pas toujours en mesure de les adapter ni de les ajuster dans leur enseignement parce que le contexte dans lequel ils enseignent présente des caractéristiques spécifiques. Hors l'implantation d'un matériel donné dans la réalité d'une situation pédagogique résulte d'un travail d'ingénierie que le dispositif vient englober. Weisser (2010 : 11) considère ce dernier comme composé «d'objets physiques ou sémiotiques organisés pour atteindre un but explicite». Cette phrase souligne aussi la valeur sémio-technico-pragmatique médiante du dispositif. Le dispositif diffère de la situation qui relève plus de ce qui sera effectivement vécu par l'ensemble des acteurs au sein de la relation éducative. Ainsi, la situation englobe la valeur accordée par les apprenants aux objets mis à disposition par l'enseignant. Concevoir un scénario pédagogique adapté et ajusté à un dispositif requiert un travail de décontextualisation-recontextualisation. Celui-ci

impose à l'enseignant concepteur une réflexion non pas sur son «seul savoir, mais aussi sur la façon de le mettre en scène» car «il exige une ingénierie dispositive» (Coulibaly, 2010 : 27). De plus, la diversification des approches et des méthodes d'enseignement doit aussi suivre l'extension des milieux et des espaces notamment numériques et immatériels dédiés à l'apprentissage ainsi que la non-linéarité de la production de connaissance.

1.1. Approche par les tâches

La signification des savoirs incarnée dans les dispositifs ou objets de savoirs entre enseignants et apprenants diffère. Une approche par les tâches permet d'éviter que les processus en vue de la réalisation d'une production donnée soit uniquement guidée par l'enseignant. Si l'approche actionnelle est largement soutenue par le CECRL, les tâches peuvent «être exclusivement langagières, partiellement langagières ou non langagières et s'opposent aux tâches pédagogiques qui «sont assez éloignées de la vie réelle et des besoins des apprenants» (Ellis cité par Nissen, 2011). Cette approche tient compte de la variété et de la non hiérarchisation des processus en vue de la réalisation d'une production en L2. Pour autant, pour s'inscrire dans une perspective actionnelle, une réflexion sur son articulation au sein d'un scénario pédagogique s'impose d'autant que cette démarche est aussi de responsabiliser l'apprenant et de favoriser la co-action de celui-ci avec le dispositif proposé. Selon Huver et Springer (2011), si l'approche communicative est malgré tout inscrite dans un courant behavioriste et limite un apprentissage véritablement interactif de la langue, l'approche par les tâches de son côté n'a pas réellement évolué vers une approche de l'action sociale. Pourtant, une approche par les tâches peut aussi prendre en compte l'agir social, l'intelligence collective, la créativité. Néanmoins, la seule conception d'une tâche ne suffit pas. En effet, Narcy-Combes et Walski (2004 : 31) nous rappellent que :

La tâche seule n'assure pas l'apprentissage, mais elle déclenche le processus d'apprentissage, un processus propre à chaque apprenant et vu, non pas comme une accumulation de données, mais comme une progression par sauts qualitatifs. La tâche n'est pas une fin en soi mais le moyen, pour les apprenants, d'interagir avec l'environnement langagier. La tâche incite naturellement les apprenants à entrer activement dans la langue, à comprendre leurs propres processus d'apprentissage et, pour y parvenir, à se poser constamment des questions sur leur fonctionnement à partir des exemples repérés. Grâce à la tâche, l'apprenant s'engage dans un processus qui engendre le besoin de travailler l'objet, la langue elle-même.

La tâche suggère un potentiel d'apprentissage de la langue qui est d'autant plus interactif qu'elle est soumise à validation sociale. Les éléments des dispositifs d'apprentissage médiatisés ainsi mobilisés dans la réalisation de la tâche décrivent la construction du sens par les apprenants, les propositions de cette construction avec autrui (pairs, enseignants, tuteurs) et la focalisation sur le sens et la forme qui découle des opérations précédentes. L'un des enjeux pour l'enseignant dans tout dispositif est de parvenir à déclencher une démarche de réflexivité chez les apprenants. Pour cela, il est essentiel qu'une démarche de questionnement s'engage. Une tâche à réaliser lorsqu'elle est associée à un ensemble de ressources disponibles représente aux yeux des apprenants un corpus de connaissances à acquérir. La tâche est alors susceptible de créer « un besoin incessant d'exploration et d'expérience » (Dewey, 1910/2004, p. 46) qui sert de principe organisateur de l'activité de découverte. Pour concevoir une tâche au sein d'un dispositif, l'enseignant doit prendre en compte l'ensemble des processus cognitifs en jeu sans pour autant les proposer dans un ordre fixe. Lorsque le dispositif est ouvert, il favorise le tâtonnement expérimental qui donne lieu à une interaction entre l'apprenant et le dispositif et/ou entre les apprenants puisque rien n'est imposé à l'apprenant. Cela encourage la démarche d'enquête qui passe nécessairement par une forme d'étayage. L'engagement dans la résolution des tâches mène vers une collaboration entre pairs, un échange sur un thème surtout s'il est en lien avec la vie réelle. Ainsi la tâche est un pivot conceptuel pour négocier le passage du paradigme d'enseignement au paradigme d'apprentissage (Tardif, 1998). Elle permet de penser la médiatisation de l'apprentissage (Mangenot, 2003 ; Guichon, 2006).

1.2. Approche par les tâches et interaction

Cette approche de l'enseignement constitue donc un levier pour l'engagement et l'étayage dans un dispositif en ligne et encore plus particulièrement dans le contexte des MOOC de formation en langue. L'approche par les tâches telle que nous l'avons définie permet d'organiser l'apprentissage et l'étayage des apprenants afin de les guider de manière souple vers des épisodes d'échanges collaboratifs en relation avec l'apprentissage de la langue cible. L'approche par les tâches *borne* un parcours dont la connaissance n'est pas totalement organisée par l'enseignant (Jaillet, 2004) mais qui est volontairement laissé ouvert à l'initiative et l'auto-organisation des apprenants. Afin que le dispositif favorise l'expression des apprenants et la diversité des processus de (re)problématisation, il se doit de mettre l'apprenant en position de reconstruire un savoir sans lui délivrer des réponses à des questions qu'il ne s'est pas posé. Il est difficile d'énoncer avec

certitude la propriété d'un type de tâche sur un apprentissage langagier. Ellis (2003 : 127) avance que différents types de tâches peuvent contribuer de manière potentielle à différentes acquisitions et facilitent un certain type de production même si elles ne peuvent les garantir. Ainsi, la tâche peut impliquer une convergence ou une divergence. C'est cet agir social (Springer, ibis) qui peut potentiellement se mettre au service de l'intelligence collective et répondre à l'extension des milieux et espaces dans les dispositifs en ligne. L'enseignant concepteur peut donc valoriser un ensemble de tâches au sein d'un dispositif qui organisent des situations socialement, disciplinairement justifiées et réalistes pour déclencher les processus voulus. Ce déclenchement passe par la perception chez l'apprenant des actions requises pour un traitement de la L2 et peut résulter en une appropriation individuelle des actions requises et/ou proposées. La seule vision de l'enseignant ne suffit pas car il s'agit d'inviter les apprenants à diversifier les types d'activités. L'enseignant peut proposer de soutenir l'acquisition graduelle de la L2 en focalisant sur la manière d'accroître les performances qu'ils accomplissent. La conception doit donc prendre en compte la diversité des moyens que l'apprenant va importer dans le dispositif plutôt que de seulement les évaluer. Les objets en vue de l'acquisition du savoir lui sont propres. Si la tâche sert de cadre organisateur pour le déclenchement d'actions, l'interaction réflexive sert de moteur.

1.3. Tâche et auto-organisation de l'apprentissage

Pour ce qui est de la place de la tâche au sein d'un dispositif, Springer (2009 : 28) souligne que : « la tâche, cela a été dit et redit, est l'élément principal de l'édifice » (Springer, 2009 : 28). L'environnement pédagogique doit être suffisamment riche et ouvert pour confronter l'apprenant à l'identification de ses besoins propres qui le soutiendront dans le choix de son parcours d'apprentissage. L'ouverture est la condition pour que les actions se mettent en jeu. L'environnement peut être constitué d'un ensemble de macro-tâches et de micro-tâches, d'activités, d'espaces dédiés aux interactions prévues et de mise à disposition d'aides pour favoriser l'auto-organisation de l'apprentissage. L'organisation centrale autour d'une tâche donnée peut inclure le recours à un centre de ressources et de cette manière, orienter vers plusieurs cheminements potentiels. Mais les dispositifs se doivent aussi de prendre en compte la complexité de la composition multimodale de la communication (Springer, 2015) et des partages de connaissance. Elle se matérialise notamment mais pas seulement au sein des échanges dans les forums de discussion. La place centrale de la tâche oriente l'ensemble de l'activité langagière en premier lieu sur le sens et non sur la forme. Cette orientation souligne les caractéristiques

du statut et de la fonction accordées aux connaissances que l'on ne peut considérer comme ontologiques mais comme le produit de l'expérience. L'objectif est d'éviter les exercices structuraux non rattachés à une activité et de faire en sorte que la tâche ne soit pas toujours conçue en fonction de l'objectif grammatical (Nissen, 2011). Ainsi, les activités langagières et le travail méthodologique font alors sens parce qu'ils servent à préparer ou à soutenir la réalisation de cette tâche. Cela permet d'éviter aux apprenants de « re-synthétiser une langue qui a été brisée en un nombre important de petites pièces » Long et Crookes (1991 : 2), dans l'objectif de rendre la tâche de l'apprenant plus simple. Cela ne signifie pas pour autant que de simples activités de grammaire doivent disparaître de l'enseignement de L2 mais qu'elles deviennent un moyen, un outil et non un but. Cela implique que ces activités sont mises en contexte parce qu'elles peuvent répondre à un besoin de l'apprenant et/ou servir la réalisation de la tâche proposée. L'apprentissage de L2, rappelons-le, implique une variété d'opérations mentales. Lorsque les apprenants tentent de répondre aux exigences de la tâche, la langue devient à la fois un objet d'étude et un moyen de communication. Cette tentative de réponse dépend de la capacité des apprenants à utiliser des savoirs variés, à interpréter les données présentes dans l'environnement immédiat et distant et à utiliser les données linguistiques présentes (Narcy-Combes et Wal, *ibid*). La prise en compte de l'ensemble des processus requis peut intervenir à différents «niveaux» d'un dispositif y compris dans l'accompagnement métacognitif des apprenants. Lorsque les apprenants réalisent la tâche, ils mettent aussi en œuvre une réflexion métalinguistique aux niveaux linguistique et cognitif. L'articulation des processus peut passer par une articulation entre des macro-tâches et des micro-tâches. Dans le dispositif, nous avons articulé au mieux une approche centrée sur la tâche, accompagnée d'un ensemble de micro-tâches, d'activités complémentaires plus orientées sur des aspects purement linguistiques notamment au sein d'un centre ressources, des aides métacognitives et des espaces d'interaction dans lesquels la langue est objet d'étude et moyen de communication. Cette organisation permet de recourir à une variété importante de ressources. Les micro-tâches par exemple, loin d'être de simples exercices structuraux peuvent aussi soutenir la réflexion métalinguistique. Pour ce faire, l'enseignant crée des liens vers des ressources d'activités complémentaires qui abordent toutes les modalités de la langue et permettront aux apprenants d'améliorer leur construction de L2 en interaction. L'apprenant est ainsi amené à établir les liens qu'il juge nécessaire pour formuler un message cohérent et approprié en réponse à la tâche.

Des conseils méthodologiques comme dans l'exemple ci-dessous proposé dans le MOOC, sont aussi susceptibles d'accroître le pouvoir d'action des apprenants :

Question extraite du questionnaire méta-cognitif : Évaluez votre sentiment sur une échelle de 1 à 5	(J'ai le sentiment que) Je consulte différentes ressources pour m'aider à mieux écrire, rédiger. Les dictionnaires, les outils de correction automatiques, les dictionnaires de contexte.
Réponses suggérées	<p>De 1 à 3 : Vous pouvez consulter la partie du Mooc des liens utiles, les tâches écrites et suivre les conseils de méthodologie.</p> <p>De 4 à 5 : Si vous utilisez des ressources efficaces pour la rédaction, n'hésitez à suggérer d'autres ressources aux participants du MOOC sur les forums de discussions.</p>

Schéma 1 : extrait du questionnaire proposé dans les ressources du MOOC

Ce conseil sur la rédaction d'un écrit en L2 est basé sur Narcy-Combes (1990). Il est suggéré à l'issu d'un questionnaire proposé aux apprenants. Les conseils s'ajustent en fonction des réponses des apprenants et de leur sentiment d'efficacité. Il n'est ni imposé par l'enseignant et ni ne suit d'ordre préétabli de pré-tâche ou de post-tâche. Il est mis à disposition à tout moment et les apprenants peuvent choisir d'y répondre selon leurs besoins en début ou en fin de tâche. Il respecte les processus suivis par les apprenants sans être imposé par l'enseignant. Si l'apprenant perçoit son utilité, il sera alors poussé à agir.

1.4. Interaction et affordance de la tâche

La conception d'une tâche gagne à être réfléchie à partir des possibilités d'actions fécondes et engageantes. La théorie de l'affordance de Gibson (1979) fournit des applications intéressantes pour la conception de tâches et de dispositifs en ligne. Elle peut donner des indications sur les processus cognitifs en jeu et sur la manière dont se déroule l'expérience d'apprentissage. L'étude de l'affordance ou plus particulièrement des situations d'affordance suggèrent que la planification et la conception devraient être aussi émergentes que l'apprentissage. Elles impliquent qu'un objet intègre en lui-même les propriétés qui justifieront son usage ou sa capacité à être mobilisé pour servir des intentions. Dans un dispositif, les affordances peuvent être définies comme les propriétés qu'un environnement propose, fournit et invite à réaliser. Elles soulignent la relation réciproque entre l'environnement, la situation d'apprentissage et les apprenants puis entre la perception du dispositif et les actions réalisées. Les affordances sont par nature holistiques et font partie intégrante de la situation mais elles sont aussi suggérées par d'autres individus ou événements émergents de la situation. La notion « d'affordance pour l'interaction » utilisée par Gaver (1996) sont les propriétés des ressources proposées qui agissent comme des facilitateurs contextuels pertinents pour l'interaction sociale des apprenants. Quand une activité a un sens pour l'apprenant, il choisit de s'y engager. S'il décide d'agir, il se place en interaction avec le dispositif

avec d'autres apprenants si nécessaire. La notion d'affordance complète l'idée que les trajectoires d'apprentissage sont aussi guidées par une sorte d'intentionnalité flottante et transversale (Berten, 1999) caractérisant ainsi la dimension sociale et affective du processus d'apprentissage. Puisque l'apprentissage n'est ni linéaire ni préprogrammé, les trajectoires se structurent par le biais de ressources perceptibles et/ou aisément accessibles dans l'environnement immédiat des apprenants. Elles sont donc significatives des processus cognitifs engendrés par la tâche et/ou par le dispositif dans son ensemble.

2. Conception pédagogique et dispositif

La synthèse des paragraphes précédents nous amène donc à proposer que dans un dispositif en ligne et à distance, l'apprenant joue un rôle prépondérant. L'enseignant concepteur ne peut pas directement influencer sur l'engagement des apprenants puisque la décision d'apprendre incombe à l'apprenant. Il n'a que peu de prise sur cet aspect. Un scénario axé sur des ressources linguistiques éparses et non soutenu par une tâche limite non seulement l'apprentissage de la langue de L2 dans toutes ses dimensions mais masque aussi les aspects sociaux de la communication. En l'absence d'interaction dynamique avec les ressources qui soutienne la réflexivité des apprenants, un tel scénario fournira peu d'opportunités de mieux interagir avec les pairs. Or, cette relation est importante lorsque l'apprentissage se déroule en ligne et à distance. Les schémas 2 et 3 ci-dessous reprennent de manière très synthétique l'ensemble des pistes qui ont été suivies au sein de notre dispositif :



Schéma 2 : Schématisation du dispositif et du scénario pédagogique

3. Résultats

Nous ne détaillerons pas la structure précise du dispositif dont la description et une première analyse avaient été faites dans un article précédent (Hoppe, 2016). Pour notre étude, nous nous sommes basée sur les questionnaires de satisfaction de trois sessions du cours, l'analyse thématique des échanges au sein du forum et les statistiques d'apprentissage des ressources présentées ci-dessus. Nous présentons aussi quelques extraits des échanges sur le forum.

3.1. Résultats issus du questionnaire de satisfaction

Le tableau ci-dessous synthétise les résultats des deux questionnaires proposés à deux reprises (Dispositif 1 : 330 réponses/Dispositif 2 : 357 réponses). Les résultats sont basés sur les données déclaratives des réponses des apprenants invités à classer l'utilité des ressources en vue de la réalisation des tâches du MOOC et lors de leur expérience d'apprentissage :

Éléments du MOOC ayant contribué à la progression (Dispositif de la session 1)	Classement des ressources	Éléments du MOOC ayant contribué à la progression (Dispositif de la session 2)	Classement des ressources
1. Défis	32.31	1. Défis	17.88
2. Vidéos thèmes abordés	24.15	2. Vidéos thèmes abordés	17.72
3. Liens utiles	18.37	3. Liens utiles	16.89
4. Entraînement aux défis	15.31	4. Entraînement aux défis	16.85
5. Évaluation par les pairs	10.88	5. Questionnaires bilans	15.78
6. Forums	9.18	6. Activités pour aller plus loin	15.70
7. Questionnaires-bilans	7.82	7. Forums	14.83

Schéma 3 : réponses aux questionnaires sur les ressources mobilisées par les apprenants du MOOC

La différence entre les deux dispositifs révèle la modification que nous avons faite dans le contenu et l'alignement des micro-tâches d'entraînement entre les deux sessions. Pour les apprenants, le défi (la macro-tâche) joue un rôle nettement plus important dans le premier dispositif. Notre réalignement des entraînements (les micro-tâches fermées) en vue de la réalisation de la macro-tâche ainsi que l'ajout de tâches de productions orales complémentaires (micro-tâches ouvertes) ont permis de donner plus de sens aux interactions des apprenants au sein du

forum notamment. Dans le dispositif 2, toutes les ressources se répartissent en un tout mobilisable par l'ensemble des apprenants. Les commentaires des apprenants complètent les questionnaires même si nous ne pouvons les montrer dans cet article, laissent apparaître de fortes convergences mais aussi quelques divergences. Cela reflète la diversité des affordances perceptibles et des processus cognitifs en jeu.

3.2. Analyse thématique des forums

L'analyse cognitivo-discursive (A.C.D) qui suit, a été réalisée à l'aide du logiciel d'analyse sémantique Tropes. Elle permet de détecter les propositions remarquables par catégorie de mots, de repérer les catégories de mots les plus fréquents et d'identifier les occurrences. Les analyses ont porté sur les fils les plus actifs de discussion (de 20 à 160 messages par fil sélectionné) en laissant de côté les discussions orientées sur des questions techniques :

Mots fréquents dispositif de la session 1	Occurrences	Mots fréquents dispositif de la session 2	Occurrences
Langue	225	Langue française	141
Mots de la langue française	200	Langue	119
Langue française	150	Vidéo	102
Macro-tâche	60	Macro-tâche	88
Activité	60	Activité de l'écrit	75
Exercices	50	Activité d'enregistrement	69
Liens utiles	40	Travail	59
Apprentissage	40	Liens utiles	54
Vidéo	105	Cours	59

Schéma 4 : analyse cognitivo-discursive des forums des deux sessions du MOOC

Les mots fréquents sont révélateurs du sens que prennent les activités suggérées dans le scénario pédagogique. Ils montrent aussi l'intensité des discussions autour de la pratique réflexive en lien avec la L2. La structure souple du dispositif donne la place aux différences individuelles avec des regroupements d'activités alternatifs. Elle renforce l'intérêt de créer des environnements riches d'un point de vue sémiotique pour l'apprentissage de L2. Ce qui n'aurait sans doute pas été le cas si le dispositif n'avait pas été aussi souple et ouvert.

Une analyse d'un extrait d'échange au sein du forum montre le processus de partage de connaissance initialement déclenché par la tâche et la réponse à la tâche de production orale. La tâche déclenche un épisode de collaboration et d'interactions. Celui-ci se déroule selon plusieurs phases de socialisation, d'externalisation, de combinaison et d'intériorisation (Nonaka et Takeuchi, 1995). La signification des savoirs incarnée dans la tâche prend un sens qui varie par rapport à l'objet de savoir initialement suggéré. Les extraits montrent bien que les objets de savoirs entre enseignants et apprenants varient. L'affordance de la tâche initiale comprend un double niveau d'apprentissage et d'interaction sociale :

Socialisation	Externalisation	Combinaison	Intériorisation
Message 1	Message 2	Message 3	Message 4, 5, 6
P1	P2	P3	P2+P3+P4
Réponse à une tâche => La question des anglicismes "Finalement j'ai trouvé un sujet qu'est de tout façon très amusant et important pour moi! Voici mon enregistrement..."	«Pour une soixantaine d'années, il y a eu une conversation importante au Québec sur l'utilisation des anglicismes. Beaucoup de Québécois croient que l'utilisation des anglicismes a accéléré l'érosion du français au sein de la province et, en fin de compte, constitue une menace pour la culture québécoise. Je pense qu'ils ont raison (...) mais je comprends pourquoi elle existe (...) Si vous avez l'intérêt, cet article traite de la loi 101 sur son 40e anniversaire : Lien vers le site	« Bienvenue, William ! Il est ironique que, dans la communication casual parmi les québécois, il y ait un grand nombre d'anglicismes utilisés. (...) Si vous vous intéresse de augmenter le compréhension d'écoute, il y a peu de ressources disponibles, mais ces liens-ci pourraient être utile: OffQc: Lien vers le site Je Parle Québécois: Lien vers le site	P2 : Merci, Gandia77. J'ai découvert le site Web OffQc il y a quatre an et je le trouve bien amusant. P3 : Il y a une courte vidéo de Je Parle Quebecois que donne un exemple de l'impact d'anglicismes à la conversation informelle au Québec. :) Lien vers le site P4 : merci pour c'est paragraphe cultivant

Schéma 5 : exemple d'affordance d'interaction d'une tâche extrait du forum du dispositif 2

4. Discussion

Il existe bien entendu des limites à notre analyse. Les données que nous présentons ne sont qu'une partie d'un ensemble très volumineux. Elles peuvent ne refléter que ce que le chercheur cherche à voir. Du point de vue de la sémiologie et du pragmatisme de Pierce (1978) cet ensemble de résultats montre « quels sont les effets pratiques que nous pensons pouvoir être produits par l'objet de notre conception. La conception de tous ces effets est la conception complète de l'objet ». L'analyse des affordances montre ce qui est effectivement vécu par l'ensemble des apprenants et la valeur qu'ils accordent aux objets mis à disposition. Malgré cela, il ne nous échappe pas que les affordances sont aussi susceptibles de révéler l'importance que la conception en elle-même accorde aux différents aspects langagiers (lexique, grammaire, phonétique). Ce qui est intéressant ici grâce la souplesse proposée dans le scénario pédagogique, c'est que la main est volontairement donnée à l'apprenant. Les résultats sont révélateurs du contenu des ressources proposées. L'approche par la tâche inclut autant la gestion du sens que la focalisation sur des phénomènes importants de la forme. Le tableau deux montre la réorganisation des ressources complémentaires disponibles axées sur des entraînements langagiers (lexique, grammaire, phonétique, conseils méthodologiques, outils de rédaction, correcteurs en ligne etc.) par les apprenants. La tâche crée une «réalité» de situations et de co-actions en L2 plausibles sans pour autant nier la créativité liée au processus d'apprentissage. Elle ne gomme pas les aspects langagiers, partiellement langagiers ou non-langagiers comme en témoigne l'analyse cognitivo-discursive. Elle met en action le développement langagier et contribue au sentiment de progression et d'efficacité des apprenants au sein du dispositif. Ils sont amenés à produire en langue cible tout en partant à la recherche de ressources complémentaires et d'informations ou de tâches de (re)médiation, de (re)mise en place d'une connaissance explicite adéquate qui leur seront utiles pour l'élaboration de la production. Lorsque les apprenants sélectionnent les ressources, la prise de décision est un processus d'apprentissage en soi. Cela incite à comprendre que l'apprentissage de L2 est situé et que l'importance donnée à une information est variable dans le temps et dépend des modifications de l'environnement de cette information. L'ancrage de la tâche dans le réel incite les apprenants à entrer en interaction dans la langue cible, à comprendre leurs propres processus d'apprentissage, à se poser constamment des questions sur le fonctionnement de la L2 et leur propre fonctionnement à partir de ce qu'ils ont repéré et perçu. Elle engendre le besoin de travailler la langue elle-même. Les apprenants réorganisent les ressources disponibles et cette mobilisation traduit l'instrumentalisation du dispositif en différents niveaux d'interactions et potentiels d'apprentissage :

« Pour une soixantaine d'années, il y a eu une conversation importante au Québec sur l'utilisation des anglicismes ». La connaissance se distribue et se partage. Même si ce partage n'est pas immédiat, il est mis à disposition à l'ensemble des participants. C'est ce qui fait la différence entre un apprentissage prescrit et un apprentissage émergent. Ici, la tâche initiale de production est orientée sur le sens « la place des anglicismes » en français mais aussi sur la forme. L'apprenant (P1) montre bien la signification que cette tâche a pour lui : « finalement, j'ai trouvé un sujet amusant ». Cette réponse à la tâche laisse émerger un autre ensemble d'affordances d'interactions et de co-actions qui s'auto-organisent. La tâche est donc plurivoque et polyphonique. La suggestion de l'apprenant (P2) « d'augmenter la compréhension d'écoute » passe par l'agir social et étend le lieu et l'espace dans les dispositifs en ligne. La tâche initialement proposée (P1) orchestre et prend en compte les voies diverses, non linéaires et non canoniques que les apprenants sont susceptibles de suivre et la manière dont la connaissance se répartit au sein d'un ensemble.

Conclusion

Le choix des ressources et le questionnement permet aux apprenants de prendre des initiatives et d'être responsables de leur démarche d'apprentissage. Cela guide les échanges avec les autres dans une co-construction de connaissances en combinant les idées des uns et des autres pour se former une idée plus appropriée de ce qui est attendu dans la production. Concevoir une tâche dans cette optique, c'est prendre en compte les paramètres sociaux dans lesquels s'inscrit l'activité de production en elle-même. Mais elle ne peut se limiter à cela. Les apprenants forment aussi un cadre social d'interprétation et ils possèdent leurs propres pratiques, leurs valeurs, leur cadre d'inférence et leurs interprétations. La tâche crée un cadre organisateur, engendre un questionnement et ouvre vers d'autres cadres d'inférences. Notre étude encourage une réflexion sur la conception de tâches d'apprentissage et souligne la place de l'apprenant dans la prise de décisions sur les activités suggérées par un dispositif. Plus largement, elle appelle une réflexion sur la manière dont l'apprentissage de la langue émerge de l'interaction entre les apprenants et les ressources. L'ouverture joue un rôle prépondérant car c'est elle qui permet les mécanismes de la validation sociale. Si l'interaction avec l'ensemble des ressources n'acquiert pas toujours une visibilité directe, elle se déroule sous forme de micro-interventions toutes reliées les unes aux autres. Les apprenants organisent et déterminent les processus et d'une certaine manière à qui ils sont destinés. Aucun des deux n'est prévisible. Ainsi l'adoption d'une approche par la tâche facilite le cadre dans lequel une situation s'auto-organise et dont l'apprentissage est le phénomène émergent.

Bibliographie

- Coulibaly, B. 2010. « Situation a-didactique et dispositif d'apprentissage instrumenté : cas de construction de projets de service », *Questions Vives* [En ligne], Vol.4 n°13 | 2010, mis en ligne le 01 janvier 2011, consulté le 27 mai 2018. URL : <http://journals.openedition.org/questionsvives/227> ; DOI : 10.4000/questionsvives.227
- Berten, A. 1999. *Dispositif, médiation, créativité : petite généalogie*. Hermès, n°25, p.33-47.
- Dewey, J. 1910/2004. *Comment nous pensons?* Trad. par O. Decroly (How we think). Paris: Les Empêcheurs de penser en rond.
- Ellis, R. 2003. *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Gibson, J., J. 1979. *The ecological approach to visual perception*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gaver, W. W. 1991. *Technology affordances*, CHI'91 Conference Proceedings, p. 79-84.
- Huver, E., Springer C. 2011. *L'évaluation en langues*. Paris : Didier.
- Long, M., Crookes, G. 1992. *Three Approaches to Task-Based Syllabus Design*. TESOL Quarterly. 26. 10.2307/3587368.
- Narcy-Combes, J.P. et Walski. J. 2004. « Le concept de tâche soumis au crible de nouvelles questions », *Cahiers de l'APLIUT* [En ligne], Vol. XXIII N° 1 | 2004, mis en ligne le 10 juin 2014, consulté le 27 mai 2018. URL : <http://journals.openedition.org/apliut/3431> ; DOI : 10.4000/apliut.3431
- Narcy-Combes, J.P. 1990. *Apprendre une langue étrangère, le cas de l'anglais, les Éd. d'Organisation*.
- Nissen, E. 2011 « Variations autour de la tâche dans l'enseignement / apprentissage des langues aujourd'hui », *Alsic* [En ligne], Vol. 14 | 2011, mis en ligne le 11 octobre 2011, Consulté le 27 mai 2018. URL: <http://journals.openedition.org/alsic/2344> ; DOI : 10.4000/alsic.2344
- Nonaka, I., Takeuchi H. 1995. *The Knowledge Creating Company*, New York: Oxford University Press.
- Pierce, C. S. 1978, *Collected Papers*, Cambridge. Massachusetts: The Bellknap Press.
- Weisser, M. 2010. « Dispositif pédagogique ? Dispositif didactique ? Situation d'apprentissage ! », *Questions vives*, 4 (13), 291-303.