

Dr. Lakhdar KHARCHI & Kamel SLITANE (MAA)  
*Département de français, Université Mohamed Boudiaf -M'Sila-, Algérie*

## **L'approche par tâches : Une application pour l'enseignement des langues étrangères.**

**Résumé.** Les TIC offrent des moyens didactiques efficaces pour un apprentissage médiatisé d'une L2. Cet apprentissage médiatisé, qui porte sur des tâches, nécessite, à la fois, des macro-tâches et des micro-tâches. La réalisation de la tâche est liée au contexte dans lequel elle se déroule. Une tâche doit donner un résultat mesuré en termes de produit, processus et rentabilité et ne sera possible que dans un dispositif approprié.

**Mots-clés :** TIC - Tâches - macro-tâches - des micro-tâches

**Abstract.** TIC provides the means for effective teaching of mediated learning an L2. This mediated learning, which focuses on tasks, requires both, macro-tasks and micro-tasks. The completion of the task is linked to the context in which it unfolds. A task must deliver an outcome measured in terms of product, process and profitability and will only be possible in a suitable device.

**Keywords:** TIC - Tasks - macro-tasks - micro-tasks

### **INTRODUCTION**

L'apprentissage par tâches n'est « *ni une approche ni une méthodologie* », c'est beaucoup plus « *une proposition de conception* » (Puren 2008) à l'intérieur de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. L'apprentissage est perçu comme une activité située socialement et ancrée dans la réalité. Il est centré sur le comment mettre en séquences et mener à bien les activités d'apprentissage en classe. La priorité est donc donnée au pragmatisme et au sens. Il s'agit alors d'un apprentissage signifiant pour les individus dans la mesure où il porte sur des tâches proches de leurs besoins, et qui présentent un intérêt certain. Je me propose dans cet article de présenter ce procédé pédagogique « *né de la recherche de processus*

*de communication réels en classe* » (Puren 2009), et qui représente un nouvel élan dans l'évolution de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères.

## I. APPROCHE PAR TACHES

La tâche, selon Puren (2008), est définie comme « *toute visée actionnelle que l'acteur se représente* » et qui doit aboutir à « *un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé* ». Ellis (2003 : 3-10) définit la tâche comme « *un ensemble d'actions réalistes* » qui donnent lieu à une production langagière « *non-scolaire* » ou « *real-world activities* » et de « *real world processes of language use* ». Cet ensemble ne dépendra pas initialement d'hypothèses sur les savoirs, mais s'appuiera sur des « *corpus* » de situations de communication « *authentiques* ». L'approche par tâches s'appuie totalement sur des tâches faisant sens et suit un programme procédural: des ensembles de tâches fondées sur des situations réalistes socialement (Nunan, 1989). L'approche par tâches est passée d'une focalisation sur la négociation du sens à une réflexion sur un certain nombre de points liés à l'enseignement centré sur la forme (Randall, 2007). Les tâches sont donc vues comme une solution face à l'impossibilité de déterminer un objet d'apprentissage linguistique.

Les tâches ou activités sont l'un des faits courants de la vie quotidienne dans les domaines personnel, public, éducationnel et professionnel. L'exécution d'une tâche par un individu suppose la mise en oeuvre stratégique de compétences données, afin de mener à bien un ensemble d'actions finalisées dans un certain domaine avec un but défini et un produit particulier. La nature des tâches peut être extrêmement variée et exiger plus ou moins d'activités langagières. [...] Une tâche peut être tout à fait simple ou, au contraire, extrêmement complexe. (CECRL :2002)

L'approche par tâches cherche à reproduire les conditions naturelles de la communication et à centrer la pédagogie sur les activités de l'apprenant (Ellis, 2003). Le principe d'une telle démarche, selon Guichon (2007), consiste à proposer comme élément central la mise en place de tâches langagières dans une séquence qui les rapproche progressivement en complexité et en authenticité de la communication en situation naturelle.

Skehan (1998) explique qu'une tâche communicative comporte plusieurs caractéristiques que Guichon (2007) résume en quatre points :

- Une tâche fournit un cadre à l'activité d'apprentissage. S'engager dans une tâche, c'est avoir un projet, être à même d'anticiper les moyens à mettre en place et pouvoir se représenter le résultat.
- Une tâche implique que la priorité soit donnée au sens. Elle cherche à conduire les apprenants à une utilisation de la langue qui soit pragmatique plutôt gratuite. C'est pourquoi elle induit une lacune initiale (une information, une opinion ou un morceau du raisonnement) qui constitue son enjeu. Une tâche contient toujours un problème à résoudre.
- Une tâche implique que l'utilisation de la langue se fasse selon des critères se rapprochant de la vie extrascolaire et peu inclure n'importe laquelle des compétences langagières (compréhension, production, interaction).
- Une tâche débouche sur un output (un produit langagier) clairement défini (Guichon, 2007 : 54).

La mise en œuvre d'une tâche communicative entraîne en général, d'une part, la répartition des apprenants en binômes ou en petits groupes et, d'autre part, la création d'un écart d'informations entre différents locuteurs, les apprenants ayant pour but de diminuer cet écart par une activité communicative en L2.

L'utilisation de tâches comme outils pédagogiques s'inspire largement de l'idée qu'une communication authentique suffit pour déclencher une dynamique d'acquisition. Selon les thèses interactionnistes,

« 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 » (Narcy-Combes et Walski, 2004 ; 35).

La tâche a pour rôle de déclencher le processus d'apprentissage conduisant l'apprenant à construire ses connaissances par stades successifs. Elle est le moyen d'interagir avec l'environnement langagier en fournissant « *un cadre à l'activité d'apprentissage* » (Guichon, 2007). Ce rôle attribué se voit renforcer avec l'importance accordée au résultat et à l'accomplissement de la tâche. Ainsi, cette dernière est présentée, selon Narcy-Combes (2004), comme un moyen d'interaction avec l'environnement langagier et un engagement personnel de l'apprenant dans le processus d'apprentissage:

[La tâche] « déclenche le processus d'apprentissage, un processus personnel pour chaque apprenant, vu, non pas comme une accumulation de données, mais comme une progression en sauts qualitatifs. Le travail des apprenants et le guidage des enseignants se

concrétisent en partie dans les tâches proposées. [...] Grâce à la tâche, l'apprenant s'engage dans un processus qui engendre le besoin de travailler l'objet, la langue elle-même » (Narcy-Combes et Walski, 2004 ; 7).

Nous retiendrons que la tâche est « *une activité cohérente et organisée* » (Narcy-Combes, 2005 ; 167), qui reflète un modèle de la vie quotidienne qui sert de base à un ensemble d'actions d'apprentissage qui ont un objectif à faire atteindre, afin d'assurer un repérage efficace.

## **2. APPORT DES TIC POUR LES TACHES.**

Les technologies de l'information et de la communication ont marqué une nouvelle ère, fort importante pour l'enseignement/apprentissage des langues étrangères (Cembalo 2001). D'ailleurs ce n'est pas par hasard que l'évolution des méthodologies et approches a été liée à celle des technologies (Bosch 2006). Situées au centre du processus d'apprentissage par les théories, ces technologies trouvent une légitimité dans les méthodologies qui, dès leur introduction, leur assignent le rôle d'artefacts (Rézeau 2001). Par ailleurs et dans ce souci d'adaptation, ces méthodologies cherchent à fixer des objectifs ambitieux pour doter et développer chez les apprenants des compétences de communication.

En effet, l'enseignement/apprentissage des langues étrangères est un domaine qui ne cesse de se développer. Les méthodes-audio-orale (MAO) et audiovisuelles (MAV) avaient bouleversé l'enseignement/apprentissage des langues étrangères en donnant la priorité à l'oral. Ces méthodes, grâce au laboratoire de langue, ont mis à la disposition de l'apprenant des moyens qui lui ont permis d'écouter, de voir, d'enregistrer, de réécouter ses productions, et de les comparer au modèle original.

En revanche, avec le développement technologique et l'introduction du multimédia en classe de langue, une panoplie de méthodes, d'outils, de ressources interactives et de didacticiels à des fins pédagogiques et didactiques d'enseignement/apprentissage a vu le jour. En effet, les dernières générations des TIC offrent de multiples possibilités d'accéder à divers matériaux pour l'apprentissage d'une L2, par le biais du multimédia et par les moyens de communication à distance de manière *asynchrone* (courrier électronique) ou *synchrone* (échange oral). L'apport important des TIC dans l'apprentissage des langues a fait naître curiosité, excitation et espoir.

« les technologies et leur potentialités, réelles ou supposées, servent de levier pour reposer des questions liés à l'apprentissage des langues ; [...] les TICE allaient accroître la motivation, individualiser les apprentissages, respecter les profils cognitifs, rendre l'apprentissage plus ludique, plus attrayant, plus interactif » (Guichon, 2007 : 11).

L'intégration des TIC donne donc, à l'apprenant les moyens d'éveiller sa curiosité et d'aller ainsi vers la nouveauté, ce qui contribue à renforcer sa motivation. Les potentialités techniques qu'offrent les supports TIC, représentent un atout non négligeable pour la conception de tâches, qui, permettent à l'apprenant d'accomplir son apprentissage de manière individualisée. L'apprenant peut s'entraîner à son rythme, sans regard extérieur, et surtout en fonction de ses besoins spécifiques, ce qu'il ne peut pas faire en groupe.

En effet, les technologies de communication mettent à la disposition de l'apprenant une mine d'or de ressources qui peuvent servir de supports interactifs aux interactions sociales et langagières dans la perspective d'une cognition située et distribuée dans des contextes sociaux et institutionnels (Kharchi 2010 :131). L'introduction de l'ordinateur est considérée comme une innovation majeure parmi tous les changements survenus dans le domaine de l'apprentissage des langues. Il s'agit bien d'interactions sociales par l'intermédiaire de l'ordinateur (Demaizière, 1996, Lancien, 1998, Mangenot, 2001 et Brodin, 2002).

A travers cette multitude de supports pédagogiques adéquats pour l'apprentissage des langues étrangères qui permettent à l'apprenant de faire travailler les deux hémisphères de son cerveau à la fois (Ginet 1997 : 34-44, Comblain, 2001 : 64), le multimédia met l'apprenant dans un monde électronique réel où les informations sont présentées par les images et le son dont l'impact sur le cerveau est plus important que celui du texte seul. La possibilité de la répétition offerte par le multimédia correspond à ce que Cordier et Gaonac'h l'appellent "*le code verbal : code phonologique et boucle articulatoire* (2004 : 115)". Selon lequel l'autorépétition dans la mémorisation à court terme est fondée sur des représentations, à la fois, acoustiques et articulatoires.

La communication médiée par ordinateur (CMO) favorise les tâches socio-collaboratives (Lamy & Hampel, 2007) et ouvre des possibilités de débats, de résolution de controverses ou de construction de consensus (Narcy-Combes, 2009), en offrant des moyens didactiques efficaces pour un apprentissage médiatisé d'une L2, qui nécessite, à la fois, des macro-tâches et des micro-tâches et permet, donc, de créer d'authentiques communautés d'apprentissage, même dans des dispositifs hybrides, des échanges de ce type sensibilisent les apprenants sur les liens entre sens et formes (Bertin & Narcy-

Combes, 2007). Une tâche doit donner un résultat mesuré en termes de produit, processus et rentabilité (Narcy-Combes, 2009). Par contre, il faut signaler que les tâches fondées sur la CMO ne seront possibles que dans un dispositif approprié qui impose de nombreux critères qui sera, à son tour, d'après le même auteur (2009) lié à plusieurs paramètres comme la rentabilité et la faisabilité.

### **3. TYPES DE TACHES**

Les tâches déclenchent des stratégies d'apprentissage, grâce auxquelles, l'apprenant peut faire appel à ses connaissances. Develay (1992) explique cette notion de stratégie par des modèles descriptifs généraux susceptibles de fournir une description des fonctions cognitives :

La tâche déclenche dans la mémoire à court terme une représentation des buts à atteindre, des critères de réussite, en même temps qu'elle conduit à s'interroger sur la planification qu'elle impose (gestion du temps, ordre de successions des actions...) Simultanément sont activées en mémoire à long terme des connaissances déclaratives et procédurales. L'intrication des connaissances déclaratives et procédurales activées entraîne une rétro-action au niveau des représentations et de la planification. L'ensemble permettra finalement de résoudre le problème (Develay, 1992 :116).

Ainsi, selon le même auteur (2005), il existe deux types de tâches : les macro-tâches, qui font appel à un savoir procédural et les micro-tâches, qui utilisent un savoir déclaratif pour focaliser l'attention sur certains problèmes précis. Les micro-tâches en utilisant le savoir explicite complètent et ajustent le savoir implicite.

#### **3.1. MACRO-TACHES.**

Les macro-tâches, qui correspondent à une hypothèse interactionniste, sont des tâches réalistes qui simulent la réalité socioculturelle ou professionnelle, (Guichon, 2007). Elles auront besoin d'être complétées par d'autres tâches, plus ciblées, qui seront d'autant mieux accueillies par l'apprenant qu'il aura pris conscience par lui-même de ses besoins.

La macro-tâche est le point de départ de la séquence pédagogique. Elle se définit comme un ensemble d'actions constituant une forme de "mise en scène" de la réalité, ou d'un type de fiction à laquelle les apprenants pourront adhérer. Elle conduit à une production langagière non limitée à l'univers scolaire (Narcy-Combes, 2005 :15).

Les macro-tâches sont facteurs de mise en évidence d'obstacles causés par la nativisation et peuvent être liées à l'usage des technologies les plus récentes, l'échange verbal et toutes les possibilités d'échange à distance. Narcy-Combes précise que dans le cas des

macro-tâches (tâches de parcours 1), on se tournera plutôt vers les atouts des dernières générations de TIC en matière d'information et de communication comme l'indique bien l'étiquette TIC (2005 : 16).

En effet, un échange en L2 entre des individus, natifs ou non, par l'intermédiaire d'*Internet*, suscite une interaction sociale, ce qui est essentiel pour une bonne compréhension lors d'une communication en L2. La négociation de sens, elle-même, (Long 1983 et 1996 Pica 1994), est un processus cognitif que les individus utilisent pour mieux se comprendre, c'est un moyen d'augmenter la compréhension. L'interaction sociale est essentielle à l'apprentissage des langues, elle est une source de négociation de sens, c'est un échange communicatif qui soutient et répare des conversations (Ellis, R., 1994, Pica 1994, Smith 2004).

### **3.2. MICRO-TACHES.**

Les micro-tâches correspondent à une hypothèse cognitiviste (et constructiviste) qui postule qu'un entraînement peut se transférer à la pratique réelle. Benoit (2004) ou Arthaud (2007) traite de la complexité progressive des tâches, et de leur intégration dans un dispositif.

Les micro-tâches complètent les macro-tâches, elles sont fondées essentiellement sur les activités multimédia à l'aide de logiciels ou de didacticiels disponibles soit sur le marché ou sur la Toile.

Ces tâches, plus circonscrites et moins réalistes, qui doivent inclure gestion du sens et focalisation de l'attention sur des phénomènes importants, sont analytiques mais ne peuvent être déconnectées de toute mise en oeuvre dans une situation d'énonciation si l'on veut que se déclenchent les processus qui activent l'acquisition langagière (Narcy-Combes : 2005 :19).

Le lien entre une situation scolaire et une situation sociale n'est pas toujours facile à réaliser. Pour cette raison, les macro-tâches permettent d'imiter des situations d'interaction sociale par un échange sur la Toile pour repérer les effets du processus de nativisation. Ensuite, les micro-tâches permettent un travail plus spécifique, en fonction des obstacles et des besoins observés pendant ces

macro-tâches. Ce besoin repéré sera un objectif de formation et d'apprentissage pour l'apprenant dans les micro-tâches.

Ainsi, les macro-tâches et les micro-tâches favorisent l'évolution et la reconstruction de l'interlangue de l'apprenant. Elles facilitent aussi, le repérage et aident à la prise de conscience. Les macro-tâches sont fondées sur une hypothèse interactionniste alors que les micro-tâches sont, au contraire fondées, sur une hypothèse cognitiviste et/ou constructiviste (Narcy-Combes, 2005). Elles doivent répondre en complémentarité aux besoins des apprenants.

Pour que la connaissance soit distribuée, non seulement les données doivent être facilement accessibles, mais les individus doivent être en mesure de mener un examen sur leur pertinence, leur véracité, afin de les intégrer aux schèmes déjà existants pour se construire de nouveaux savoirs (Narcy-Combes, 2005 : 22).

Donc, pour construire ces nouveaux savoirs il ne faut pas seulement du recul mais aussi une médiation et des entraînements par tâches, car l'apprenant de L2, comme tout sujet humain, n'est pas toujours en mesure d'observer adéquatement ce à quoi il est confronté. Il ne peut pas toujours repérer par lui-même le décalage entre son interprétation de données nouvelles, actes ou discours d'autres sujets, ni entre son discours ou ses actes et le sens ou l'effet que ceux-ci produisent sur d'autres sujets. Une médiation est donc nécessaire.

#### **4. LA MEDIATION PAR LA TACHE :**

Il est évident que les TIC ont un rôle primordial à jouer dans ce cadre mais il faut reconnaître que pour tendre vers une utilisation du multimédia en classe, les représentations des enseignants devraient évoluer. Comme le précise Meirieu (2000 : 138), le domaine de l'enseignement/apprentissage a bien besoin « *d'un changement d'attitude de l'enseignant qui ne doit plus mesurer son efficacité à son temps de parole devant toute la classe* ».

L'apprentissage médiatisé d'une L2 se réalise à l'aide d'un médiateur, celui-ci assure une médiation entre la personne qui veut apprendre et l'objet d'apprentissage visé. Etre médiateur selon Martin et Savary (2001 : 100), c'est :

- Mettre sur la voie
- Accompagner
- Mettre en confiance
- Questionner

- Guider
- Etre un modèle.

Ce médiateur ou tuteur joue un rôle de facilitateur entre les ressources pédagogiques et l'apprenant par les tâches multimédia (Bru, 2006 : 24, Pothier 2003 : 95). Le rôle de ce médiateur est de fournir des tâches et des méthodes. Donc, le médiateur ou tuteur a un fonctionnement opérant dans l'organisation d'un dispositif d'apprentissage d'une L2 et même dans la conception de la relation pédagogique. En effet,

[...] tout dispositif gère l'individualisation des apprentissages qu'il organise, en particulier sous forme de tâches, qui pourront néanmoins impliquer plusieurs apprenants à la fois, si chacun a un point spécifique de la tâche à accomplir. L'enseignant ne sera plus le meneur du jeu, en conséquence le concept de tutorat paraît fort pertinent comme base de réflexion sur ce qui est attendu de cet enseignant (Narcy-Combes, 2005 : 159).

En fait, il ne s'agit pas de parler d'erreurs mais de comprendre comment l'apprenant gère sa production langagière en L2 et c'est le rôle du médiateur ou tuteur d'essayer de montrer aussitôt à l'apprenant l'impact de ses productions lorsqu'elles sont non conformes pour un natif. La prise de recul et de conscience de cet état de choc chez l'apprenant peut le conduire à se corriger petit à petit. D'après Meirieu la médiation

désigne à la fois ce qui, dans le rapport pédagogique, relie le sujet au savoir et sépare le sujet de la situation d'acquisition. Elle assure ainsi, contradictoirement mais indissolublement, la transmission du savoir et l'émancipation du sujet. Constituant un point fixe par apport auquel apprenant et formateur se « mettent en jeu », elle est aussi ce grâce à quoi ils se « dégagent ». Des institutions, des règles, des objets, des méthodes peuvent constituer des médiations (Meirieu, 1992 : 187).

Par conséquent, la médiation par tâches s'appuyant sur les TIC permet à l'apprenant de réfléchir à ses productions non conformes aux conceptions scientifiques.

Nous mettons en avant l'importance de la médiation, permettant la prise de recul, la conscientisation, la sensibilisation aux obstacles et l'autocontrôle de l'apprenant (Narcy-Combes, 2005 :45).

Cette prise de recul de la part de l'apprenant est nécessaire, ainsi qu'une attention à des problèmes de perception causés par une discrimination phonologique de L2, pour que, ensuite, l'apprenant lui-même fasse de

l'autocontrôle. Ce recul nécessite l'intervention d'un médiateur qui aide l'apprenant en lui donnant des conseils, un « *feedback* » positif ou négatif, c'est-à-dire un « retour » précis à accomplir pendant le travail cognitif de l'apprenant en effectuant sa tâche. Le travail du médiateur consiste à réduire les « *représentations inadéquates* » (Narcy-Combes, 2005 : 48) qui sont des représentations non conformes aux conceptions scientifiques qui peuvent affecter à la fois les procédures de la perception et, obligatoirement, celles de la compréhension. Au fur et à mesure, ces représentations évoluent et se rapprochent de la norme de L2, ce que nous pouvons « *qualifier de dénativisation* » (Narcy-Combes, 2005 : 48). Ce travail doit être progressif et il ne peut pas donner des résultats instantanés. Les apprenants peuvent être perturbés momentanément par le « *feedback* » qui peut empêcher l'avancement de l'apprentissage.

Il s'agit là d'une étape temporaire dont l'apprenant aura besoin pour se remettre en cause en admettant et acceptant que ce qu'il a produit n'était pas vraiment dans la norme de L2 et pour assimiler et accommoder le nouveau savoir. L'accommodation ne sera efficace que par le passage inévitable par l'assimilation et voir même par la prise de risque en faisant des "erreurs" dans le processus d'apprentissage d'une L2.

## **5. CRITERES D'ÉVALUATION DES TACHES.**

Les différentes tâches proposées dans un dispositif d'apprentissage par tâches doivent être bien choisies selon les besoins des apprenants et leurs capacités en L2. Les tâches doivent être liées à des objectifs précis, reposent sur des actions réalistes et doivent donner des résultats mesurables. Il s'agit de proposer des repères pour l'apprenant, pour qu'il construise sa démarche et non d'imposer un ensemble de règles d'actions. L'évaluation implique donc, la mise à la disposition de l'apprenant des repères nécessaires pour qu'il contrôle lui-même la stratégie qu'il met en œuvre. L'évaluation de la tâche devient, alors, le moyen essentiel de mettre en place l'auto-contrôle des stratégies d'apprentissage.

Ainsi, l'évaluation se concentre sur l'emploi d'une langue authentique et s'appuie sur le résultat de la tâche, défini comme l'achèvement approprié de la tâche et non sur la correction des formes (Narcy-Combes, 2009). De ce fait, une tâche, selon le CECRL, 2002):

- Implique un traitement langagier réaliste et faisant sens : *appel au contenu*.
- Peut faire intervenir n'importe quelle compétence (voir toutes).

- A un produit clairement défini : *contenu*
- Déclenche des processus cognitifs;
- Implique l'apprenant personnellement (résultat individuel).

Les tâches ont une dimension socioculturelle indéniable (Ellis, 2003), ce qu'il ne faudrait pas négliger et qui confirme le lien avec les pédagogies de projet ou de résolution de problèmes. Narcy-Combes (2009) propose des critères d'évaluation des tâches, synthétisés à partir de travaux de Chapelle et Ellis (2003) :

- **Le but** : il convient de mesurer sa pertinence, le degré de motivation qu'il est en mesure de susciter chez l'apprenant, et son potentiel d'acquisition langagière.

- **L'input** : on vérifiera son adaptation à l'apprenant, son intérêt, sa pertinence, sa cohérence, son authenticité, les possibilités de traitement du sens qu'il apporte, et la faisabilité des tâches qu'il permet.

- **Les conditions** : il convient de voir si elles sont adaptées à l'apprenant et au contexte, si les prérequis sont logiques, si la charge cognitive n'est pas trop lourde. Il sera nécessaire de valider 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, et l'efficacité du traitement du sens.

- **Les résultats** : ils seront mesurés en termes de produit (impact), et en termes de processus (faisabilité, rentabilité).

## 6. STATUT DE L'ERREUR.

Un apprentissage médiatisé nécessite, à la fois, des macro-tâches et les micro-tâches. La tâche doit être réaliste, évaluative et doit donner un sens. La réalisation de la tâche est liée au contexte où se déroule cette tâche. Un dispositif où l'erreur est considérée comme un levier d'apprentissage pour surmonter d'une manière positive l'échec. D'autant plus que pour apprendre, comme le souligne (Delannoy, 2005 : 111), il faut passer par des processus mentaux pour mettre en place de nouvelles représentations ou parfois modifier des représentations déjà en place, ces processus nécessitent du temps.

En effet, pendant le processus d'acquisition/apprentissage d'une langue étrangère, il ne s'agit pas parler d'erreur puisque l'apprenant ne peut pas arriver à imiter un natif sans médiation d'un tiers et sans effort, comme le rappelle Springer : « *Les mécanismes acquisitionnels en place à ce niveau sont bien évidemment loin d'être parvenus au terme de la compétence native ou bilingue* » (Springer, 2003 : 59). L'auteur relativise l'erreur en la considérant comme un état de compétence temporaire et intermédiaire par rapport à une norme idéale de L2 :

L'erreur n'est, dans ce cadre, plus considérée comme une faute par rapport à une norme idéale mais comme une trace momentanée d'un état de compétences intermédiaires (Springer 2003 : 65).

Il faut préciser que lorsqu'on signale une erreur à un apprenant en présence de ses camarades est considéré comme un facteur perturbant et dérangeant surtout s'il est phase de production langagière. En revanche, en pratique, la correction de l'erreur en groupe d'une population donnée permet de faire profiter de l'impact potentiel de cette erreur à tout le groupe.

### **CONCLUSION:**

En guise de conclusion, nous dirons que la tâche seule n'assure pas l'apprentissage, mais elle déclenche le processus d'apprentissage, un processus personnel pour chaque apprenant, vu, non pas comme une accumulation de données, mais comme une progression en sauts qualitatifs. Ainsi, « *l'apprenant s'engage dans un processus qui engendre le besoin de travailler l'objet, la langue elle-même* » (Narcy-Combes et Walski, 2004 : 7). En revanche La tâche n'est pas une fin en soi, mais le moyen, pour les apprenants, d'interagir avec l'environnement langagier et les incite à entrer activement dans la langue, à comprendre leurs propres processus d'apprentissage, et, à partir des exemples repérés.

## Références bibliographiques

1. Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
2. Guichon, N. (2007). *Langues et TICE - Méthodologie de conception multimédia*. Paris : Ophrys.
3. Lamy, M-N., & Hampel, R. (2007). *Online Communication in Language Learning and Teaching*. New York: Palgrave.
4. Meirieu, P. & Develay, M. (1992) *Emile, reviens vite... ils sont devenus fous*, Paris, ESF.
5. Meirieu, P. (2000). L'école, mode d'emploi. Des « méthodes actives » à la pédagogie différenciée. Paris : ESF Éditeur. 13ème édition. Collection « Pédagogies Outils ».
6. Narcy-Combes, Jean-Paul et Walski, J. (2004). *Le concept de tâche soumis au crible de nouvelles questions* », In : *Les Cahiers de l'APLIUT*, vol XXIII, n°1, février 2004.
7. Narcy-Combes, J.-P. (2005). *Didactique des langues et TIC, vers une recherche-action responsable*. Paris : Ophrys.
8. Narcy-Combes, J-P., & Narcy-Combes, M-F. (2007). *La tâche, réponse à des problèmes spécifiques dans le contexte universitaire français*. In : *Le français dans le monde –Recherches et application*.
9. Puren C. (2008). *Les activités langagières en classe de langue dans la perspective de l'agir social : de la compétence communicative à la compétence informationnelle*». Article en ligne :<http://www.aplv-languesmodernes.org>
10. Puren C. (2009). *Variations sur le thème de l'agir social en didactique des langues-cultures*. In : *Le Français dans le monde n° 45 janvier*. Paris CLÉ international .
11. Springer, C. (2003). "Dix questions didactiques essentielles pour les TPE". *Les langues modernes*, n° 2. pp. 58-69.

