HAL open science

Influence de certaines caractéristiques des tâches d'apprentissage sur la production orale en L2

Nicolas Guichon, Viorica Nicolaev

To cite this version:

Nicolas Guichon, Viorica Nicolaev. Influence de certaines caractéristiques des tâches d'apprentissage sur la production orale en L2. Interagir et apprendre en ligne., Grenoble : Ellug, pp.61-76, 2011, Didaskein, 9782843101885. hal-00806429

HAL Id: hal-00806429

https://hal.science/hal-00806429v1

Submitted on 31 Mar 2013

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

INFLUENCE DE CERTAINES CARACTERISTIQUES DES TÂCHES D'APPRENTISSAGE ET SUR LA PRODUCTION ORALE EN L2

Nicolas Guichon

Université Lumière de Lyon, laboratoire ICAR

Viorica Nicolaev

ENS-LSH, laboratoire ICAR

Résumé : Cet article se donne pour objectif d'étudier les effets de certaines caractéristiques de tâches sur la production orale des apprenants dans un environnement d'apprentissage synchrone en ligne. La recherche s'appuie sur le dispositif d'apprentissage de français langue étrangère « Le français en 1ère ligne », qui met en relation des apprentis-enseignants et des apprenants américains grâce à un dispositif de visioconférence poste à poste.

Après avoir dégagé les caractéristiques principales des tâches et déterminé les mesures de la compétence linguistique (la fluidité, la correction linguistique et la complexité), nous évaluons l'impact de trois caractéristiques de tâche (en l'occurrence la présence ou non de matériau langagier en amont de la tâche, la sollicitation du point de vue personnel de l'apprenant ou de son imagination, la nature discursive induite par la consigne) sur la production langagière des apprenants. L'analyse de six tâches, réalisées par quatre binômes d'apprenants, montre que certaines caractéristiques de tâche peuvent avoir un impact sur la production orale des apprenants et permet de proposer un certain nombre d'indicateurs utiles aux enseignants pour concevoir des tâches pour l'apprentissage d'une L2.

Mots clés : Apprentissage en ligne d'une L2, caractéristiques de tâche, évaluation

1. Introduction

Depuis les années 1990, l'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère fondé sur la tâche et la conception de dispositifs d'enseignement / apprentissage des langues sont devenus des éléments essentiels dans la réflexion en didactique des langues. Notre recherche, axée sur ces deux éléments, vise à déterminer les effets de la tâche sur la production orale des apprenants dans un environnement d'apprentissage. Plus précisément, cette étude propose des éléments méthodologiques pour évaluer certaines caractéristiques de tâches d'apprentissage sur la production orale dans un environnement d'apprentissage synchrone en ligne. L'objectif secondaire de cette recherche est de fournir des indicateurs utiles au moment de concevoir un parcours pédagogique fondé sur la tâche.

Dans cette recherche, nous postulons que la tâche est non seulement un pivot conceptuel pour négocier le passage du paradigme d'enseignement au paradigme d'apprentissage (Tardif, 1998) et penser la médiatisation de l'apprentissage (cf. Mangenot, 2003; Guichon, 2006), mais que l'approche de l'enseignement fondé sur la tâche (*task-based language teaching*) constitue également un levier pour organiser la formation des futurs enseignants de langue. En effet, en amenant les enseignants apprentis à concevoir des tâches d'apprentissage en ligne, à les administrer et à en évaluer le potentiel pour le développement des compétences langagières des apprenants, il semble que des compétences pédagogiques spécifiques puissent être développées (Guichon, 2009; Ellis, 2003). En reprenant à Doughty et Long (2003) l'idée selon laquelle une tâche constitue « *une unité d'analyse appropriée à chaque étape d'un dispositif d'enseignement d'une langue* », nous proposons de caractériser les différentes tâches d'apprentissage qui peuvent entrer dans le répertoire de l'enseignant de langue en ligne afin de déterminer leur impact sur la production langagière des apprenants.

Pour ce faire, la présente recherche s'appuie sur un corpus de tâches conçues et administrées par des apprentis tuteurs pour enseigner le français langue étrangère (désormais FLE) à des étudiants distants. Ce corpus, constitué grâce à des captures d'écran dynamique, est analysé afin de déterminer l'influence d'un certain nombre de caractéristiques d'une tâche sur la production orale des apprenants.

Pour répondre à nos questions de recherche, nous définirons, dans un premier temps, les éléments qui constituent la tâche d'apprentissage, les types de tâche et nous exposerons les caractéristiques de tâches qui peuvent influencer la production orale des apprenants. Dans un second temps, nous présenterons les mesures de la compétence linguistique, qui nous permettront d'évaluer les tâches de notre corpus et de cerner l'impact de certaines caractéristiques de tâche sur la production langagière de l'apprenant.

2. Cadre théorique

2.1 Eléments de définition de la tâche d'apprentissage

Fondamentalement, une tâche pour l'apprentissage d'une langue seconde (désormais L2) met la priorité sur la construction du sens (cf. Ellis, 2003; Nunan, 1989) et comporte une phase de traitement de l'information et une phase de production langagière écrite ou orale. La focalisation sur le sens plutôt que sur la forme (le code linguistique) permet de distinguer une tâche d'un exercice : si la première recourt à la L2 comme à un outil pour faire passer un message signifiant, le second donne principalement l'occasion à l'apprenant de manipuler la L2.

Un second paramètre, essentiel pour définir une tâche pour l'apprentissage d'une L2, concerne le destinataire du produit langagier. En effet, on ne peut réellement parler de construction du sens qu'à partir du moment où l'apprenant engagé dans une tâche est amené à interagir avec un interlocuteur (ou plusieurs) pour négocier le sens (Gaonach', 1991 : 90). Comme le rappellent Mondada et Pekarek Doehler (2000), l'acquisition d'une langue « *est un processus sociocognitif ancré dans l'emploi instrumental, c'est-à-dire finalisé, de la langue au sein des interactions entre êtres humains* ». L'interaction fournit donc des opportunités pour générer des épisodes de pannes de communication propices à la négociation entre les interactants, que ce soit sur le sens ou sur la forme, afin de satisfaire aux besoins d'une compréhension mutuelle (Pica *et al.*, 1989: 65; Lai *et al.*, 2008: 86).

L'hypothèse de l'interaction, émise par Long (1990) et reformulée par Ellis (2003 : 80), postule en effet que l'acquisition est facilitée :

- lorsque les interactions donnent lieu à des négociations et débouchent sur une production langagière compréhensible grâce à la décomposition et à la segmentation du matériau langagier à disposition ;
- lorsqu'une rétroaction est fournie aux apprenants ;
- lorsque les apprenants sont incités à reformuler leurs propres énoncés par leurs interlocuteurs.

Dans le cas de l'enseignement / apprentissage en ligne, l'interlocuteur peut parfois être un pair, que ce soit un locuteur natif avec lequel l'apprenant échange en L1 (*Cultura*, *Galanet*) ou bien des apprenants en formation à distance mis en relation pour des séances de cours en ligne (*Télé-tandem*, *Lyceum*). Mais l'interactant peut également être l'enseignant-tuteur qui est à la fois l'évaluateur de la production et son destinataire (*Le français en première ligne*). Les deux catégories d'interaction en ligne donnent lieu à des contrats didactiques redéfinis (cf. Porquier & Py, 2004 : 37) et ces situations d'apprentissage parfois inédites conduisent les protagonistes à renégocier les rôles et le type de comportements afférents quant à l'acceptabilité d'un énoncé, par exemple, ou à la façon de corriger.

2.2 Les types de tâche

Que ce soit en ligne ou hors ligne, il est possible d'identifier quatre principaux types de tâche : l'échange d'information, l'échange d'opinion, la prise de décision et la résolution de problème (Pica, Kanagy & Falodun, 1993). Chacun de ces types diffère en ce qui concerne les opportunités qu'il fournit pour favoriser tel ou tel paramètre de la compétence langagière (Kost, 2008 : 160). Le tableau ci-dessous donne le détail de ces quatre types de tâche.

TYPES	FONCTIONNEMENT
échange d'information	Les participants détiennent des informations sur un même thème. Quand l'information est répartie à part égale entre les apprenants, les interactants ont des documents différents (un texte, un graphique, un dessin) portant sur un même sujet et ils doivent décrire le contenu de leur document afin, par exemple, de faire des comparaisons (Lamy & Hampel, 2007 : 117).
échange d'opinion	Les participants échangent leurs opinions sur un sujet donné. Ainsi, dans le projet *Cultura* qui met en relation des étudiants américains et français, les participants doivent débattre au sujet de l'éducation en partant d'une situation (« une mère dans un supermarché gifle son enfant ») et échanger dans leur L1 sur un forum.
prise de décision	Il s'agit de parvenir à une décision qui satisfait tous les protagonistes. On donne, par exemple, une liste d'items (couvertures, allumettes, nourriture, …) à classer par ordre de priorité en donnant comme contrainte que les participants sont échoués sur une île et doivent survivre en attendant des secours et qu'ils n'ont que 5 choix possibles.
résolution de problème	Après l'étude de différents documents, les participants doivent parvenir à une solution qui répond aux contraintes initialement énoncées. Il s'agira par exemple de construire un zoo et de faire cohabiter des animaux, ce qui amènera à traiter de l'information sur l'alimentation, les comportements animaux avant de dessiner le plan d'un zoo idéal.

Tableau 1. Types de tâche

Il est difficile d'énoncer avec certitude la propriété d'un type de tâche sur un apprentissage langagier, mais on peut avancer avec Ellis (2003 : 127) que différents types de tâches peuvent potentiellement contribuer à différentes acquisitions et que certaines tâches peuvent faciliter un certain type de production mais ne peuvent pas les garantir. Il est d'autre part possible de décrire le fonctionnement interactionnel d'une tâche (l'information est-elle partagée ou répartie ? La tâche implique-t-elle une convergence ou une divergence des interactants ?) et de prévoir le type d'actes langagiers qui seront nécessaires à la réalisation (l'argumentation pour une tâche de prise de décision par exemple ou la description dans une tâche d'information répartie).

2.3 Evaluer une tâche d'interaction orale : quelles caractéristiques prendre en compte ?

Dans cette section, nous allons examiner d'autres caractéristiques d'une tâche qui peuvent influencer la production orale des apprenants.

En reprenant les travaux d'Ellis (2003 : 126) et de Robinson (2007: 266) qui ont compilé les résultats de plusieurs études empiriques concernant l'impact de certaines caractéristiques de tâches sur la production orale des apprenants, il est possible de repérer trois grandes catégories de caractéristiques :

La première concerne (1) **le matériau langagier (*input*) fourni en amont de la tâche**. Il s'agit de déterminer si des documents (écrits, oraux, vidéo) fournissent une aide contextuelle (par exemple du lexique utile pour mener la tâche). D'autre part, le thème de la tâche semble important selon que celui-ci est familier ou nouveau ou bien s'il comporte des éléments potentiellement déclencheurs de conflit.

La seconde catégorie concerne (2) **les conditions de réalisation de la tâche**, selon par exemple que l'information est partagée ou répartie entre les interactants, le temps qui est donné pour planifier la tâche et pour la mener à bien. Une autre caractéristique, peu explorée dans la littérature, concerne la posture énonciative induite par la tâche. En effet, il est possible de distinguer un contrat de vérité (il est demandé à l'apprenant d'exprimer son point de vue personnel) ou, à la suite de Cicurel (1996), un contrat de fiction (un rôle ou un point de vue fictif est imposé à l'apprenant).

La troisième catégorie a trait à la (3) **production langagière attendue** : celle-ci se fera-t-elle sur un mode argumentatif ou narratif ? Devra-t-elle impliquer certaines structures grammaticales ou lexicales ? La tâche est-elle ouverte (l'information peut être discutée selon de multiples perspectives ou bien les problèmes peuvent être résolus de diverses manières) ou bien fermée ?

Pour les besoins de cette recherche qui s'appuie sur un corpus de tâches administrées dans un dispositif d'enseignement en ligne du FLE, nous avons sélectionné une caractéristique dans chacune des trois catégories ci-dessus et nous proposons d'examiner la question suivante. Quel impact

- la présence ou non d'un support textuel ou iconique en amont de la tâche,
- la sollicitation d'un point de vue personnel ou de l'imagination des apprenants,
- la nature discursive induite par la tâche (argumentative ou narrative)

ont-elles sur la production langagière des apprenants ?

3. Contexte et démarche méthodologique

3.1 Le projet « Le français en 1ère ligne »

Le dispositif d'apprentissage « Le français en 1ère ligne », mis en place depuis 2002, a pour but de mettre en contact des étudiants en Master Professionnel Didactique du FLE qui apprennent à enseigner en ligne et des apprenants de langue française (Develotte *et al.*, 2008).

En 2007-2008, ce projet a réuni 10 apprentis-enseignants de FLE, étudiants à l'Université Lyon 2, et 17 apprenants de français, étudiants à l'université de Berkeley, dans un environnement vidéographique synchrone (Skype). La formation s'est déroulée sur 7 séances de 45 minutes, après une formation initiale des étudiants lyonnais au tutorat synchrone (Guichon, 2009). Les apprentis-enseignants français ont été chargés de la conception des tâches en fonction du contenu thématique du manuel utilisé par l'enseignante américaine et du curriculum de niveau intermédiaire proposé à Berkeley. L'objectif principal de ces tâches visait le développement des compétences d'expression orale.

Les apprentis-enseignants ont travaillé en binôme lors de l'étape de conception des tâches. Chaque binôme a été responsable de la conception de la séquence pédagogique d'une des sept

séances en ligne. Lors des interactions, les apprentis-enseignants français étaient chargés de groupes de deux apprenants de Berkeley.

3.2 Les participants

Les apprenants de français, dont la moyenne d'âge était comprise entre 19 et 31 ans, possédaient un niveau intermédiaire en français (B1 selon le *Cadre européen commun de référence pour les langues*). La plupart des apprenants avaient déjà suivi des cours de français au collège et au lycée. A l'UC de Berkeley, ils suivaient des cours de français de 50 minutes cinq fois par semaine. Les interactions en ligne avec les apprentis-enseignants français se déroulaient une fois par semaine et s'inscrivaient dans le cadre pédagogique d'un cours de français.

La moyenne d'âge des apprentis-enseignants français était comprise entre 23 et 45 ans. Sept tuteurs sur dix avaient de l'expérience d'enseignement du FLE en classe présentielle.

3.3 Le corpus d'étude

Les interactions ont été enregistrées avec un logiciel de capture d'écran dynamique (*Screen Video Recorder*) et ont été retranscrites. Nous avons constitué notre corpus en choisissant six tâches parmi 27 effectuées durant les séances quatre, cinq et six. Nous avons écarté les trois premières séances afin d'éviter les effets de nouveauté. Huit apprenants, organisés en quatre binômes et tutorés par quatre apprentis-enseignants selon une configuration humaine identique pour chaque séance, ont réalisé les six tâches. Le corpus constitué correspond à environ trois heures d'enregistrement. L'annexe 1 donne le détail de toutes les tâches choisies, les thèmes, les objectifs des tâches, les supports et les consignes. Le tableau 2 fournit une présentation synthétique des six tâches selon les caractéristiques que nous proposons d'étudier :

Support	*Avec support*	T1, T2
	Sans support	T3, T4, T5, T6
Point de vue personnel /fait appel à l'imagination	*Point de vue personnel*	T1, T3, T4
	Imagination	T2, T5, T6
Nature discursive	*Narrative*	T1, T2, T6
	Argumentative	T3, T4, T5

Tableau 2. Tâches (T) du corpus et caractéristiques

3.4 Les mesures de la compétence langagière

Dans la lignée des recherches menées en acquisition des langues secondes (Skehan, 1998 et Yuan & Ellis, 2003), nous avons choisi d'utiliser les paramètres de fluidité, de correction linguistique et de complexité pour analyser les productions des apprenants et observer l'impact des caractéristiques de la tâche sur leur production orale.

Selon Skehan (1996), la fluidité renvoie à la vitesse de la production en L2, sans pauses ni hésitations excessives. La correction linguistique détermine la qualité de la langue produite par rapport aux normes de la langue cible. Enfin, la complexité concerne la production des formes complexes de la L2.

En suivant les propositions de Yuan et Ellis (2003), nous avons calculé le nombre total de syllabes produites par chaque apprenant par minute pour mesurer la fluidité. Pour évaluer la

correction linguistique, nous avons calculé le pourcentage de propositions correctes, c'est-à-dire les propositions ne contenant aucune erreur de type morphosyntaxique et lexical. Nous avons compté aussi bien les propositions comprenant un sujet et un verbe que les propositions elliptiques. De plus, le pourcentage de formes verbales correctes en termes de temps, de modes et d'accord sujet-verbe a également été calculé pour compléter la mesure de correction linguistique.

Enfin, la complexité syntaxique a été évaluée en calculant la proportion de propositions par rapport au nombre total de phrases complètes ou phrases elliptiques dans chaque production. Une phrase complète est définie comme une proposition principale et une proposition subordonnée rattachée ou insérée tandis qu'une phrase elliptique correspond à une phrase isolée sans verbe mais qui possède une valeur communicative (Long, 1991 : 1). Dans notre étude, nous avons pris les deux en compte, étant donné que la plupart des tours de parole des apprenants sont constitués de propositions ou de phrases elliptiques.

L'analyse de la variance ANOVA à un facteur a été conduite afin de comparer les résultats pour chaque paramètre et évaluer leur significativité statistique. Enfin, le test Mann-Witney a permis de compléter l'ANOVA en comparant les valeurs deux à deux entre les différentes tâches.

4. Résultats

Dans cette partie le lecteur trouvera les résultats obtenus sous forme de graphique avec leur significativité statistique pour les trois paramètres de la compétence linguistique : tout d'abord la fluidité, puis la correction linguistique et enfin la complexité. La présentation des résultats sera suivie d'une synthèse résumant ces résultats tâche par tâche et selon leurs caractéristiques.

4.1 La fluidité

La figure 1 présente les moyennes de syllabes produites par minute par les apprenants pour les six tâches :

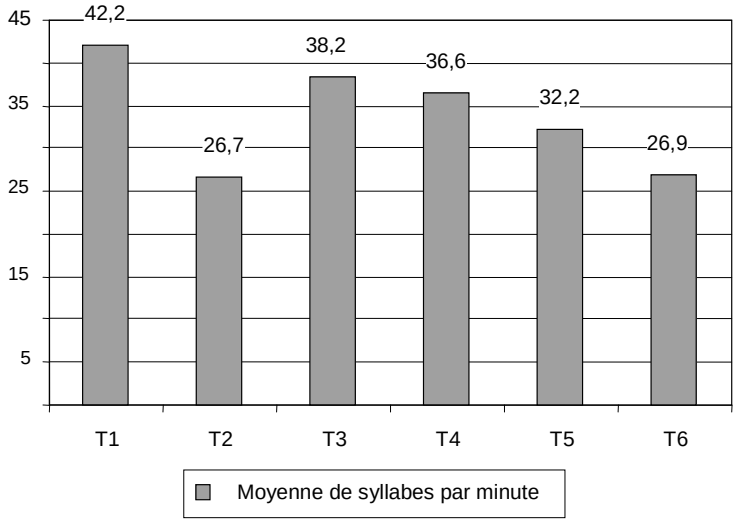

Figure 1. Mesures de la fluidité pour les six tâches

Le graphique permet de constater que la première tâche (T1) présente la moyenne de syllabes la plus élevée (42,2 syllabes par minute), tandis que les T2 et T6 présentent les moyennes les plus faibles (environ 27 syllabes par minute). Cependant, l'analyse statistique

des données montre que les différences de moyennes pour la fluidité ne sont pas significatives pour les six tâches (ANOVA F = 1,18 ; p = 0,33). La comparaison des tâches deux à deux (test Mann-Witney) confirme ce résultat.

4.2 La correction linguistique

La correction linguistique a été évaluée selon le pourcentage de propositions correctes et le pourcentage de formes verbales correctes. La figure 2 montre les résultats des mesures de la correction linguistique pour les six tâches.

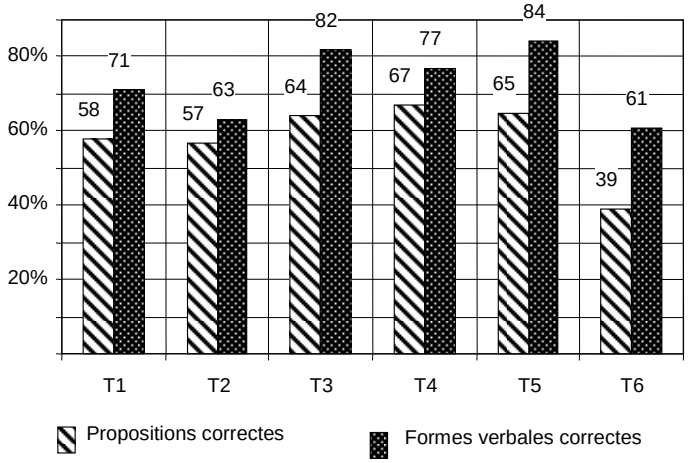

Figure 2. Mesures de la correction linguistique pour les six tâches

L'analyse statistique montre que les différences de la correction linguistique pour les six tâches sont statistiquement significatives pour les deux mesures :

- **propositions correctes** (ANOVA, F = 3,54 ; p = 0,009). La comparaison des tâches deux à deux révèle des différences statistiquement significatives entre les valeurs des T1 et T6 (MW, Z = -2,145; p = 0,029), des T3 et T6 (MW, Z = -2,669; p = 0,006), des T4 et T6 (MW, Z = -2,415 ; p = 0,015) et des T5 et T6 (MW, Z = -2,951 ; p = 0,002). En revanche, les différences entre les autres tâches deux à deux ne sont pas statistiquement significatives.
- **formes verbales correctes** : (ANOVA, F = 2,73 ; p = 0,03). Le test Mann-Witney indique des différences statistiquement significatives entre les paires de tâches suivantes : T3 et T6 (MW, Z = -2,722 ; p = 0,004), T4 et T6 (MW, Z = -2,470 ; p = 0,010), T5 et T6 (MW, Z = -2,104 ; p = 0,038).

Il résulte que la T6 est la moins favorable à la production de propositions correctes (39% de propositions correctes), les différences étant statistiquement significatives par rapport aux T1 (58%), T3 (64%), T4 (67%) et T5 (65%). La T6 s'avère également la moins favorable pour la production de formes verbales correctes (61%). Les différences statistiquement significatives se situent par rapport aux tâches T3 (82%), T4 (77%) et T5 (84%).

4.3 Complexité

La complexité des productions des apprenants a été évaluée selon le critère de complexité syntaxique. La figure 3 regroupe les résultats de l'analyse de la complexité syntaxique selon les différentes tâches.

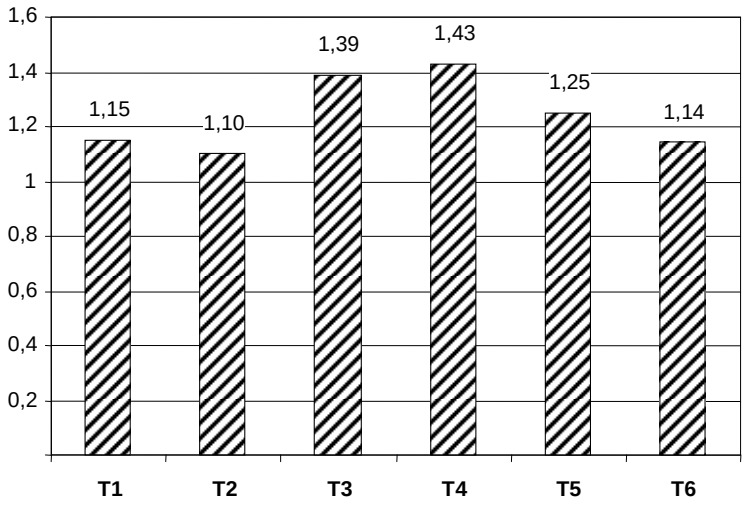

Figure 3. Mesure de la complexité pour les six tâches (T)

Le test ANOVA montre que les différences du degré de complexité pour les six tâches sont statistiquement significatives (ANOVA, F = 2,82 ; p = 0,02). La comparaison deux à deux révèle des différences statistiquement significatives entre les valeurs des T2 et T3 (MW, Z = -2,162 ; p = 0,029), entre les valeurs des T2 et T4 (MW, Z = -2,172 ; p. = 0,028) et entre les valeurs des T4 et T6 (MW, Z = -2,003 ; p = 0,05). Les différences de valeurs entre les autres tâches ne sont pas statistiquement significatives.

Ces résultats permettent de constater que la T3 (1,39 propositions par phrase) et la T4 (1,41 propositions par phrase), qui sont toutes les deux de type argumentatif et font appel au point de vue personnel de l'apprenant, s'avèrent les plus favorables à la production des phrases complexes d'un point de vue syntaxique. La T2 (1,1) et la T6 (1,14), toutes deux de type narratif et sollicitant l'imagination de l'apprenant, seraient moins propices à la production de phrases complexes.

5. Discussion

5.1 Synthèse des résultats

Au terme de cette étude, il est impossible d'affirmer nettement qu'un type de tâche dans une situation d'apprentissage synchrone est plus propice qu'un autre pour développer tel ou tel paramètre. Il est toutefois possible de montrer que certaines caractéristiques peuvent avoir un impact sur la production orale des apprenants. Le tableau 3 synthétise les résultats obtenus pour les six tâches selon que les valeurs sont élevées (+) ou faibles (-) et statistiquement significatives. Ces résultats n'intègrent que deux paramètres de la compétence langagière, à savoir la correction linguistique et la complexité, car les résultats obtenus pour le paramètre de la fluidité ne sont pas statistiquement significatifs.

	Caractéristiques des tâches	Paramètres de compétence langagière		
		Correction		Complexité
		Verbes	Propositions	
T1	Sans support, point de vue personnel, type narratif	+	*[1]	*
T2	Sans support, point de vue fictif, type narratif	-	*	-
T3	Support textuel, point de vue personnel, type argumentatif	+	+	+
T4	Support textuel, point de vue personnel, type argumentatif	+	+	+
T5	Support iconique, point de vue fictif, type argumentatif	+	+	*
T6	Support iconique, point de vue fictif, type narratif	-	-	-

Tableau 3. Récapitulatif des résultats pour les six tâches

Ainsi, nous avons constaté que la présence ou l'absence du matériau langagier aurait un impact sur la complexité et la justesse des productions, ce qui rejoint les observations d'Ellis (2006). Selon cet auteur, les tâches comportant des supports textuels ou iconiques auraient un impact positif sur la complexité de la production langagière, des résultats confirmés par notre étude en particulier pour les supports de type textuel. Ces derniers offrent du matériau langagier que les apprenants peuvent reprendre afin d'exprimer leurs idées et leurs opinions, ce qui s'avérerait favorable à l'acquisition d'une L2 (Prabhu, 1987; Joe, 1998). En outre, le travail autour des supports constitue une étape de planification préalable à la réalisation de la tâche qui serait également bénéfique à la production d'un langage complexe (Skehan & Foster, 1997 ; Wendel, 1997 dans Ellis, 2003 ; Yuan & Ellis, 2003).

En ce qui concerne l'expression d'un point de vue personnel ou le recours au contrat de fiction (cf. cadre théorique) pour réaliser la tâche, il semblerait que les tâches qui font appel à l'imagination soient moins favorables à la production d'un langage complexe ou fluide. *A contrario*, les tâches impliquant des échanges sur l'expérience de l'apprenant privilégieraient la fluidité du langage (cf. Ellis, 2003 :127) tandis que les tâches qui impliquent l'expression d'un avis personnel ou d'une opinion seraient bénéfiques à la complexité langagière. Toutefois les résultats obtenus sur la fluidité ne permettent pas à cette étude de trancher nettement sur cet aspect.

La nature discursive de la production attendue aurait aussi des effets sur les trois paramètres de la compétence langagière. Comme l'a fait remarquer Ellis (2003 : 126) la nature discursive des tâches influencerait essentiellement la complexité de la production. Selon cet auteur, les tâches de type narratif favoriseraient davantage la complexité que les tâches argumentatives. Notre étude montre le contraire, les tâches argumentatives ayant obtenu des meilleurs résultats pour la complexité que les tâches narratives. Ceci s'expliquerait par le fait que dans l'étude d'Ellis (2003), les tâches narratives impliquent des productions monologiques, tandis que les tâches narratives dans notre corpus constituent des productions interactives, les tuteurs intervenant durant la production de l'apprenant, afin de corriger, élucider ou guider par le biais des questions. Enfin, les tâches argumentatives requérant la

[1] Les astérisques indiquent que les résultats ne sont pas statistiquement significatifs

recherche d'arguments et la production de justifications favoriseraient la complexité, ce qui confirme les conclusions de Skehan et Foster (1997).

5.2 Limites de l'approche

Si certaines caractéristiques d'une tâche semblent favoriser tel ou tel paramètre de la compétence de production orale, les résultats sont à nuancer en prenant en compte le type de relation socio-affective qui s'est établie entre les apprenants et leurs enseignants distants. Il est raisonnable de penser que des apprenants évoluant dans un contexte éducatif et culturel autre que celui des étudiants de Berkeley pourraient avoir des comportements langagiers différents que ceux que nous avons observés lors cette étude (Sourisseau ; 2003, Lee-le Neindre, 2002). De plus, le fait que les tuteurs soient des apprentis et qu'ils soient à peine plus âgés que leurs apprenants a certainement un impact sur l'interaction (Dejean-Thircuir & Mangenot, 2006), laquelle s'apparente davantage à une « conversation pédagogique » qu'à un échange purement pédagogique (Guichon et Drissi, 2008).

Il convient en outre de mentionner les habituelles limitations de ce genre d'études menées en situation écologique. Travailler à partir de données recueillies en situation authentique ne va pas sans poser problème au moment de constituer le corpus car les exigences de représentativité et de comparabilité se heurtent à des questions pratiques de recueil des données (Seliger & Shohamy, 1989 : 158), ce qui explique que le corpus de notre étude se réduise à quelques tâches seulement. De plus, force est de constater que la tâche est moins « monolithique » que nous ne le pensions initialement et qu'elle ne se réduit pas ni à un format ni à une consigne ni même à des objectifs pédagogiques, mais que d'autres facteurs individuels des apprenants (l'âge, le genre), des variables affectives (l'attitude envers l'apprentissage, l'anxiété) et des variables liées à l'aptitude en L2 doivent être pris en considération dans l'interprétation de la tâche et sa réalisation (Robinson, 2007 : 294). A moins de prendre en compte ces variables et de mener pareille expérience en situation expérimentale, il paraît difficile de parvenir à autre chose qu'à des conclusions peu définitives.

Enfin, il est important de souligner que les trois paramètres (fluidité, correction linguistique et complexité) qui ont servi de mesures de la performance des apprenants pour cette étude ne donnent qu'une image partielle de la compétence langagière. En effet, une telle approche ne prend, par exemple, pas en compte les compétences socio-discursives ou illocutoires des apprenants (Jordan, 2004 : 8-9). Malgré ces limitations, nous avons opéré ce choix méthodologique, étant donné que les travaux préalables sur la production orale utilisant ces trois paramètres apportent une robustesse à notre démarche. Adopter une méthodologie éprouvée permet d'inscrire des résultats dans une tradition et de les rendre comparables avec d'autres résultats, ce qui constitue une condition primordiale pour asseoir les recherches menées dans le domaine de la didactique des langues.

6. Conclusion

En dépit des limitations mentionnées dans la section précédente, notre étude permet de contribuer au champ de recherche très actif de « l'enseignement fondé sur les tâches » en confirmant certains résultats obtenus par d'autres recherches et en précisant d'autres indices sur les caractéristiques d'une tâche qu'un enseignant peut manipuler en amont pour favoriser la fluidité, la correction linguistique ou la complexité dans la production orale des apprenants. Les indices obtenus par cette étude viennent donc s'inscrire dans la visée que Robinson (2001) assigne à ce domaine de recherche qui contribue à élaborer des critères « *motivés*

théoriquement, validés empiriquement et applicables en situation pédagogique » pour concevoir des tâches d'apprentissage.

La particularité de cette recherche vient de ce qu'elle étudie la notion de tâche dans un dispositif d'enseignement en ligne dans lequel l'enseignant intervient non seulement en amont en manipulant certaines caractéristiques des tâches mais également au cours de l'interaction avec ses apprenants en déployant des régulations pour optimiser l'apprentissage. Cette étude n'a toutefois pas pris en compte le rôle de l'enseignant dans la réalisation de la tâche. Ainsi, certains apprentis-enseignants ont eu tendance à orienter l'interaction plutôt vers la correction linguistique tandis que d'autres, au contraire, ont valorisé la prise de risque, l'humour ou la créativité, ce qui a eu *in fine* un impact sur la production orale. Il semble qu'un enseignant peut avoir intérêt à moduler ses attentes sur la correction linguistique afin de maintenir un équilibre entre plusieurs paramètres de la compétence langagière (Wang, 2007). En ce sens, la tâche fonctionne essentiellement comme **une trame pédagogique et communicationnelle** qui précise une situation d'énonciation, propose des éléments à traiter et détermine un type de production langagière, mais ménage suffisamment de jeu pour que l'enseignant ajuste ses régulations aux besoins de l'apprenant lors de l'interaction.

Enfin, cette étude a attiré notre attention sur l'enjeu des tâches qui sont proposées aux apprenants. Ce n'est pas seulement de l'authenticité de la tâche que dépend l'engagement de l'apprenant mais de **l'authenticité de son enjeu,** c'est-à-dire de ce qui motive des apprenants à puiser dans leurs ressources langagières pour mener à bien la tâche parce qu'elle les implique cognitivement et personnellement (Ortega, 2007 : 183). Certains apprenants peuvent s'acquitter d'une tâche parce qu'ils sont en situation scolaire et que c'est ce qui est attendu d'eux, mais les enjeux de la tâche peuvent leur apparaître factices. Ainsi, il existe une différence notable entre déterminer le menu pour un dîner de fête fictif et raconter ce que l'on a fait lors de la dernière fête à laquelle on a participé. Notre étude indique que l'engagement est d'autant plus intense que les apprenants n'ont pas à se plier à un rôle fictif ou à une situation imaginée mais au contraire à puiser dans leur expérience personnelle pour mener à bien une tâche orientée par des enjeux partagés et distribués parmi les participants (Fillietaz & Schubauer-Leoni, 2008 : 12). À la posture énonciative de l'apprenant correspond donc une posture pédagogique de l'enseignant, l'une et l'autre mises en tension par le type d'interaction auquel ils participent et par les attentes et motivations qui les animent.

Annexe 1

Type de tâche	Unité thématique	Objectif de la tâche	Support	Consignes
T1	L'identité nationale (séance 4)	Parler de sa fête préférée	Ø	« - Quelle est pour vous la fête la plus représentative des Etats-Unis ? - Racontez ce que vous faites pendant cette fête (lieu, activités, repas, etc.) »
T2	Les voyages (séance 6)	Faire un récit	Ø	« Vous êtes arrivé à votre lieu de vacances, mais vous avez eu des problèmes durant le voyage car vous avez raté une correspondance. Vous téléphonez à votre famille pour raconter vos difficultés de déplacement et votre arrivée sur votre lieu de vacances. »
T3	L'identité nationale (séance 4)	Faire des choix. Donner son	Témoignages sur forum	« Selon vous et selon les témoignages que vous avez lus, choisissez ensemble cinq critères définissant l'identité nationale. »

		opinion / argumenter		
T4	Les moyens de transport (séance 5)	Exprimer l'obligation et la nécessité Donner son opinion	Texte : Propositions pour diminuer la pollution	« Lisez le texte *Propositions pour diminuer la pollution*. - Choisissez la proposition que vous préférez. - Quelles propositions pour diminuer la pollution sont faites aux États-Unis ? - Proposez d'autres solutions. »
T5	Les voyages (séance 6)	Exprimer des hypothèses, des suggestions	Photos : destinations de voyage	« Vous avez gagné ensemble un voyage de 15 jours dans un endroit de rêve. Vous avez quelques photos de l'endroit où vous allez passer vos vacances. Regardez les photos sur le blog et choisissez ensemble la destination qui vous convient à tous les deux. A quel moment décidez-vous de partir, comment ? Qu'est-ce que vous prenez comme bagages ? »
T6	Les moyens de transport (séance 5)	Construire une histoire au passé	Photos d'accident	« A partir des photos sur le blog imaginez une histoire. Racontez ce qui s'est passé avant et après l'accident. »

Bibliographie

CICUREL F., 1996. L'instabilité énonciative en classe de langue : du statut didactique au statut fictionnel du discours. *Les Carnets du Cediscor* n°4, Paris : Presses de la Sorbonne Nouvelle, pp. 77-92.

DEJEAN-THIRCUIR C., MANGENOT F., 2006, Pairs ou tutrices ? Pluralité des positionnements d'étudiantes de maîtrise FLE lors d'interactions en ligne avec des apprenants australiens. In DEJEAN-THIRCUIR C., MANGENOT F., (coord.), *Les échanges en ligne dans apprentissage et la formation*. CLE International. pp. 75-86.

DEVELOTTE C., GUICHON N., KERN R., 2008, « « Allo Berkeley? Ici Lyon… Vous nous voyez bien? » Etude d'un dispositif de formation en ligne synchrone franco-américain à travers les discours de ses usagers ». *Alsic*, vol. 11, n° 2, pp. 129-156.

DOUGHTY C. J., LONG, M. H., 2003, « Optimal psycholinguistic environments for distance foreign language learning. *Language learning and technology* », vol. 7, n° 3, pp. 50-80.

ELLIS R., 2003, *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford : Oxford University Press.

ELLIS R., 2006, « The Methodology of Task-Based Teaching », *Asian EFL Journal*, vol. 8, n° 3, pp. 19-45.

FILLIETAZ L., SCHUBAUER-LEONI M.-L., 2008, « Les processus interactionnels dans leurs dimensions interpersonnelles, sociohistoriques et sémiotiques ». In FILLIETAZ L., SCHUBAUER-LEONI M.-L. (coord.), *Processus interactionnels et situations éducatives*. Bruxelles : De Boeck, pp.7-39.

GAONAC'H D., 1991, *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Paris : Les éditions Didier.

GUICHON N., 2006, *Langues et TICE – Méthodologie de conception multimédia*. Paris : Ophrys.

GUICHON N., DRISSI, S., 2008, « Tutorat de langue par visioconférence : comment former aux régulations pédagogiques », *Les Cahiers de l'ACEDLE*, vol. 5, n°1, pp.185-217.

GUICHON N., 2009, « Training future language teachers to develop online tutors' competence through reflective analysis », *ReCALL* vol. 21, n°2, pp. 166-185.

HRASTINSKI S., 2008, « Asynchronous and Synchronous E-Learning », *EDUCAUSE Quarterly*, vol. 31, n° 4, pp.51-55.

JOE A., 1998, « What effects do text-based tasks promoting generation have on incidental vocabulary acquisition », *Applied Linguistics*, vol. 19, pp. 357-77.

JORDAN G., 2004, *Theory construction in Second Language Acquisition*. Amsterdam : John Benjamins.

KOST C. R., 2008, « Use of communication strategies in a synchronous CMC environment », In SIELOFF MAGNAN S. (coord.) *Mediating discourse online*. Amsterdam : John Benjamins, pp.153-189.

LAI C., ZHAO Y., LI N., 2008, « Designing a distance foreign language learning environment ». In GOERTLER S., WINKE P. (coord.) *Opening doors through distance language education: principles, perspectives and practices*. CALICO Monograph Series, vol. 7, pp. 85-108.

LAMY M.-N., HAMPEL R., 2007, *Online communication in language learning and teaching*. London : Palgrave Macmillan.

LEE-LE NEINDRE B., 2002, « Spécificité culturelle des apprenants coréens et perspectives didactiques dans l'enseignement des langues et des cultures étrangères », *Revue de didactologie des langues-cultures*, vol.2, n° 126, pp. 157-167.

LONG M.H., 1990, « Maturational constraints on language development ». *Studies in Second Language Acquisition* vol. 12, n° 3, pp. 251-286.

LONG M.H., 1991, « Focus on form: A design feature in language teaching methodology ». In De Bot K., Ginsberg R., Kramsch C. (coord.), *Foreign language research in crosscultural perspective.* Amsterdam : John Benjamins, pp. 39-52.

MANGENOT F., 2003, « Tâches et coopération dans deux dispositifs universitaires de formation à distance », *Alsic*, vol. 6, n°1, pp. 109-125.

MONDADA L., PEKAREK DOEHLER S., 2000, « Interaction sociale et cognition située: quels modèles pour la recherche sur l'acquisition des langues? » *AILE*, n°12, pp. 147-174.

NUNAN D., 1989, *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge : Cambridge University Press.

ORTEGA L., 2007, « Meaningful L2 practice in foreign lnguage classrooms: a cognitive-interactionist SLA persepective ». In De Keyser R.M. (coord.), *Practice in second language. Perspectives from applied linguistics and cognitive psychology*. Cambridge : Cambridge University Press, pp. 180-207.

PICA T., KANAGY R., FALODUN J., 1993, « Choosing and using communication tasks for second language instruction and research ». In CROOKES G., GASS S. (coord.), *Tasks and language learning: Integrating theory and practice*, Clevedon, UK: Multilingual Matters, pp. 9-34.

PICA T., HALLIDAY L., LEWIS N., MORGENTHALER L., 1989, « Comprehensible output as an outcome of linguistic demands on the Learner distance ». *Studies in Second Language Acquisition*, n° 11, pp. 63-90.

PORQUIER R., PY B., 2004, *Apprentissage d'une langue étrangère : contextes et discours*. Paris : Didier.

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

ROBINSON P., 2001, « Task complexity, task difficulty, and task production: exploring interactions in a componential framework ». *Applied Linguistics*, n° 22, pp. 27-57.

ROBINSON, P. (2007). « Aptitudes, abilities, contexts, and practice ». In DEKEYSER R. M. (coord.). *Practice in a second language*. Cambridge: CUP. pp. 256-286.

SELIGER H. W., SHOHAMY E., 1989, *Second language research methods*. Oxford: Oxford University Press.

SKEHAN P., FOSTER P., 1997, Task Type and Task Processing Conditions as Influences on Foreign Language Performance. *Language Teaching Research* vol.1, n°3, pp. 185-210.

SKEHAN P., 1996, A framework for the implementation of task-based instruction. *Applied Linguistics* vol. 17, no. 1, pp. 38-61.

SKEHAN P, 1998, Task-based Instruction. *Annual Review of Applied Linguistics* n° 18, pp. 268-286.

SOURISSEAU J., 2003, *Bonjour / Konichiwa, Pour une meilleure communication entre Japonais et Français*. Paris : L'Harmattan.

TARDIF J., 1998, *Intégrer les nouvelles technologies de l'Information*. Paris : ESF Editeur.

WANG Y., 2007, Task design in videoconferencing-supported distance language learning. *CALICO Journal*, 24 (3). pp. 591-630.

WENDEL J., 1997, *Planning and second language narrative production.* Thèse de doctorat. Japon : Temple University.

YUAN F., ELLIS R., 2003, The effects of pre-task planning and on-line planning on fluency, complexity and accuracy in L2 oral production. *Applied Linguistics*, 24, pp. 1-27.

ZIEGLER R., DIEHL M., ZIJLSTRA G., 2000, Idea production in nominal and virtual groups: Does computer-mediated communication improve group brainstorming ? *Group Processes and Intergroup Relations*, vol. 3, pp. 141-158.

Notice biographique

Nicolas Guichon est maître de conférences en didactique des langues à l'université de Lyon 2 et il travaille au sein du laboratoire Icar (Interactions Corpus Apprentissage Représentations). Ses recherches portent sur l'apprentissage médiatisé, la conception multimédia et l'appropriation des Tice par les enseignants.

Viorica Nicolaev est doctorante en 2ème année en Science du Langage à l'ENS-LSH de Lyon sous la direction de Christine Develotte. Sa recherche porte sur l'étude du dispositif d'apprentissage du français langue étrangère synchrone et asynchrone « Le français en première ligne » dans une perspective acquisitionnelle.