



**HAL**  
open science

# Complexité des discours d'apprenants et des tâches en classe d'anglais

Pascale Gouteraux

► **To cite this version:**

Pascale Gouteraux. Complexité des discours d'apprenants et des tâches en classe d'anglais. 2011.  
hal-01694389

**HAL Id: hal-01694389**

**<https://hal.science/hal-01694389v1>**

Preprint submitted on 27 Jan 2018

**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.

# **Complexité des discours d'apprenants et des tâches en classe d'anglais**

Pascale Goutéraux  
*Université Paris-Diderot*

## **Draft version**

Chapitre publié dans Danielle Chini et Pascale Goutéraux (2011) *Intégration de l'altérité et Apprentissage des Langues, formes didactiques et procédures psycholinguistiques, Rives, Cahiers de l'Arc Atlantique*, numéro 3, L'Harmattan, Paris, pp. 38-57

## **Résumé**

Avec la fluidité et l'exactitude, la complexité est l'un des trois paramètres d'évaluation des discours oraux d'apprenants de LE. Ma première hypothèse est qu'une combinaison de mesures interactionnelles, morphosyntaxiques, discursives et lexicales est nécessaire pour rendre compte de la complexité discursive et elle a été testée sur un corpus longitudinal de productions orales interactives en anglais d'élèves de lycée. L'évaluation quantitative fut suivie d'une analyse qualitative des relations entre complexité des productions orales et complexité cognitive des tâches pour mieux cerner les facteurs de variabilité en situation de communication.

## **Abstract**

Along with fluency and accuracy, complexity is one of the three parameters used by psycholinguists to assess spoken learner language. My first hypothesis is that it is necessary to combine interactional, morpho-syntactic, discursive and lexical measures to account for learner discourse complexity and it was tested on a corpus of oral interactive productions in English by high school students. This quantitative approach was completed by a qualitative study of the relationships between discourse complexity and task cognitive complexity in order to identify the factors of variability in a communicative context.

---

## **Introduction**

Les relations entre les caractéristiques des tâches langagières en langue étrangère (désormais LE) et les discours d'élèves qu'elles engendrent sont au cœur des recherches en didactique des langues. Cette étude prend pour objet la variation des paramètres psycholinguistiques des discours, fluidité, exactitude et complexité, plus particulièrement la complexité, en fonction des propriétés cognitives et discursives des tâches communicationnelles. Il ne s'agit pas ici des tâches actionnelles dont l'obligation de résultat posée comme but mobilise une pluralité de compétences, communicationnelles ou non. Contrairement à une approche qui pose l'homologie entre la fin et les moyens (communiquer pour apprendre à communiquer), je m'intéresse ici à la tâche communicative lorsque le résultat visé est celui de gains en complexité discursive et que la tâche ne sert pas uniquement à la communication du sens ou à l'accomplissement d'une action sociale.

Quelles relations établir entre tâches communicatives et complexité des discours d'apprenants d'anglais ? Des tâches simples déclenchent-elles des discours simples ou complexes ? Des tâches complexes engendrent-elles des discours complexes ou simples ? L'intervention didactique et pédagogique modifie-t-elle les relations anticipées ? Quel est le rôle de ce que l'on peut considérer

comme des facteurs potentiellement modificateurs : préconstruits linguistiques et culturels et apports nouveaux, type de programmation et découpage séquentiel privilégiés, choix entre discours préparés ou spontanés ? Pour cerner la relation entre les caractéristiques cognitives des tâches et les propriétés psycholinguistiques des discours, il faut différencier la tâche-objet conçue par le professeur (*tasks as workplan*, Foster & Skehan, 1996, Skehan, 2009) de sa mise en œuvre par les élèves et l'enseignant car le lieu social de la classe, *habitus* particulier des échanges langagiers pédagogiques, implique de l'inattendu, de la créativité et une dynamique de co-construction des discours dans le cadre des tâches langagières planifiées (Ellis, 2009 : 110-126). J'ai donc analysé les configurations relationnelles entre tâches et discours par une étude longitudinale quantitative et qualitative des interactions collectives en classe d'anglais. 28 élèves de seconde et leur professeur ont été enregistrés chaque semaine pendant quatre mois pendant des sessions d'expression orale en groupe, à l'issue desquelles j'ai retenu 16 tâches pour l'analyse (Goutéraux, 2009b). Après un parcours des mesures en vigueur pour l'évaluation de la complexité des discours en LE, je me suis attachée à redéfinir la notion de tâche complexe et à mettre en relation tâches et discours.

## **1. La complexité des discours en LE**

Les paramètres psycholinguistiques utiles à la construction et l'évaluation des discours oraux, sont la fluidité, l'exactitude et la complexité (Skehan, 1998). Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL, 2001) adopte une métalangue plus pragmatique où la fluidité se traduit par « aisance », l'exactitude par « correction » ; mais le Cadre ne fait aucunement référence à la « complexité ». L'orientation résolument actionnelle privilégie une métalangue qui décrit des compétences au service de l'action au détriment d'une appréhension cognitive des phénomènes discursifs. On repère quelques caractéristiques de la complexité sous le chapeau « étendue » de la compétence discursive. Par exemple un utilisateur de niveau B2 « possède une gamme assez étendue de langue pour pouvoir faire des descriptions claires, exprimer son point de vue et développer une argumentation sans chercher ses mots de manière évidente. » (p. 28) On lit aussi sous le chapeau « cohérence », « (il) peut utiliser un nombre limité d'articulateurs pour lier ses phrases en un discours clair et cohérent bien qu'il puisse y avoir quelques sauts dans une longue intervention. » La visée actionnelle du cadre place le discours dans un entre-deux fonctionnel qui n'intègre guère les paramètres cognitifs et psycholinguistiques.

La complexité est un domaine mal exploré, peut-être en raison des multiples définitions en psychologie cognitive, psycholinguistique et linguistique (Richard & Schmidt, 2002) et des difficultés qu'éprouvent les chercheurs à s'accorder sur des critères quantitatifs et qualitatifs pertinents en LE. En milieu naturel, le discours oral ordinaire est souvent simplifié, mû par le besoin de résoudre un problème ou d'obtenir des informations et on conçoit aisément la visée actionnelle de l'intention de communication. La nécessité de recourir à un discours complexe est plus liée aux champs de l'abstraction, du jugement argumentatif ou esthétique. En milieu scolaire, les intentions et les besoins de communication sont déterminés par autrui (l'enseignant, l'institution) ; les tâches communicatives paramétrées requièrent l'adhésion à un scénario de communication virtuel et sont caractérisées par une multiplicité d'échanges : la circulation et l'interactivité de la parole sont valorisées tout en impliquant un discours fragmentaire et une prise en charge énonciative partielle. De plus, la complexification choisie des discours est un paramètre incontournable du processus d'appropriation de la LE et la complexité participe de l'appréciation de la compétence discursive. Une question centrale se pose alors au chercheur : Comment évaluer la complexité discursive dans des situations scolaires de communication orale interactive ?

### **1.1. Evaluer la complexité des discours oraux en LE**

Première hypothèse de travail : une approche statistique permettrait de mettre en lumière des fréquences d'occurrences linguistiques, de quantifier la productivité et la richesse lexicale des discours produits. Mais peut-on se contenter d'un seul type de mesure ? Une variété de mesures n'est-elle pas

nécessaire pour évaluer de façon relativement fiable la complexité des discours oraux ? Prenant appui sur les travaux de Ellis & Barkhuizen (2005 : 139-164) qui proposent un regroupement des mesures de la complexité en fonction de l'aspect du langage auquel elles se réfèrent (propositionnel, fonctionnel, interactionnel, grammatical et lexical), j'ai interrogé la pertinence d'un cumul de mesures pour rendre compte de la complexité des discours en LE.

Deuxième hypothèse : une analyse qualitative favoriserait la prise en compte des caractéristiques discursives rebelles aux statistiques, de la complexité sémantique et conceptuelle qui touche aux représentations culturelles des pays dont on étudie la langue ou aux notions telles le temps, l'aspect, la modalité, l'anti-causalité et la détermination.

Analyser la complexité discursive nécessite de travailler sur des corpus assez abondants. On trouve de nombreux corpus écrits et oraux de niveau universitaire C1, C2 selon la terminologie du CECRL, par exemple des corpus transversaux comme ICLE (écrit) ou LINDSEI (oral)<sup>1</sup> mais il n'y pas de base de données pour des niveaux intermédiaires et très peu de corpus longitudinaux. Cette réflexion psycholinguistique et didactique porte sur l'analyse de corpus oraux au lycée. Il s'agit ici de productions (interactions orales) en anglais (niveau B1, B2) dans une classe de seconde internationale<sup>2</sup> dont les 28 participants présentaient néanmoins des niveaux hétérogènes. L'enregistrement audio-oral du cours, complété par l'observation et la prise de notes et suivi d'une transcription des sessions, a permis de réunir un corpus riche en configurations communicatives. J'ai ensuite préparé les corpus pour dresser une cartographie des interventions en tâche communicative, puis sélectionné des productions d'une longueur suffisante pour tester la validité de mesures de la complexité.

La pertinence des mesures quantitatives usuelles a d'abord été interrogée. J'ai écarté une approche propositionnelle stricte, laquelle tient compte du nombre d'unités d'idées encodées, soit le nombre total d'idées majeures et mineures dans le texte (en référence à la production d'un locuteur natif). L'unité d'idée est définie comme un segment de message formé d'un sujet (*topic*) et d'un commentaire (*comment*) séparé des unités voisines syntaxiquement ou par l'intonation. Pour Ellis & Barkhuizen (2005 : 154), cette mesure est efficace quand les apprenants doivent communiquer un contenu prédéterminé : des idées majeures pour rapporter l'essentiel du message, mineures pour les détails. Cette technique est utile pour des apprenants avancés engagés dans des tâches de compte-rendu oral ou des narrations. Un corpus interactif se prête mal à ce type d'analyse, car il comprend peu de reformulations longues, plus de prélèvements fragmentaires, d'interventions argumentatives ou de brèves réactions spontanées. De même, je n'ai pas retenu les mesures fonctionnelles de l'argumentation qui sont utiles pour les débats rhétoriques mais inapplicables aux discours d'élèves débutants dans l'art de l'argumentation en LE. Aux mesures interactionnelles, syntaxiques et lexicales, ont été ajoutées des mesures discursives, liées à l'usage des marqueurs inter- et intra-propositionnels :

- mesures interactionnelles : tours de parole longs ou courts + moyenne des mots par tour
- mesures discursives après segmentation en *Speech Analysis units (SA-units)* (Foster & Skehan, 1996; Foster & al, 2000)
- mesures lexicales : productivité (*word lists*), richesse (*type/token ratio*) ou variété (*token/type ratio*)

## 1.2. Mesures interactionnelles appliquées au corpus

Se pose d'emblée le problème des discours à plusieurs voix : le format interactionnel réduit le nombre

---

<sup>1</sup> Cf. la bibliographie de Granger & al, Université de Louvain à propos des corpus transversaux ICLE et LINDSEI :

- ICLE : <http://www.fltr.ucl.ac.be/fltr/germ/etan/cecl/Cecl-Projects/Icle/icle.htm>

- LINDSEI : <http://www.fltr.ucl.ac.be/FLTR/GERM/ETAN/CECL/Cecl-Projects/Lindsei/lindsei.htm>

<sup>2</sup> Je remercie chaleureusement ma collègue Biliana Dimic et ses élèves de seconde pour m'avoir invitée à partager ces moments avec eux.

et la longueur des interventions des interlocuteurs, pour des raisons de bonne pratique conversationnelle. En milieu social naturel, il paraît peu approprié qu'un locuteur garde la parole trop longtemps ; en situation scolaire, il y a conflit entre le désir de faire intervenir les élèves fréquemment et abondamment pour qu'ils progressent et le principe de gestion communicationnelle qui veille à la distribution équitable et la circulation de la parole.

De plus, la communication impliquant co-construction du sens et des formes, il n'est pas aisé de séparer ce qui relève du discours d'un autre, repris ou reformulé, de la production du locuteur dont on analyse le discours, notamment dans le cadre de tâches pédagogiques où la reformulation est encouragée pour témoigner de la bonne compréhension. Pour les besoins de l'analyse, il a fallu éliminer des exposés sur des tribus indiennes où étaient insérés des extraits de textes repiqués d'Internet : il en résultait des discours d'un registre écrit oralisé que les locuteurs ne s'étaient pas appropriés. J'ai aussi supprimé les segments de lecture à voix haute et les citations du support écrit.

La mesure interactionnelle rend compte de la régularité mais non de la productivité d'un locuteur, lequel peut produire de nombreux tours courts 'Yeah, I see, ...' ; il s'agit de la compléter par la moyenne des mots par tour de parole, puis de différencier tours longs (+ de 2 mots) et courts (Ellis & Barkhuisen, 2005). Voici deux exemples de mesures interactionnelles appliquées aux discours dans des tâches communicatives comparables intitulées *Focus* et *News Report* :

- La tâche *Focus* consiste à faire décrire et interpréter la couverture d'un magazine présentée pour la première fois aux élèves. Ce support mixte, avec documents iconographiques, titres et accroches, a généré de multiples énoncés spontanés.
- La tâche *News Report* porte sur la discussion de problèmes d'actualité : des volontaires rapportent brièvement une nouvelle qui suscite des réactions et commentaires. La tâche est communicative, les interactions spontanées (sauf l'information plus ou moins préparée transmise par les rapporteurs). Il s'agit comme dans le premier cas de mobiliser des connaissances linguistiques et encyclopédiques stockées en mémoire à long terme.

<i>Focus</i>	<i>News report</i>
G1 : 7 locuteurs, 48 interventions, 31 tours longs, 381 mots	G1 : 11 locuteurs, 42 interventions, 22 tours longs, 415 mots
G2 : 10 locuteurs, 48 interventions, 31 tours longs, 445 mots	G2 : 9 locuteurs, 42 interventions, 34 tours longs, 505 mots

Tableau 1 : Mesures interactionnelles des discours et tâches

Pour *Focus*, le nombre d'interventions est élevé (48) : il y a beaucoup d'inter- et d'autocorrections lexicales (tours courts) dues à la richesse et la complexité du lexique à mobiliser, aux problèmes de passage graphie-phonie (noms de lieux ou noms rares). L'opacité de certains titres déclenche des questions d'interprétation pour résoudre le décalage d'information. Les demandes lexicales servant prioritairement à la communication du sens, les interventions sont parfois peu idiomatiques, même chez les plus prolixes ; on note l'absence de reprise grammaticale et syntaxique (élèves et professeur).

Pour *News Report*, en G1, le corpus est de taille sensiblement identique (415 mots), le nombre de locuteurs supérieur à la tâche précédente (10 contre 7). Sur 42 tours, on retient 22 tours longs. En G2, on note le même nombre d'interventions (42), moins d'intervenants (9 contre 11 sur *Focus*) mais plus de tours longs (34), donc une variabilité individuelle de la productivité. La tâche *News Report* peut sembler plus motivante (faits divers choisis et proches de la sphère de l'élève) que la tâche *Focus*, même si la page de couverture intrigue et déclenche la communication. Cependant, dans les deux cas, les mesures interactionnelles (tours de parole) et de productivité (volume de participation) ne traitent pas tous les aspects de la complexité discursive.

### 1. 3. Mesures syntaxiques et discursives appliquées au corpus

Le concept d'unité de sens a évolué, passant des découpages phrastiques par *T-units*- une principale avec toutes les subordinées, appliqués aux textes écrits (Ellis & Barkhuisen, 2005 : 155) à une approche sémantique et pragmatique : le nombre total de propositions séparées divisé par le nombre total de *c-units* (*communication units*), expressions lexicales et phrases qui apportent un sens référentiel ou pragmatique (Pica & al, 1989). Aujourd'hui on utilise volontiers les *AS units*<sup>3</sup> (Foster & Skehan, 1996 ; Foster & al, 2000), pour segmenter les données orales problématiques. Les auteurs récusent l'adage que plus on produit, mieux on produit, car la productivité peut être élevée malgré des ressources linguistiques limitées, avec des tours de parole étendus artificiellement par des stratégies de communication (paraphrases, *gap fillers* et pauses signifiantes) ; cette performance n'a pas la même valeur que celle de locuteurs dont la productivité est accompagnée par une complexité élevée et un répertoire riche. J'ai utilisé les *AS-Units* pour segmenter le corpus, enlevé hésitations, faux départs, noms des intervenants, indications phonologiques et extralinguistiques et répertorié le nombre de tours longs. Les demandes lexicales en français et la répétition de l'information comptent pour un seul mot, les blocs lexicalisés comme *I think* pour deux mots de même que *it's*, *he's* et *she's* ou *I'd*. Les interventions des élèves sont précédées par le nom du locuteur abrégé (une majuscule parfois suivie d'une minuscule). Dans l'échantillon ci-dessous (*Summertime Analysis*), le découpage en *AS units* gomme les effets de chevauchement, d'interruption, d'inter-corrrection et reprise du discours, qui compteraient pour deux tours dans une approche strictement interactionnelle.

**J:** /I wasn't here/when they.../ (2 *AS-Units*)

**M:** /I wasn't there either/ (1)

**R:** /It's an opera called Porgy and Bess/(1)

**R:** /So Porgy and Bess, it's an opera made by Gershwin/ and this music Summertime is in the first scene/ I think/, when the mother is singing this song to her to her baby, a berceuse?/ How do you say?/ (5)

**Anon** /a lullaby/ (1)

**R:** /Summertime, it's a lullaby \*on the first scene/ (1)

Autre exemple:

**Me** :/The sentence 'You're gonna spread your wings and reach for the sky', she probably imagines/ that her baby will be older/ and will have to make his life by \*by himself./

**Re:** him

**Me:** ah, 'by himself'. (3 *AS-units*)

Les mesures de complexité interactionnelle d'une part et de complexité syntaxique ou discursive d'autre part ne se cumulent pas toujours, certains locuteurs économes se contentant d'un ou deux tours avec plusieurs propositions et des connecteurs variés :

**Thn:** I think it mustn't be so bad **because** it's for a baby **and** like in the song **if** it's so bad it's not like a dream. (Reactions to Summertime)

**J:** **But** it's it's written **that** he survived **but maybe** he's paral paralysed for life **so** it's not really good to survive. (Focus)

En revanche, les mesures syntaxiques et le nombre d'unités de discours coïncident souvent au sein d'un même tour. Dans *Reaction to Summertime* où il faut évaluer deux interprétations de la chanson,

---

<sup>3</sup> 'Using the *Analysis of Speech Unit (AS-unit)* is a way to segment problematic oral data into units against which frequencies and ratios can be calculated' (p. 354). In the assessment of spoken language performance by division into segments, more has often meant better. The 'more' can be seen in two ways: productivity and complexity. [...] and in second language measurement, it is difficult to work with the productive dimension alone (p. 355). [...] The relative maturity of such performers means that they can be highly productive despite limited resources.'

l'une par E. Fitzgerald et L. Amstronng, l'autre par J. Joplin, 4 étudiants produisent 7 ou 8 unités de discours par tour long, un nombre élevé, compte tenu d'un empan mnésique de 5 ou 6 éléments en mémoire de travail en LE (Gaonac'h & Larigauderie, 2000 : 136-146).

**Mo:** /I think/ it's very hard/ to understand/ what this person says/ because I know/ it's a girl a girl/ but she she \*scream/ enfin it's very hard to (laughs)/ (8)

**Thn:** /When we hear the song/ we really feel/ that these are really the best for the for the kids/ so I think/ that this version is more appropriate than with the lyrics/ and/ I don't know/ it's better to hear than the the than the other. (7)

On note la prédominance des marqueurs *but*, *and* et *that*, typiques du discours oral, ainsi que de *when* et *because*, connecteurs temporels et causals, plus quelques concessifs (*even if*) et marqueurs de synthèse (*too*). L'ensemble est comparable au discours oral en L1 (Biber et al, 1999), avec plus de propositions juxtaposées, d'hésitations, de reprises et moins de variété. Prenons l'exemple de *Summertime Analysis* (G1) : 536 mots, 9 intervenants et 54 tours longs.

Intervenants	Tours longs	Propositions AS units	Nombre de mots	Connecteurs Quantité	Connecteurs variété
J	11	19	134	13	6
Me	9	18	71	12	7
Re	9	20	121	10	7
Ta	4	5	11	0	0
Sa	7	11	46	4	4
Ti	2	2	9	0	0
An	1	2	9	0	0
La	1	1	11	2	2
Je	3	3	17	0	0

Tableau 2 : Mesures interactionnelles, syntaxiques et discursives

Le rappel du contexte historique et de l'intrigue de *Porgie and Bess*, opéra de Gershwin, éclaire la compréhension. Il y a décalage d'information (certains élèves étaient absents au cours précédent) et l'interprétation de la chanson se prête à de multiples hypothèses. J et Me., en déficit d'information, témoignent d'une activité communicative motivée et complexe. On note l'extrême réactivité de Re sur toutes les mesures, la régularité des interventions de Sa et la domination de J., Me et Re pour la quantité, la variété des connecteurs et le nombre de tours. Par ailleurs, 4 locuteurs n'utilisent aucun connecteur à l'oral. De plus, seuls J. (134 mots) et Re (121 mots) produiraient suffisamment<sup>4</sup> pour que des mesures de complexité lexicale (densité ou variété) puissent s'appliquer à leurs discours.

#### 1.4. Comment utiliser les mesures lexicales de la complexité ?

La densité lexicale s'obtient en divisant le nombre de types d'occurrences par le nombre total de mots d'un texte (*type/token ratio*): plus le rapport est proche de 1, plus le lexique est riche. Un bon rapport en L1 serait supérieur à 0,5 (50%). Certains chercheurs utilisent le rapport inverse (*token/type ratio*) pour évaluer la variété lexicale en divisant le nombre d'occurrences par le nombre de types : un discours varié présenterait des rapports proches de 0. Chez des non-natifs, les rapports type-occurrences sont souvent inférieurs à ceux des natifs (inférieurs à 0,5) ou moins variés (rapport occurrences-types proche de 1). Le stade de développement de l'interlangue et la plus ou moins grande fluidité du discours entrent en ligne de compte. La longueur d'un texte fait varier le rapport (plus il est court, plus il paraît riche), d'où la nécessité d'échantillons calibrés pour ne pas biaiser les résultats ; on peut découper un texte en segments de 50 mots, calculer le rapport pour chaque segment et faire la moyenne des rapports (Ellis & Barkhuisen, 2005 : 155). Cette technique pertinente pour des prises de parole en continu est

<sup>4</sup> Une centaine de mots (Ellis & Barkhuisen, 2005)

moins adaptée à un corpus conversationnel. Une autre solution est de constituer un corpus brut, de mettre bout à bout les interventions d'un locuteur et d'appliquer les rapports type-occurrences ou occurrences-type à l'échantillon final. Autres mesures possibles : le nombre de différentes familles de mots utilisées, le rapport entre les mots outils et les mots à sémantisme plein. Un problème non résolu est celui des blocs lexicalisés : de fait, la production d'idiomes, d'expressions toutes faites recombinaisons dans le discours de façon pertinente, témoigne de l'authenticité et de la richesse du répertoire du locuteur. Il n'empêche que le bloc lexicalisé résiste au calcul statistique : faut-il comptabiliser *I don't know* comme 1 unité ou 4, '*What's the word for ?*' comme 1 ou 5 ? Ceci implique de re-examiner les résultats statistiques et pose problème pour comparer des corpus oraux, étant donné le manque d'homogénéité des critères d'un auteur à l'autre.

On est frappé par le petit nombre d'échantillons exploitables dans le corpus de Seconde : *Focus* : 4 /17, *News* : 3 /20, *Summertime* : 4 /20, *Reactions to Summertime* : 2 /24. Parmi les mots à occurrence élevée, on trouve les pronoms personnels, *and*, *a* et *the*, le verbe *be* et généralement les mots outils du discours oral de L1 (Biber & al, 1999). Il paraît donc nécessaire de dissocier productivité, densité et variété lexicales pour rendre compte de la complexité en LE. Même si la production est abondante, la densité du discours est parfois faible : J. (*Focus*, 192 mots) et M (*Reactions to Summertime*, 205 mots) produisent beaucoup d'occurrences du même type : J: 25 *the*, 14 *and*, 13 *it*, et 12 *I*. ; M : 17 *it*, 13 *a*, 12 '*s (is)*.

Locuteurs	Tâches <sup>5</sup>	occurrences	types	Type/token ratio : densité + proche / 1	Token/type ratio : Variété + proche / 0
J	<i>S. A.</i>	<b>132</b>	70	0,53	1,88
R	<i>S. A.</i>	121	67	0,55	1,80
Me	<i>S. A.</i>	85	56	0,65	1,51
C	<i>S. A.</i>	135	72	<b>0,53</b>	<b>1,04</b>
M	<i>R.S.</i>	<b>192</b>	86	<b>0,44</b>	<b>2,22</b>
C	<i>R.S.</i>	<b>112</b>	69	<b>0,616</b>	<b>1,62</b>
J	<i>Focus</i>	<b>205</b>	87	<b>0,42</b>	<b>2,35</b>
M	<i>Focus</i>	89	60	0,67	1,48
J	<i>News</i>	93	47	0,50	1,99
C	<i>News</i>	<b>127</b>	<b>86</b>	<b>0,67</b>	<b>1,47</b>
S	<i>News</i>	<b>126</b>	68	<b>0,44</b>	<b>1,85</b>

Tableau 3 : productivité, densité et variété lexicales

Enfin la richesse sémantique, notamment les marqueurs d'émotions, sentiments, d'appréciation esthétique et de jugements de valeur, n'est pas valorisée par les mesures quantitatives conventionnelles (Goutéraux, 2011). Ces dernières ne permettent pas d'évaluer le discours de M sur l'interprétation de *Summertime* par J. Joplin. Malgré les inexactitudes linguistiques et les maladresses stylistiques dans le traitement de la métaphore, ses références musicales et sa sensibilité esthétique relèvent d'une évaluation plus qualitative, sémantique et conceptuelle.

*Janis Joplin died in 1971 or 73, I'm not sure because of \*overdose. Ella Fitzgerald was a very famous singer and she died a few years ago, ten years ago.[...] I like it too, it makes me think a little \*to Nina Hagen, she had a kind of voice a bit like that and I like it even if for a lullaby it seems better I think when it's a more relaxing song, it seems quite quiet in fact. The song when she's singing, it's not very dynamic, it's calm, so even if it's a bit eccentric.[...] No, not if it's a rock baby. It's not violent her way of singing.[...]I like it too but it's sweet, it makes me think \*to honey, because it's round, it's it's this sweet*

<sup>5</sup> *S.A.* = *Summertime Analysis* ; *R.S.* = *Reactions Summertime*



*and it's the kind of music I like too. When you are in a sofa, in a cosy interior and listen to this and the others are (?), you don't feel stressed, you don't think \*to anything else and you're relaxed, I think a lullaby is made a bit for that too.*

## **2. Complexité des tâches et discours**

La variation dans la complexité cognitive des tâches joue-t-elle sur la complexité des productions orales ?

Selon le CECRL (p. 46), « On peut utilement distinguer les tâches que l'apprenant est amené à réaliser ou pour lesquelles il est linguistiquement outillé en tant qu'utilisateur de la langue et celles dans lesquelles il est impliqué comme apprenant parce qu'elles font partie du processus d'apprentissage. »

J'ai étudié des tâches communicatives (Goutéraux, 2009) plus ou moins formelles, préparées ou spontanées, mobilisant des concepts et des savoirs familiers ou étrangers, induisant des discours interactifs ou en continu : compte-rendu d'actualités, analyse de la couverture d'un magazine, réactions à diverses interprétations d'une chanson, reformulation et commentaire d'un texte sur l'esclavage, exposés suivis d'une discussion sur une fête calendaire, dont je ne citerai ici que quelques exemples.

### **2.1. Complexité cognitive des tâches communicatives**

Les caractéristiques cognitives de tâches susceptibles d'influer sur la compétence langagière ont été explorées par plusieurs auteurs (entre autres, Foster & Skehan, 1996 ; Skehan, 1998 ; Skehan & Foster, 2001 ; Robinson, 2001a, 2001b). Skehan s'intéresse aux paramètres psycholinguistiques du discours oral, fluidité, exactitude et complexité, et au degré de complexité des tâches et postule une relation de causalité faible ou relative entre tâches et discours. La complexité de la tâche est cognitive et 'codique' (j'utiliserai de préférence le terme 'discursive'). Les paramètres sont les suivants :

- la charge cognitive des processus d'attention, sélection, synthèse, mémorisation en communication ;
- la plus ou moins grande familiarité avec le thème ; les variables de stress communicationnel (pression temporelle, mode oral ou écrit, enjeux et degré de contrôle en cours de discours).

Entre autres stratégies, il évoque les pré-tâches pour restructurer l'interlangue et apporter des éléments lexicaux nouveaux, l'activation des scripts et schèmes connus, la planification du discours (Ellis, 2005) et l'étayage par la conscientisation qui facilitera l'automatisation. Skehan soutient l'idée que nos ressources et nos capacités cognitives sont limitées, notamment en langue étrangère (voir aussi Gaonac'h & Larigauderie, 2000).

Robinson, lui, croit en la mobilisation de ressources parallèles et multiples en communication. Il différencie la complexité inhérente à la tâche de la difficulté perçue par les apprenants (2001a). La complexité cognitive s'organise en fonction du volume d'informations à traiter, de la charge cognitive à gérer en termes d'attention et de mémorisation, mais aussi de la localisation et de la référence spatio-temporelle des objets langagiers à comprendre et à produire, l'ici et le maintenant étant plus faciles à appréhender que la mise à distance spatiale et temporelle. L'auteur énumère aussi des facteurs externes de modulation, tels que le temps de préparation, le nombre de tâches à exécuter et la proportion des savoirs et savoir-faire mobilisables (2001b). Ces modèles cognitifs fournissent des pistes pour comprendre les relations de complexité entre tâches et discours et suscitent d'autres interrogations :

- Par quelles opérations les élèves font-ils sens de la complexité des textes à comprendre? Comment passent-ils du discours d'autrui à leur discours de Sujets énonciateurs ?
- Comment intégrer/équilibrer la complexité discursive des supports textuels (écrits, oraux, audiovisuels) et la complexité cognitive de la tâche ?

### **2.2. Variations sur les paramètres**

J'ai tout d'abord examiné l'hypothèse selon laquelle lorsque la charge cognitive est légère, les locuteurs peuvent consacrer plus d'attention et de ressources à complexifier leur discours.

### 2.2.1. *À tâche simple, discours complexe ?*

*News Report* (tâche préparée) a amené une bonne participation (productivité élevée : 42 interventions en G1 et 48 en G2) et des discours lexicalement variés (beaucoup d'occurrences/types uniques) chez les rapporteurs. Mais on note peu de complexité syntaxique chez l'ensemble des participants : marqueurs discursifs rares, enchaînements faibles (*and, but*) ou juxtaposition de propositions. La simplicité syntaxique peut s'expliquer par un rééquilibrage de la charge cognitive : la complexité lexicale est compensée par une syntaxe simplifiée mais aussi par le recours des élèves au format du discours journalistique oral.

Une tâche qui fait l'économie de références encyclopédiques devrait aussi faciliter des discours plus complexes : ce n'est pas toujours le cas. Ainsi dans *Reactions to Summertime*, les élèves participent beaucoup (24 sur 28 au total) mais ne produisent pas de discours plus complexes. Dans le discours affectif et spontané, les interventions sont courtes, moins argumentatives et syntaxiquement simples. Ceci infirme l'hypothèse selon laquelle la libération de coûts cognitifs liés à la tâche permettrait aux apprenants de se concentrer sur une production plus complexe et peut-être plus exacte, du moins en communication orale.

### 2.2.2. *À tâche complexe, discours complexe ?*

Peut-on envisager un lien causal plus fort entre tâche complexe et discours complexe ? *Summertime Analysis* nécessite des savoirs référentiels sur le contexte économique et socio-historique et la condition des habitants noirs d'Atlanta dans les années 1930. Cette tâche mobilise aussi des savoirs linguistiques complexes et des savoir-faire de lecture interprétative : décoder le sens, relier les unités de bas niveau, porteuses de sémantisme immédiat, aux représentations métaphoriques et percevoir l'ironie sous-jacente en fonction du contexte. Elle a induit des interventions complexes (cf. tableau 3) où les élèves ont intégré les connaissances déclaratives construites par des séances en amont et par un travail interdisciplinaire en français et anglais. La réactivation de ces savoirs par le professeur, doublée d'un besoin de communication authentique, a facilité l'investigation du sens caché de la berceuse.

*C: I think Porgy is a man who has no legs and Bess and oh, yes, he is poor and Bess is the woman that he \*love and they live both live in the ghetto. I think it's he's some kind of 'traffiquant', he sells drugs and other bad things [...] a dealer [...] I think it's a way to make the baby sleep and make him stop crying. She \*hope nothing bad will happen to him and nobody will hurt him [...] maybe hope and good wishes [...] I agree with because it's for her baby, she wants to preserve him so I think she doesn't feel so sad but I think it's a way for her to live her dreams singing so I don't think the singer must be sad when she...yes.*

Donc une tâche complexe peut déclencher des discours d'apprenants complexes, grâce à une intervention didactique et pédagogique, à la planification du discours (Foster & Skehan, 1996 ; Ellis, 2005) et grâce à une articulation aux tâches antérieures.

Néanmoins, ces conclusions sont-elles pertinentes en terme de praxéologie à l'heure où la *doxa* du « discourir pour agir » s'exerce au détriment du processus de transposition didactique, occultant tout rapport dialectique entre la langue cible à s'approprier et la compétence langagière à construire ? La confrontation à des textes authentiques garantit un *input* riche et la construction de la compétence langagière requiert l'appréhension de données textuelles (*intake*) et la réintégration du discours natif dans celui de l'élève par diverses techniques, reformulation individuelle, communication et réflexion collaborative, étayage par l'enseignant. Faire l'économie d'un travail de déconstruction et reconstruction de la référence textuelle ne peut que déboucher sur la construction d'une langue d'apprenants véhiculaire ou d'une *lingua franca* éloignées de l'anglais authentique.

## 2.3. Traitement de la complexité textuelle et co-construction de la référence

Dans la classe observée, les élèves ont étudié des poèmes, des romans, des textes historiques, etc. Les séances axées sur l'expression orale impliquaient la valorisation de leurs discours mais la référence textuelle était toujours sollicitée. Je proposerai deux exemples de tâches impliquant des activités

langagières mixtes : tout d’abord, compréhension écrite et expression orale collective, puis prise de parole en continu suivie d’interactions orales. Dans le premier cas, il s’agit de l’exploitation collective d’un texte sur l’histoire de l’esclavage, issu d’une compilation de sources internet. Dans le second, une présentation par une élève de *Diwali*, fête calendaire indienne, à partir de sources authentiques, débouche sur une discussion collective.

### 2.3.1. The Abolitionist Movement

Comment aider les élèves à faire sens d’un texte complexe? Je ne citerai qu’une phrase: ‘*Beginning in the 1750s, there was widespread sentiment during the American revolution that slavery was a social evil and should be abolished.*’<sup>6</sup> Les concepts socio-historiques sont étrangers à l’élève. Le niveau de langue est soutenu. Les unités linguistiques de bas niveau, plus ou moins transparentes orthographiquement, présentent des difficultés phonologiques (3 ou 4 syllabes) qui ralentissent le processus psycholinguistique en compréhension écrite et production orale (Gaonac’h & Larigauderie, 2000). Cependant, on note des éléments didactiques et pédagogiques facilitateurs : réactivation des savoirs parallèles en anglais et en histoire (révoltes d’esclaves devenus célèbres comme Ch. Deslondes, F. Douglas) et rebrassage lexical (*trade, hanged & skinned, auction*). La méthode de l’enseignant consiste à résoudre les problèmes de compréhension exprimés par les élèves et non à adopter une lecture analytique : ‘*We’re going to read the paragraphs and discuss the difficult things, so you can ask questions and give information.*’ La charge discursive est élevée, on s’attendrait à des discours peu articulés, juxtaposition d’énoncés simples, bribes de discours et absence de réflexion sur le contenu sémantique. De fait, les discours sont assez abondants, dynamiques et plutôt complexes, notamment chez des élèves qui interviennent peu d’habitude. On observe des pratiques de reformulation et d’incorporation de savoirs culturels et linguistiques mémorisés, preuve que l’intégration, dans une nouvelle situation de communication, de savoirs déjà engrangés et l’assimilation d’un petit nombre d’éléments nouveaux constituent des rouages efficaces de complexification et d’apprentissage en spirale.

G1	G 2
15 participants, 781 mots, 72 tours longs, 25 tours courts, 25 auto- et inter-corrections.	14 participants, 697 mots, 55 tours longs, 25 tours courts, 15 auto- et inter-corrections.
Nombreux marqueurs discursifs : causatifs ( <i>because, so</i> ), 5 <i>maybe</i> , 10 verbes de cognition ( <i>think, know, understand</i> ).	20 connecteurs, causatifs et temporels ( <i>because, so, when, before</i> ), des contrastifs et hypothétiques ( <i>but, if</i> ), des relatifs ( <i>who, which</i> ), 11 verbes de cognition (8 <i>think</i> , 2 <i>guess</i> , 1 <i>know</i> ).
Préconstruits recyclés : la révolution américaine, le siècle des Lumières, la guerre civile, l’opposition nord-sud, le commerce triangulaire, le traitement des esclaves.	Préconstruits recyclés : <i>4th July, Lafayette</i> , commerce des esclaves, ventes aux enchères, <i>Dred Scott, Lincoln</i> .
Éléments nouveaux : le chemin de fer souterrain, <i>Dred Scott</i> .	Éléments nouveaux : le chemin de fer souterrain, les excuses présentées par l’état de Virginie aux anciens esclaves et aux amérindiens.

Tableau 4 : *The Abolitionist Movement* : reconstruction d’une référence complexe

<sup>6</sup> Texte extrait par le professeur de ressources en ligne: [http://en.wikipedia.org/wiki/African-American\\_history](http://en.wikipedia.org/wiki/African-American_history) et [http://www.search.com/reference/Slavery\\_in\\_the\\_United\\_States](http://www.search.com/reference/Slavery_in_the_United_States). (consultées le 20 mars 2010).

Les pratiques collaboratives des élèves participent aussi d'une complexification conceptuelle et culturelle ; ainsi, en G1, A1 confond la révolution américaine et la guerre civile :

**Ma:** *I think you're \*confounding with the Civil war. And \*American Revolution is when \*Americans people \*made pression on Britain Great-Britain \*United Kingdom [...] put pressure on the United Kingdom to to \*freed them because they wanted to be independent.*

Autre exemple en G2:

**M:** *What's the difference between Aborigenes and American Indians?*

**A:** *I think Aborigenes were are in Australia and the Indians were are in America [...] because I think that Columbus searched a new way to go to India and when he discovered America he \*thinks it's India. So when he saw people he called \*us Indians.*

Quant à l'étayage enseignant (respectivement 25 et 15 occurrences), il vise l'exactitude phonologique : reprises, répétitions individuelles et chorales, transcriptions phonétiques (*evil, widespread, a rebel, banned, Ohio river*) et l'amélioration de la fluidité et de la complexité du discours, compte tenu de l'interdépendance des paramètres.

### 2.3.2. Diwali : présentation de la Fête des Lumières

Quel est l'impact sur la complexité discursive de données culturelles (ici une fête calendaire) inconnues des élèves, qui constituent un défi en termes d'altérité culturelle et langagière ? De la part des présentateurs, on s'attend à un discours complexe issu de recherches individuelles (compréhension, synthèse et reformulation de textes sources). Les exposés répondent à des exigences méthodologiques et utilisent un script donné : les origines, les spécificités, le point de vue du présentateur. Pour les interlocuteurs, on envisage *a priori* des discours plus simples, réactions, demandes d'élucidation et peut-être une discussion.

#### • Présentation de S2

Sa prise de parole à partir de notes inclut la mobilisation rapide d'éléments lexicaux inconnus (noms sanscrits) et d'éléments culturels sur *Diwali*, le festival des Lumières. S2 a choisi le mode de la narration : raconter une légende, opérer des allers-retours entre le mythe (*then and there*) et son point de vue d'énonciatrice (*here and now*). Dans son rôle de « présentatrice », elle procède à une transposition didactique des données et une mise en œuvre pédagogique :

- a. Les informations ont été récupérées sur Internet (traces stylistiques) mais il y a réappropriation du texte d'origine et prise en charge énonciative :

*There are a number of legends connected with the celebration of Diwali but it is widely celebrated as the day when Lord Shri Ram Chondra \*return returned triumphant. So I think this aspect of Diwali is the most common and \*acceptable[ei] account \*with regards the oldest origin of Diwali. There are many \*others legends but I'm going to talk about one le legend, the most \*famous [...].*

- b. Elle raconte l'enlèvement de *Sita*, femme de *Shri Ram Chondra*, prince indien, par *Ravana*, Roi du *Shri Lanka*, la guerre qui s'en suivit, la victoire de *Shri Ram Chondra* et son accueil triomphal avec des centaines de bougies allumées par les villageois.
- c. Elle active le canevas méthodologique, explicite le schème d'action auquel elle se réfère ('*First, I'm going to talk about the origin*') puis le choix d'un élément d'information spécifique ('*I'm going to talk about one legend*'), enfin les raisons pour lesquelles elle aime *Diwali*.
- d. Elle utilise des aides - le tableau pour les noms propres et le schéma des relations entre les trois protagonistes, une gestuelle référentielle (elle pointe les mots et le cœur symbole de relation amoureuse) - et en appelle à ses interlocuteurs :

**S2:** *So we can say Diwali or Dipawali (au tableau). Dipawali is a Sanskrit word. Maybe somebody*

*\*know what means what is Sanskrit?*

*C: er it's not a language of India?*

*S2: Yes, as you know there are 22 official languages in India. For instance, I speak Tamil, and Sanskrit is one of \*this language*

- **Co-construction du mythe**

La discussion montre que les élèves sont désireux de comprendre cette histoire compliquée :

*C: She was kidnapped by Ravana and after what happened?*

*S2: er Shri Ram Chondra \*released Sita [...] Ravana kidnapped Sita and went with her to Shri-Lanka and er Shri Ram Chondra went to Shri-Lanka to er (T: to rescue) to rescue her.*

*L: I don't understand, Diwali is the Shri-Lanka feast or \*India? Together? [...] Who won the war between India and Shri-Lanka?*

*Je: But Sita she (laughter) Sita, she loves Ravana?*

*S2: No, she doesn't. I put a heart because Ravana loves her.*

*Je: So Ravana is bad, no?*

*S2: He kidnapped her because he didn't ask her. If Ravana kidnapped her, maybe he is bad but voilà !*

*Je: It's clear.*

*C: I think it depends on how it works (le croquis). If you are on the side of Ravana, you can say that he's a nice boy and also he's a bad boy maybe it's er he has not a choice because he loves her so he has to kidnap her to (students laugh) to to keep her with him.*

*M: I think it's a legend, it's not the reality.*

*S2: Yes, it's a legend.*

Les échanges sont nourris mais la centration sur le sens entraîne une détérioration de l'exactitude des énoncés, ce qui confirme l'hypothèse d'une distribution de l'attention plus limitée en LE. Certains élèves transfèrent des structures françaises (Je : *So Ravana is bad, no ?*). On remarque une baisse du contrôle chez S2 qui ne parvient plus à maîtriser conjointement concepts de haut niveau et unités linguistiques:

*Ravana is the enemy of Shri Ram Chondra. [...] Shri Ram Chondra, he just \*want to rescue her wife. That's all.*

La complexité des discours spontanés produits en interaction varie donc aussi en fonction des compétences langagières et des capacités d'automatisation individuelles (cf. *supra* élève C). La planification du discours joue sûrement un rôle positif en production monologique. Mais en situation interactive, l'élève doit jongler avec une cascade de positionnements énonciatifs, prendre en charge son discours, celui d'autrui, et de les réintégrer dans un nouveau discours. La gestion des situations interlocutives et énonciatives prend le pas sur les opérations prédicatives et fait varier la complexité des marqueurs en surface. D'où cette simplification des échanges conversationnels qui engagent toutes les ressources dans la communication. Ceci m'amène à formuler l'hypothèse, à vérifier ultérieurement, que l'activité interactive ne serait pas le moyen le plus efficace de complexifier le discours, sauf si l'on s'engage dans des échanges métalinguistiques. Faute de place, je ne reviendrai pas sur d'autres tâches déjà évoquées, mais la complexification des discours y apparaît comme très dépendante de la médiation didactique et pédagogique et notamment de l'intégration de la tâche dans un enchaînement « bien pensé » de cycles psycholinguistiques.

## Conclusion

Entreprendre de faire sens de la complexité des relations entre tâches et discours révèle un fouillis, un enchevêtrement de paramètres que l'on parvient partiellement à rationaliser et modéliser. L'évaluation quantitative n'est judicieuse que si on met en regard plusieurs mesures, adaptées au discours en LE, et complétées par une analyse qualitative qui opère des allers retours entre les données

statistiques et le corpus d'origine. Le mode communicationnel, prise de parole en continu ou interactions, pèse sur la productivité des locuteurs (difficulté à évaluer la complexité lexicale sur des échantillons réduits). D'autre part, la complexité sémantique, conceptuelle, échappe aux catégorisations des parties du discours en champs lexical, syntaxique, discursif. Les variations des paramètres relatifs à la complexité des tâches jouent un rôle important : des tâches complexes peuvent générer des discours complexes, ce qui conforte l'hypothèse selon laquelle une tâche qui mobilise des ressources communicatives et cognitives importantes amène les apprenants à se dépasser en production (concept du '*pushed output*') et à tirer le maximum de leur interlangue ('*stretched interlanguage*', Swain, 1998 ; Robinson, 2001). Autre résultat, qui n'est pas contradictoire : le discours sera plus complexe si la charge cognitive est allégée par plus de préparation car un cumul de savoirs linguistiques et culturels sera transféré à moindre coût dans l'exécution de cette tâche. J'ajouterais que les tâches qui font appel à la mise en relation des unités linguistiques avec des concepts culturels complexes ainsi qu'à la synthèse des connaissances provoquent beaucoup de communication métalinguistique, de demandes d'éclaircissement, de reprises et répétitions, et donc participent de la complexification de l'interlangue.

Dans l'étude longitudinale de petits groupes, il faut tenir compte des variables individuelles, notamment du lien entre motivation intégrative, ou liée à la tâche et au thème, et productivité, mais aussi des variables dans la programmation et la progression choisies des tâches, dont il est clair qu'elles jouent un rôle déterminant dans la construction des compétences communicatives. Enfin, éviter de travailler sur l'intertextualité et éluder la richesse et l'épaisseur des textes authentiques en les réduisant au rôle de vecteurs d'information et déclencheurs de discours ne peut qu'appauvrir la langue de l'apprenant, qui devient moins exacte, moins complexe, moins fluide. Il est évident que les fonctionnements langagiers échappent à une modélisation cartésienne mais des analyses de corpus élargis, sur un temps plus long, révéleront sans doute des modes de relation inattendus entre tâches et discours complexes :

[...] Il y a complexité parce qu'à partir d'un certain nombre de termes, de relations, d'opérateurs, de schémas, etc. on aboutit d'un côté, à un nombre de relations qui n'est pas prévisible, au sens où non seulement il serait infini mais en même temps, on a toujours une surprise supplémentaire, en particulier dans le jeu des mixtes, et d'un autre côté, parce que cela produit des effets, qui dans beaucoup de cas, sont des effets imprévisibles [...]. (Culioli, 1992: 11).

## Bibliographie

- Biber, D. & al. *The Longman Grammar of Spoken and Written English Corpus*. London: Longman, 1999.
- Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues. Paris : Didier, 2001.
- Culioli, A. 'Ouverture', pp. 3-15 in *La Théorie d'Antoine Culioli, Ouvertures et incidences*, Actes de la table ronde « Opérations de repérage et domaines notionnels », Université Paris 7, mai-juin 1991. Gap-Paris: Ophrys, 1992.
- Doughty, C. & Williams, J. (Eds). *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: CUP, 1998, 301 p.
- Ellis, R. & Barkhuisen, G. *Analysing Learner Language*. Oxford: OUP, 2005, 404 p.
- Ellis, R. (ed). *Planning and Task Performance in a Second Language*. Amsterdam: Benjamins, 2005, 512 p.
- Ellis, R. 'Task-based Research and Pedagogy', chapter 6, pp. 109-129 in K. Van den Branden, M. Bygate & J. Norris, *Task-based Teaching, A Reader*. Amsterdam: Benjamins, 2009.
- Foster, P. & Skehan, P. 'The influence of planning and task type on second language performance', *Studies in Second Language Acquisition*, n°18, 1996, pp. 299-323.
- Foster, P., Tonkin, A. & Wigglesworth, G. 'Measuring Spoken Language: A Unit for All Reasons', *Applied Linguistics*, n 21/3, 2000, pp. 354-375.
- Gaonac'h, D. & Larigauderie, P. *Mémoire et Fonctionnement cognitif, la mémoire de travail*. Paris : Armand Colin, 2000, 284 p.

Goutéraux, P. 'Paramètres cognitifs et psycholinguistiques des tâches en enseignement-apprentissage d'une langue étrangère', *Les Cahiers de l'ACEDLE*, vol 6, n°1, [acedle.org](http://acedle.org), 2009, pp. 93-118.

Goutéraux, P. 'L'affect : Un outil de médiation pour l'appropriation des représentations culturelles et linguistiques en langue étrangère', in Aden, J., Grimshaw, T. & Penz, H., eds *Enseigner les langues-cultures à l'ère de la complexité, Teaching Language and Culture in an Era of Complexity*, coll. GRAM-R, vol. 7, Bruxelles, Peter Lang, 2011, pp. 103-118.

Pica & al. 'Comprehensible output as an outcome of linguistic demands on the learner', *Studies in Second Language Acquisition*, n 11, 1989, pp. 63-90.

Richard, J.C. & Schmidt, R. *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*, Third Edition. London: Longman, 2002, 595 p.

Robinson, P. 'Task Complexity, Task Difficulty, and Task Production: Exploring Interactions in a Componential Framework', *Applied Linguistics*, n 22/1, 2001a, pp. 27-57.

Robinson, P. (ed), *Cognition and Second Language Instruction*. Cambridge: CUP, 2001b, 453 p.

Skehan, P. *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: OUP, 1998, 324 p.

Skehan, P. & Foster, P. 'Cognition & Tasks', Chapter 7, pp. 183-205 in P. Robinson (ed), *Cognition & Second Language Instruction*. Cambridge: CUP, 2001.

Skehan, P. 'A Framework for the Implementation of Task-based Instruction', Chapter 5, pp. 81-107 in K. Van den Branden, M Bygate & J. Norris, *Task-based Teaching, A Reader*. Amsterdam: Benjamins, 2009.

Swain, M. 'Focus on form through conscious reflection', Chapter 4, pp. 64-81 in C. Doughty & J. Williams (Eds), *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: CUP, 1998.

Van den Branden, K., Bygate, M. & Norris, J. *Task-based Teaching, A Reader*, Amsterdam: Benjamins, 2009, 512 p.

Logiciel : TextSTAT 2.8c Matthias Hüning 2000/2008

<http://www.niederlandistik.fu-berlin.de/textstat/>